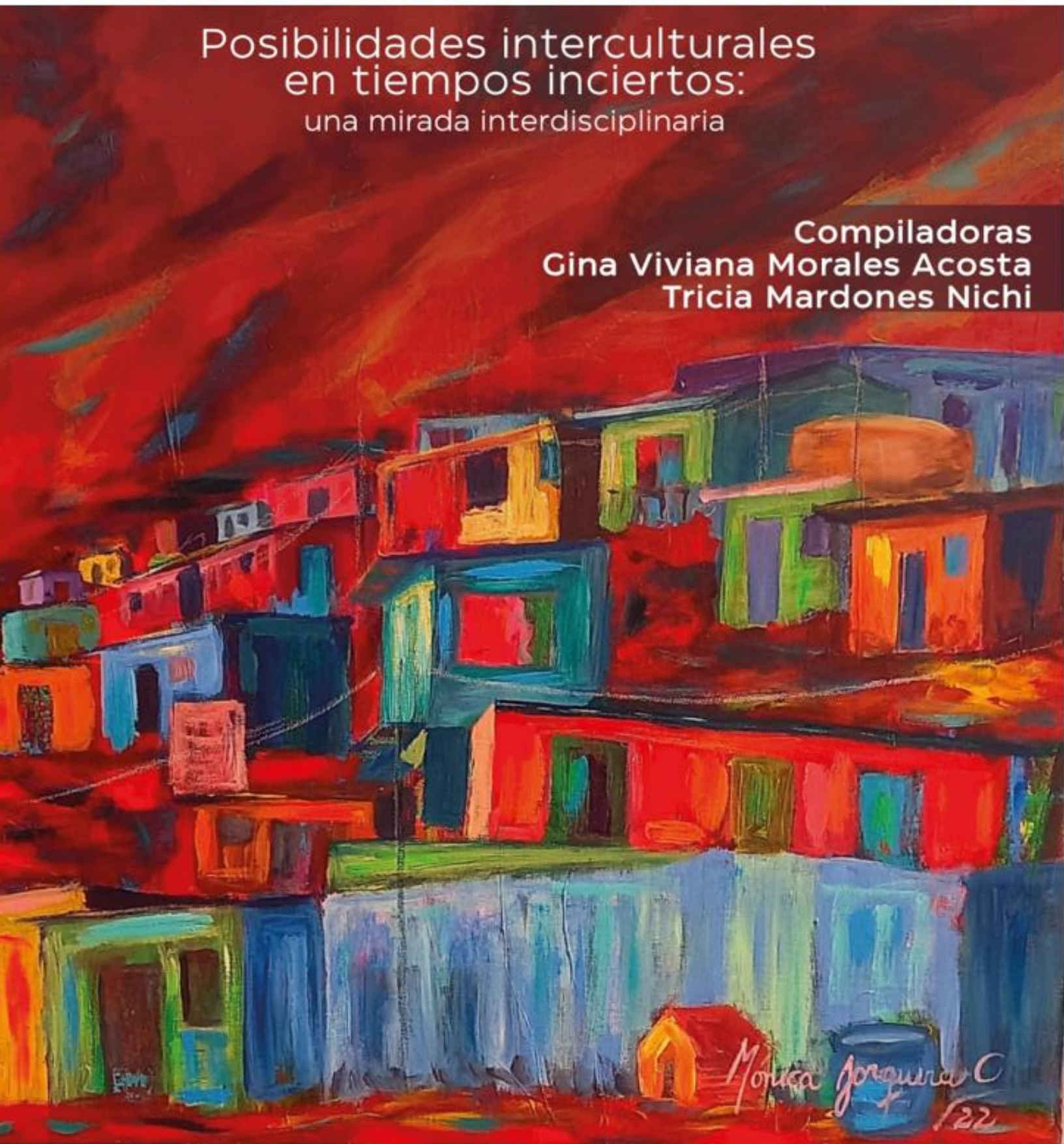


COMUNICÁNDONOS

Posibilidades interculturales
en tiempos inciertos:
una mirada interdisciplinaria

Compiladoras
Gina Viviana Morales Acosta
Tricia Mardones Nichi



**POSIBILIDADES INTERCULTURALES EN TIEMPOS INCIERTOS:
Una mirada interdisciplinaria**

Colección: COMUNICÁNDONOS

Libro resultado de investigaciones

COMUNICÁNDONOS

Posibilidades interculturales en tiempos inciertos: una mirada interdisciplinaria

Antofagasta, Chile, mayo, 2024

© Universidad de Antofagasta, Chile
Facultad de Ciencias de la Salud
Laboratorio Virtual de Comunicación y Lenguaje

ISBN: 978-956-6373-02-5

Portada:

Obra *Campamento en cerros de Antofagasta*, Acrílico sobre tela 60 x 80 cms, Autora Mónica Jorquera Cox.

Editor Literario:

Yaneth Quiñónez Alegría
CASA EDITORIAL ÉTNICA IMAGO
Nit: 901411725-3
e-mail: editorialetnicaimago@gmail.com
Sitio web: www.editorialetnicaimago.com

Diagramación:

Juan Daniel Quiñones Alegría
Cristian Felipe Sánchez

Reservados todos los derechos. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio o tecnología, sin autorización previa y expresa del editor titular.

Queda hecho el depósito legal.

Textos revisados por un par lector ciego y validado por el autor/a en estilo y redacción.

Todas las opiniones y manifestaciones presentadas por las y los autores en esta publicación son de su estricta responsabilidad y no compromete la filosofía y pensamiento reflejados en comunicación intercultural.

La Universidad de Antofagasta, Chile, se adhiere a la filosofía desde el Laboratorio Virtual de Comunicación y Lenguaje, para el acceso abierto en el uso pedagógico, referenciando la fuente del libro y los capítulos en consulta libre, descarga y reproducción.

Los conceptos o criterios emitidos en cada capítulo del libro son responsabilidad exclusiva de sus autores. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Cómo citar

Morales, G. y Mardones, T. (Comp.) 2023. Posibilidades interculturales en tiempos inciertos: Una mirada interdisciplinaria. *Comunicándonos*, (5), 1-347. <https://labvirtualdecomunicacion.org/comunicandonos/lista>

Descarga gratuita: <https://labvirtualdecomunicacion.org/comunicandonos/lista>



COMPILADORAS

Dra. Gina Viviana Morales Acosta¹

Dra. Tricia Mardones Nichi²

AUTORES:

D)

Alicia Contreras Mu©

María Soledad Sandoval-Cosmelli©

Rodrigo José Molina Soñet ©

Andrés Parada Olivares©

Janette García Yépez©

Pedro Rodríguez Rojas©

Mariela Carvacho Bustamante ©

II)

Jonathan Galarce Salgado©

Verónica Prieto Cordero©

Yiniba Castillo ©

III)

José Antonio Marcelino©

David Román Soto©

Felisa Yaerim López Botello©

Erika González de Salceda Ramírez©

Rubén Quintana Colí©

Diego Escobar Riffo©

IV)

Catherine Roxana Jara Reyes©

Diego Silva Jiménez©

Juan Alexis Valencia©

Madeleyn Tascón Cano©

Liliana Álvarez Ruiz©

Andrea Lozada Cantillo©

Tania Isabel Lafont-Castillo©

V)

Ingrid Tatiana Rodríguez Montaña©

Arturo Portilla Lizarazo©

Felisa Yaerim López Botello©

Juan Alberto Alcántara Ramírez©

Sandra Miriam Alcántara Ramírez©

Holger Sanclemente Canizales©

Carlos Zambrano ©

¹ Docente e Investigadora. Directora Laboratorio Virtual de Comunicación y Lenguaje. Universidad de Antofagasta, Chile

² Investigadora Postdoctoral. Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE, Universidad de Chile, Chile

AGRADECIMIENTOS

Al financiamiento otorgado por:

ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia, FB0003 y al Laboratorio Virtual de Comunicación y Lenguaje, Universidad de Antofagasta en trabajo en conjunto con el Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE, Universidad de Chile.

A la Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios

A los autores/as que hicieron posibles este texto desde una mirada crítica.

CRÉDITOS

Este Libro fue sometido a un proceso de referato externo para su publicación realizado por:

Jeferson Torres Guerrero. Máster en Desarrollo Sostenible para Entidades Locales de la Universidad Camilo José Cela, Madrid. Director Corporación Cultural y Social Currulao – CORPUCURRULAO, Colombia.

Sandra Efigenia Gámez Hoyos. Magíster en Educación Mención Gestión Inclusiva, Universidad Santo Tomas, Chile. Docente, Universidad de la Guajira, Colombia.

Adriana Rivera Lersundi. Doctora en Ciencias de la Educación con Mención en Educación Intercultural. Universidad Santiago de Chile. Investigadora Independiente, Chile.

Lina Jiseth Barón Lastra. Magíster Ciencias Biomédicas. Asistente Profesional, Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Antofagasta, Chile.

Yesica Alexandra Olarte Moreno. Magíster de Educación para la Innovación y las Ciudadanías. Universidad Javeriana. Colombia. Coordinadora de la Unidad de Desarrollo Profesional y Carrera Docente. Facultad de Educación. Universidad de Antofagasta, Chile.

Francisco Villegas Villegas. Doctor en Didáctica de las Letras, las Artes y las Humanidades Universidad de Barcelona, España. Coordinador(s) Área de Innovación de la Docencia, Dirección de Desarrollo Curricular, Universidad de Antofagasta, Chile.

Proceso de arbitraje doble ciego recepción: septiembre de 2022

Evaluación de propuesta de obra: diciembre de 2022

Evaluación de contenidos: abril de 2023

Correcciones de autor: julio de 2023

Aprobación: diciembre de 2023

Publicación: mayo de 2024

ÍNDICE

<u>Presentación</u>	10
Presentación Rector Universidad de Antofagasta, Chile	13
Presentación Decana(S) Ciencia de la Salud Universidad de Antofagasta, Chile	15
Presentación Directora Instituto de Estudios Avanzados en Educación – Universidad de Chile	16
Historicidad de la Red Iberoamericana de estudios interculturales e interdisciplinarios	17
Encuentro Internacional de la Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios	19
Acerca de las editoras	22
<u>Capítulo I: Interculturalidad y Educación</u>	<u>24</u>
1. Educación Física Intercultural (EFI): Percepción del estudiantado frente a la educación del cuerpo – emocional, físico e intelectual	25
2. Pertinencia cultural en la enseñanza de un idioma extranjero en contextos rurales: Discurso docente en escuelas rurales públicas, Montería, Colombia	38
3. Cultura y educación: Diversidades y desigualdades. Mirada crítica desde lo filosófico y lo político	52
4. Diálogos entre Arte y Geometría	87
<u>Capítulo II: Interculturalidad, Género e Identidad</u>	<u>99</u>
5. Afroditas de Valparaíso: Aproximación a la configuración identitaria de mujeres trans sindicalizadas	100

6. El amor romántico como dispositivo de poder 113
7. Migrar para conservar la agencia: Narrativas identitarias de mujeres migrantes venezolanas en Chile 126

Capítulo III: Interculturalidad Diversidad e Inclusión **138**

8. Contabilidad inclusiva, vocabulario técnico en lengua de señas brasileña 139
9. Educación Inclusiva e Intercultural. Desafío docente de educación inclusiva e intercultural: Construcción de plan de acción colaborativo (Fase II) 157
10. Diseño e intervención pedagógica universitaria: Inclusión y Aprendizaje colaborativo
11. Aprendizaje Activo e Inclusión, una oportunidad para la Interculturalidad 173

Capítulo IV: Interculturalidad y salud **201**

12. La Influencia de la Reflexión del Proceso Pedagógico en la Construcción de la Identidad Docente en Profesionales de la Salud 202
13. Percepción de usuarios migrantes internacionales sobre la salud - enfermedad 214
14. Procesos de acción social, actividad de aprendizaje + servicio en Educación Superior: Intervención comunitaria en Terapia Ocupacional, Chile 226

Capítulo V: Interculturalidad Políticas Públicas y Derechos humanos **240**

15. El modelo de las Naciones Unidas y Cecarmun: Aporte para la construcción de una cultura de paz colombiana 241

16. Políticas lingüísticas educativas en Colombia: Realidad del plurilingüismo de lenguas minoritarias	259
17. Análisis de las condiciones laborales de la organización sindical agroindustrial de la palma de aceite del Magdalena Medio colombiano	286
18. Análisis de emociones en estudiantes de una universidad pública y su repercusión en la vida escolar	300
19. Contribución de los referentes en el proceso formativo de arquitectura	311

PRESENTACIÓN

El libro *COMUNICÁNDONOS, POSIBILIDADES INTERCULTURALES EN TIEMPOS INCIERTOS: UNA MIRADA INTERDISCIPLINARIA* es una apuesta por reconocer que la comunicación en todos los ámbitos de las ciencias desborda concepciones tradicionales que se han logrado superar por la mediación dialógica de la cultura en el ámbito académico.

Todo proceso de investigación contiene distintas etapas que derivan del complejo entramado que se establece entre la comunicación de la cultura popular de lo que se cree de un problema de investigación versus lo que la ciencia permite que se diga en un lenguaje académico. Pero, en la transición entre uno y otro, es la cultura y las relaciones que se tejen sobre ella, quienes dinamizan el producto final, ya sea dentro o fuera del contexto académico.

De ahí la importancia de documentar diferentes temas de investigación de la educación y las humanidades en general desde una mirada interdisciplinaria sobre las posibilidades interculturales que permiten hacer investigación sobre múltiples temas que se pueden abordar en tiempos inciertos, como el que nos atañe en la nueva dinámica de vida global actual.

Por lo anterior, el presente libro compila un derrotero de temas de interés de la comunidad académica, desarrollados en un lenguaje contextual que denota la relación: investigador – objeto de investigación y cultura.

En este sentido, se presenta la discusión sobre los componentes conceptuales y metodológicos de cada uno de los temas de interés de los investigadores que se sumaron a la iniciativa de compartir sus productos académicos en el marco de un debate intercultural para dinamizar la comunicación científica, los procedimientos para construir experiencias de investigación académica su generis y la importancia para la comunidad académica de América Latina.

A través del método científico y las metodologías particulares de los autores, se articulan cinco capítulos que permitieron estructurar el presente texto, sumado a una contrastación de modelos teóricos y referentes empíricos que nutren la colección “*Comunicándonos*” a la cual pertenece el presente trabajo.

Los cinco capítulos de referencia se compilaron teniendo en cuenta los siguientes planteamientos: En el **Capítulo I** “*Interculturalidad y Educación*”, se discute sobre la comunicación en una perspectiva educativa que se relaciona con las artes y el deporte. En el **Capítulo II** “*Interculturalidad, Género e Identidad*”, se avanza en una visión interdisciplinaria sobre la comunicación como apertura para visibilizar la configuración identitaria y los procesos de organización sindical de las mujeres trans, seguido de una mirada epistemológica sobre los temas del amor como dispositivo de poder y, finaliza con las narrativas de mujeres migrantes venezolanas como un complemento a la interculturalidad en el escenario interdisciplinario con enfoque de género.

En el **Capítulo III** “*Interculturalidad, Diversidad e Inclusión*”, se describe la diversidad de enfoques pedagógicos para la enseñanza intercultural a partir de los casos de la contabilidad inclusiva. Un plan de acción colaborativo como estrategia de educación inclusiva, complementado con un caso de aprendizaje colaborativo con estudiantes que ingresan a la educación superior en México y se finaliza con el aprendizaje activo e inclusivo como una oportunidad para la interculturalidad.

En el **Capítulo IV** “*Interculturalidad y Salud*”, se continúa la relación dialógica entre educación y cultura, pero en este caso, teniendo en cuenta la cultura de los docentes de educación superior de una facultad de salud, que, a su vez, precede a una investigación independiente, seguida de una mirada interdisciplinaria sobre la percepción de salud y enfermedad de usuarios migrantes internacionales en Chile. Posteriormente, este capítulo cierra con

la implementación de una metodología de sistematización en acción social, de las experiencias en los proyectos realizados con el método de “Aprendizaje más Servicio (A+S)”, en la práctica curricular de la asignatura Intervención Comunitaria de la carrera de Terapia Ocupacional.

En el **Capítulo V** “*Interculturalidad, Políticas Públicas y Derechos Humanos*”, se agrupan cinco artículos que tienen una diversidad temática sobre la didáctica propia en que cada grupo de investigadores abordó un tema de interés sobre Colombia. Se inicia con el análisis de un modelo de las Naciones Unidas y Cecarmun como aporte para la construcción de una cultura de paz colombiana. Se continúa con un debate sobre las políticas lingüísticas educativas en Colombia para destacar el plurilingüismo de lenguas minoritarias. Luego, se hace una transición interdisciplinaria a partir del análisis de las condiciones laborales de la organización sindical agroindustrial de palmicultores del Magdalena Medio de Colombia como estudio de caso, para mostrar otra forma de hacer investigación con una mirada intercultural. Y, finalmente, se hace el cierre con una visión de pedagogía cultural planteada a partir de la experiencia de investigación en docencia, que se llevó a cabo como estrategia didáctica, mediante la temática de la contribución de los referentes en el proceso formativo de arquitectura en el Pacífico de Colombia.

Presentación Rector **Universidad de Antofagasta, Chile**

La interculturalidad ha sido tema de gran importancia en los últimos años a nivel mundial, nacional y con mayor énfasis en la región de Antofagasta, emergiendo de relaciones que se vivencian como elemento esencial en los debates sobre la definición y el carácter de la formación universitaria y la educación, con una mirada hacia temas con enfoque de género, identidad, inclusión, política y desarrollo humano en general. Así como también sobre el progreso de la sociedad académica que se configura en nuevos ejes de investigación transversal e interdisciplinar.

En el contexto latinoamericano y, de manera específica, en Chile, el tema de la interculturalidad ha sido abordado principalmente desde la perspectiva de los movimientos indígenas. Se ha extrapolado esta perspectiva hacia el reconocimiento oficial de las diversas lenguas, culturas y nacionalidades presentes en el país. Estas comunidades buscan ser reconocidas y consideradas integralmente dentro de las propuestas del Estado. Pero actualmente también se suma la población afrochilena, el movimiento feminista, el movimiento LGBTQ+, movimientos ambientalistas y otros, que matizan la historicidad de cada sector poblacional configurando la multiplicidad de colores de la sociedad emergente, con reconocimiento de la diversidad y la necesidad de reconocer nuevas expresiones y caminos inter-dialógicos en reconocimiento a la pluralidad humana y con ello, nuevos enfoques de investigación y nuevos retos para la academia en materia de interculturalidad.

Por lo anterior, es grato contar con un libro que representa la antesala de un proceso interactivo entre académicos interdisciplinarios, que han dado forma y voz a la relación entre comunicación e interculturalidad con sabor a género, educación, identidad e inclusión; todo ello, enfocado en generar, propiciar y construir un respeto mutuo y un desarrollo humano de las

capacidades de los individuos, a pesar de sus diferencias culturales, sociales y de género.

En ese sentido, el libro *Comunicándonos: Posibilidades interculturales en tiempos inciertos, una mirada interdisciplinaria*, es un proceso que intenta mostrar nuevas líneas de investigación, rompiendo con la historia hegemónica de temas tradicionales y conservadores que rompen una secuencia escritural heredada de una cultura dominante y subordinada.

En ese sentido, el público lector encontrará una compilación de artículos propositivos producto de procesos de investigación que visibilizan tanto la multiplicidad de miradas para entender la interculturalidad desde diferentes ejes temáticos, como también componentes metodológicos para iniciar una trayectoria como investigador de dichos temas o similares. Así mismo, es un texto que permite actualizar la mirada sobre en qué estamos y para dónde vamos en materia de interculturalidad en América Latina y, sobre todo, cómo se está visibilizando e incluyendo la relación entre las identidades tradicionalmente excluidas, para construir una convivencia de respeto y de legitimidad mutua.

Finalmente, el libro aproxima al público a la interculturalidad como expresión de un nuevo tipo de identidad, una identidad que trasciende la frontera nacional para tocar con trazos colectivos a una comunidad latina que se encuentra y se reconoce en todas las dimensiones humanas, para fomentar una construcción académica conjunta mediante la comunicación intercultural, inclusiva e incluyente dinamizada desde la Universidad de Antofagasta para América Latina.

Dr. Marcos A. Cikutović Salas
Rector Universidad de Antofagasta

Presentación Decana(S) **Ciencia de la Salud Universidad de Antofagasta, Chile**

La interculturalidad considera diversas conexiones que deben servir de horizonte para la práctica educativa. Es así que en los últimos años se han incrementado las investigaciones relacionadas con la integración de los estudiantes en las comunidades educativas, lo que debe permitir la construcción de la identidad del individuo, sintiendo que pertenece a un grupo social que lo reconoce como tal, evitando las exclusiones, considerando la composición de la comunidad en igualdad de condiciones, siguiendo una línea de actuación común para todos y de la cual se deben generar políticas públicas conducentes al bienestar de todos los ciudadanos sin distinciones.

Esermann (2014) señala que la interculturalidad debe convertirse en una herramienta crítica y emancipadora para apuntar a una reflexión en torno a los grandes parámetros del pensamiento crítico como son las clases sociales, la diversidad y la cultura. De tal modo, la relevancia de los trabajos que se presentan a continuación se basa en tener una visión inclusiva que permiten la libertad a educarse en su propia lengua, conociendo y respetando la cultura de los demás, sin dejar de lado los derechos políticos, civiles, religiosos, lingüísticos, etc., que todo individuo posee.

Agradecemos la iniciativa de las Doctoras Gina Morales y Tricia Mardones, por compilar en este libro investigaciones que permitan conocer la mirada de psicólogos, pedagogos, docentes, doctores e investigadores de diferentes países, los cuales dan a conocer las realidades de las comunidades educativas de sus respectivos territorios con la finalidad de generar un mayor conocimiento sobre estos temas que hasta el día de hoy, todavía representan una discusión constante entre los equipos directivos.

Dra. Catherine Jara Reyes
Universidad de Antofagasta, Chile.

Presentación Directora Instituto de Estudios Avanzados en Educación - Universidad de Chile

La interculturalidad en educación promueve la convivencia armónica de la diversidad cultural en contextos educativos, eliminando barreras de jerarquías culturales que se han establecido históricamente en nuestro continente. A través de una educación consciente y orientada al respeto hacia las diferencias culturales, se pueden vislumbrar posibilidades como punto de partida para avanzar en interacciones positivas entre distintos grupos culturales y, de esta forma, poder combatir la discriminación, el racismo y la exclusión en contextos multiculturales.

En esta línea, el libro “Comunicándonos, posibilidades interculturales en tiempos inciertos: una mirada interdisciplinaria”, busca compilar distintos temas de investigación, orientados a las posibilidades de la interculturalidad. Estos se abordan desde distintos ámbitos investigativos y experiencias educativas. Aun cuando esta compilación no pretende abordar una discusión exhaustiva sobre esta temática, aporta ideas y sugerencias desde una mirada investigativa interdisciplinaria para la práctica intercultural. El libro deja las puertas abiertas para trabajos futuros en esta línea, buscando entrar en el debate acerca de los desafíos de la interculturalidad en tiempos inciertos.

Dra. Carmen Sotomayor

Instituto de Estudios Avanzados en Educación (IE) y
Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE)
Universidad de Chile

Historicidad de la Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios

Bajo un invierno santiaguino en 2015, gracias a la iniciativa de varios compañeros del doctorado en Ciencias de la Educación- mención Educación Intercultural de la Universidad Santiago de Chile, fundamos la Red Intercultural e interdisciplinaria- Red Inter-. Fue importante este albor, en medio del inicio en el desarrollo de la vida académica como aporte social. La idea era ir abriendo el camino no solo para seguir conectadas(os), sino también, para publicar, hacer intercambios, colocar a disposición las instituciones de procedencia.

Luego en noviembre de 2019 se refrenda en conjunto con diez universidades de Iberoamérica el ingresar a la AUIP (Asociación Iberoamericana de Posgrados). Fue así como, se fueron desarrollando: el *primero* y *segundo* encuentro en Barranquilla – Colombia (2016-2018); más adelante el *tercer* encuentro en Costa Rica (2019) y con gran expectativa en medio de la pandemia logramos los previos de un IV Encuentro organizado en enero de 2021 -en línea- desde la Universidad de los Lagos en Chile.

Aquí hay que retrotraer a la memoria al compañero Pedro Fuenzalida, quien fue el propulsor de este IV encuentro en Chile.

Pedro se quedó entre nosotros, su fuerza ancestral, su compromiso y militancia activa académica y social, por los cambios de Chile; desde su identidad cultural. Aun sin su presencia física, los compañeros del Nodo Chile resistieron hasta lograr de forma virtual, este *cuarto* encuentro con distintas instituciones de educación superior, lideradas por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El encuentro, estuvo dedicado a reflexionar sobre: *Posibilidades interculturales en tiempos inciertos: una mirada interdisciplinaria*. Constata como nos lo ha hecho saber el maestro Gunter Dietz que mantenemos vigencia y voluntad a la hora de estar en trabajo de red, a través de las investigaciones

que motivan entre unos y otros, de lo cual, se derivan ya líneas de investigación innovadoras en cada uno de los países que hacemos presencia.

Gratitud por demostrar el interés del Nodo Chile, en reconocimiento al trabajo como hormiguitas de las compiladoras *Gina Morales Acosta* y *Tricia Mardones Nichi*, como el aporte de colegas que hacen parte de este proceso. Como diríamos desde Colombia, allá en el sur donde obtuvimos la formación y donde estamos volviendo para intercambiar los avances significativos de nuestros esfuerzos personales e institucionales para seguir la huella como esos sujetos cargados de historia: legado del gran Hugo Zemelman Merino.

El *quinto* encuentro está mayormente cargado de emotividad, por seguir persiguiendo la vida y su sentido a través de estos quehaceres de docencia e investigación.

Dra. Aura Aguilar Caro (Nodo-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

Encuentro Internacional de la Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios

El encuentro con el Otro es la posibilidad para reconocer nuestra cultura. Es en gran medida el espejo que nos permite ver lo que somos y lo que nos construye, sobre todo cuando eso que nos hace únicos y diferentes. Esto se encuentra en peligro cuando está siendo asimilado por un pensamiento que es superior en recursos y poder. Es allí donde radica la Interculturalidad en el encuentro del Otro con mi cultura. Según Rehaag (2006), la Interculturalidad puede ser vista como la comprensión de lo propio relacionado con lo “extraño”. De allí surge la creación de este libro, un ejercicio de mirada interdisciplinar a los procesos de interculturalidad en América Latina.

El presente trabajo recoge distintas ponencias del (*IV Encuentro Internacional de la Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios Nodo Chile*) que han sido elaboradas en distintos países. Aquí es donde se pueden revelar los esfuerzos de psicólogos, pedagogos, docentes, doctores e investigadores de distintas ramas buscando espacios representativos que les permitan socializar sus propuestas y poner en conocimiento de la comunidad académica los hallazgos que han realizado.

Las propuestas de interculturalidad giran alrededor de seis temas principales, como: *Educación, Cultura, Género e Identidad, Diversidad e Inclusión, Salud, Políticas Públicas y Derechos Humanos*; donde pretendemos recoger en gran medida distintas miradas de lo intercultural que problematice y tense la participación de poblaciones excluidas para beneficiarse de derechos fundamentales de vida.

Los trabajos presentados en el capítulo de identidad y género giran en torno a ejes diversos de la construcción de la “mismidad”, es decir, del reconocimiento de los roles y papeles que los distintos individuos y colectivos construyen para la comunidad. Se recolectan trabajos de colectivos LTGBI+. También, desde distintas miradas de la construcción de

una identidad para el desarrollo de un rol tan importante como el ejercicio de la docencia universitaria. Así como distintos aspectos que afectan a la vida universitaria. Cabe resaltar que, en este apartado también se abordan aspectos que están relacionados con el ejercicio del estudiantado universitario y cómo se han visto afectados por los recientes acontecimientos mundiales como el caso de la pandemia por COVID 19.

La interculturalidad se ve reflejada en trabajos de orden analítico de prácticas pedagógicas, y de cómo en el ejercicio de reconocimiento de los valores ancestrales y culturales se promueven prácticas efectivas de aprendizaje en los niños y jóvenes del continente.

De igual forma, reconocemos que el ejercicio analítico y crítico de las políticas estatales evidencian la desconexión de la realidad de los territorios, a la hora de imponer un currículo académico para una lengua extranjera. La forma en que la que se realiza afecta las prácticas educativas y desconoce la variedad lingüística de un país.

Otro de los temas que podemos encontrar en el presente documento es el desarrollo de prácticas pedagógicas encaminadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes a través de distintas metodologías como la educación física y la aplicación de modelos de debate que permitan desarrollar las habilidades en diálogo y argumentación de estudiantes universitarios.

Igualmente, se construyó un apartado que evidencia los esfuerzos que se vienen realizando para sistematizar propuestas en el ámbito inclusivo, tanto desde lo filosófico y lo político, así como aportes al currículo para implementar programas que desarrollen habilidades emocionales en territorios aquejados por conflictos armados.

Encontraremos una teorización sobre la noción de inclusión para comunidades migrantes que quieren adaptarse a un nuevo territorio y planteamientos de desarrollo pedagógico para comunidades con discapacidad auditiva. Así como pedagogías alternativas para la aplicación y la prevención de una política integral para la disminución de la deserción escolar en instituciones universitarias.

Dra. Gina Viviana Morales Acosta
Dra. Tricia del Carmen Mardones Nichi
(Nodo- Chile)

Acerca de las editoras

GINA MORALES ACOSTA es Profesora Asociada e Investigadora del Departamento de Terapia Ocupacional y Fonoaudiología de la Universidad de Antofagasta, Chile. Formación académica de Fonoaudióloga (Colombia), doctorado en Educación con Mención Intercultural (Chile) y Postdoctorado (España). Directora del Laboratorio Virtual de Comunicación y Lenguaje orientado a narrativas inclusivas multimodales. Investigadora Principal de FONDECYT de Iniciación en Investigación N°11230383, 2023-2025, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Escritora de narrativas inclusivas con traducción a las lenguas de señas de: Colombia (LSC), Brasil (Libras) y Chile (LSCh). Publicaciones de artículos y libros en sensibilidad intercultural sobre la adquisición y desarrollo de la lengua de señas en diversidad sorda, también sobre procesos de inclusión en contextos sociales. Colaboradora del Grupo de Investigación Cátedra de Discapacidad y Rehabilitación. Universidad del Valle (Colombia) y en el Grupo de Educación, Infancia e interculturalidad Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). Participación en congresos nacionales e internacionales. Miembro de Red Global de Lectura y Escritura para el Acercamiento de las Culturas-POEPAZ y de la Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios.

Correspondencia: gina.morales@uantof.cl

Link Laboratorio de Comunicación y Lenguaje

<http://labvirtualdecomunicacion.org>

Link Canal de YouTube <https://acortar.link/QMaP8Ka>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2573-1235>

TRICIA MARDONES NICHI es Académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile. Formación académica de Profesora de castellano (UMCE), Magíster en Estudios Latinoamericanos (Universidad de CHILE) y Doctora en Ciencias de la Educación con mención en Educación Intercultural (Universidad de Santiago de Chile). Especializada en investigaciones interdisciplinarias con fondos internos y externos, cuyas temáticas se orientan al ámbito de la educación, tanto en competencias interculturales, competencias pedagógicas, y didáctica de la lengua. En la actualidad, es investigadora del FONDECYT Postdoctoral N°3220336, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile. Su investigación se orienta hacia la validación de un dispositivo didáctico con pertinencia cultural para la comprensión de textos multimodales. Cuenta con experiencia en postgrado impartiendo en programas doctorales metodología de la investigación cualitativa y dirección de tesis. Ha participado en congresos y seminarios nacionales e internacionales. Está vinculada internacionalmente, como miembro activo, con la Red Internacional de Estudios en las Organizaciones y con la Red Latinoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios, RedINTER, siendo Coordinadora del Nodo Chile de la Red. Además, es miembro de la Mesa por una Educación Intercultural (MEI), organización de la sociedad civil conformada por distintas instituciones para generar un aporte en la línea de la visibilización, sensibilización e incidencia pública sobre el tema.

Correspondencia: tricia.mardones@ciae.uchile.cl

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6706-4568>



Capítulo I:

Interculturalidad y Educación

*Educación Física Intercultural (EFI):
Percepción del estudiantado frente a la educación del cuerpo -
emocional, físico e intelectual*

Alicia Contreras Mu³

María Soledad Sandoval-Cosmelli⁴

Resumen

El discurso del ministerio de educación orienta la asignatura de Educación Física en una línea integradora del estudiante, sin embargo, un análisis crítico manifiesta que las actuales bases curriculares están bajo un enfoque biomédico de la salud. La Educación Física es una asignatura obligatoria en el sistema educacional chileno, la cual posee como eje central la educabilidad del cuerpo y sus movimientos, convirtiéndose en una asignatura (si no la única) con cuerpo y rostro. El objetivo del estudio fue medir la relevancia percibida por el estudiantado de cinco colegios de la Región Metropolitana (RM) de Chile, frente a la educabilidad del cuerpo en las clases de Educación Física. La metodología fue cuantitativa, no experimental, transeccional de tipo exploratorio descriptivo. Se utilizó una Escala Likert como instrumento de recolección de datos. La muestra fue de 428 estudiantes de quinto al octavo año básico, pertenecientes al segundo ciclo básico. Para el procesamiento de los datos se utilizó el software estadístico SPSS, lo que permitió el análisis de los resultados, los cuales evidencian que los/las estudiantes perciben que el profesorado asigna relevancia a la educabilidad del cuerpo integral dentro de sus clases de Educación Física, favoreciendo una Educación Física Intercultural. Con esto, se refuta la hipótesis presentada en el estudio, la cual señala que la percepción del estudiantado frente al rol del cuerpo en la asignatura de Educación Física observa a un profesorado centrado en educar solo el cuerpo físico, sin considerar las emociones y la mente.

Palabras clave: Educación Física, Educación Intercultural, Cuerpo, Cultura, Educación Física Intercultural.

³ Doctora en Ciencias de la Educación, mención en Educación Intercultural, Universidad de Santiago de Chile. Docente de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile. Contacto: alicia.contreras@uautonoma.cl

⁴ Magíster Ciencias de la Educación, mención Currículum y Evaluación, Universidad de Los Lagos, Chile. Docente, Universidad San Sebastián, Chile. Contacto: maria.sandovalc@docente.uss.cl

1. Introducción

En Chile, la Educación Física (EF) es una asignatura obligatoria, y los programas de estudios enfatizan la enseñanza de deportes y la importancia de enseñar a moverse mejor (Moreno et al., 2014). En el discurso ministerial chileno se aprecia la intención de formar integralmente al ser humano, señalando que sus “objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes fundamentales para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016, p. 4), donde las habilidades están asociadas a diversos beneficios que trasciende lo físico, aspectos que contribuirán al bienestar físico, mental y social de los estudiantes. Los programas poseen actividades sugeridas, las cuales “consiste en enseñar a moverse mejor, ello bajo un enfoque biomédico del concepto de salud” (Moreno et al., 2014, p. 411) y la idea cartesiana de dualidad se hace presente, separando el cuerpo físico del cuerpo viviente. Se centran en la dimensión física del cuerpo, aspectos que son observables y medibles, realizando una distinción entre cuerpo y mente, la que precisamente, bajo un enfoque integral y social en el desarrollo del cuerpo no deben parcelarse.

El estudio presenta al cuerpo como portador de cultura (Contreras, 2019) y la Educación Física, propicia el encuentro de estos cuerpos (intercorporeidad), favoreciendo el encuentro de las culturas (interculturalidad); para lo cual se requiere una mirada integral del estudiante. De allí, la importancia del objetivo de este estudio, que se centra en medir la relevancia percibida por el estudiantado de cinco colegios de la Región Metropolitana, frente a la educabilidad del cuerpo en las clases de Educación Física. Se presenta la hipótesis de que la percepción del estudiantado frente al rol del cuerpo en la asignatura de EF observa a un profesorado centrado en educar solo el cuerpo físico, sin considerar las emociones y la mente.

2. Antecedentes

Considerando varias definiciones de autores que han escrito sobre la Interculturalidad y la educación intercultural, se puede entender como Educación Física Intercultural EFI, al encuentro intencionado entre las corporeidades que al relacionarse fortalece la intercorporeidad, favoreciendo la educación integral de los y las estudiantes (Contreras, 2019).

El Cuerpo integral y social

A través del tiempo el cuerpo ha sido objeto de constantes estudios que lo han parcelado, sin embargo, Bourdieu (1986) manifiesta que el cuerpo es un “producto social” (p. 184) y colectivo, implicando que la sociedad instala los parámetros que se reconocerán como legítimos para el cuerpo (los parámetros de armonioso y no armonioso, lo bello y lo no bello, saludable y no saludable). Salgado (2013) muestra la relevancia del “cuerpo, como sujeto, como dimensión, como principio y plataforma de todas nuestras relaciones” (p. 1330), por lo que la experiencia vivida posee un valor formativo y social. Se “asume la experiencia corporal en toda la amplitud de su significación social” (Salgado, 2013, p. 1.332) y se distinguen nociones que orientan la EF, como componente de la vida escolar, donde la experiencia corporal involucra las formas de relaciones sociales que están estrechamente ligadas al cuerpo (las actitudes, los gestos, las formas de expresar empatía, agresión, entre otras). Todo esto se convierte en el foco de intervención y reflexión en el ámbito educativo, llamado *corporeidad de los procesos sociales* (Salgado, 2013, p. 1333).

A partir de lo expuesto, se comprende la corporeidad como la globalidad del sujeto, donde no se identifica al cuerpo como máquina, ni se respalda la dualidad jerárquica de cuerpo y mente, sino que se fortalece el concepto de unidad, integralidad, donde el sujeto es inseparable de su cuerpo. Dado que “es importante comenzar considerando que el ser humano no tiene un cuerpo, sino que es cuerpo” (Moreno et al., 2012, p. 17), la realidad corporal

no viene adherida al ser humano, sino que en sí mismo es el ser humano (Moreno et al., 2012).

Desde la antigüedad se pueden encontrar concepciones sobre el cuerpo. Por ejemplo, la concepción griega, donde el ser humano está formado por un cuerpo y el alma (Sainz, 1992), siendo el alma invisible e interna y el cuerpo la parte visible y externa que contiene esta alma. Esta dualidad es respaldada por Platón y luego por Descartes, concepciones que han sido adoptadas por la cultura occidental. De ahí la idea de cuerpo-alma (Sainz, 1992), donde el cuerpo es considerado una máquina (Escobar, 2015) y el alma tiene directa relación a lo espiritual. En el léxico alemán, se encuentran dos palabras para referirse al cuerpo: Körper para identificar el cuerpo corporal, observable, lo físico, objetivo; y Leib para la corporeidad, cuerpo viviente, que siente, que padece, que intuye, el no observable y subjetivo (Gallo, 2006; Planella, 2006; Escudero, 2011; Gómez, 2020; Xolocotzi, 2020).

En el siglo XXI, el ser humano es considerada una unidad compleja, un ser corpóreo, donde se identifican las dimensiones de intracuerpo (por dentro) y el extracuerpo (por fuera), siendo “el único objeto del universo del cual tenemos un doble conocimiento” (Conill, 2010, p. 119), que a la vez conforman una totalidad (Reyero, 2003) y se debe atender en forma global (Torrebadella, 2013). Albertazzi (2014) señala que el concepto de cuerpo fue llevado a la educación, considerando la educación corporal fundamental en el proceso educativo. De esta forma, la EF precede a la educación cognitiva, por lo tanto, es necesario lo sensorial para el logro de lo intelectual.

A través del tiempo, el concepto del cuerpo se ha desarrollado entre lo dual y lo integral, donde lo integral involucra la totalidad del cuerpo, y este es considerado globalmente. El cuerpo es un punto de encuentro de los sentimientos y acciones de los seres humanos en la sociedad, por lo que es de relevancia atender las prácticas corporales en todas sus representaciones y su implicancia en la educación. Esta atención no solamente debe centrarse en su dimensión cognitiva, dado que la EF es una disciplina con cuerpo y

este cuerpo es el interés central de la asignatura. Planella (2006) muestra al cuerpo como un constructo social desde el punto de vista de ser formado cultural y socialmente por un determinado momento histórico y por cada sociedad, sin embargo, el cuerpo sigue siendo constitutivo de la persona.

La Educación Física (EF)

En sus inicios la EF apelaba a la Higiene y a la Gimnástica, posteriormente la asocian a la Salud, evolución conceptual que la lleva a Cuerpo y Movimiento (González et al., 2010). Pastor (2007) considera que los referentes fundamentales de la EF, tanto conceptuales como metodológicos, son el movimiento y el cuerpo, donde se puede sustituir el cuerpo por el Yo y el movimiento por la Conducta. En algunos países del oriente, utilizaban la EF como medio para incrementar la fuerza y vigorosidad de los hombres, con el objetivo de adiestrarlos para la guerra. En cambio, en Grecia, los atenienses enfatizaban el desarrollo simétrico del cuerpo, por un lado, la belleza corporal y, por otro, el desarrollo intelectual, buscando la armonía entre cuerpo y espíritu (Sainz, 1992).

3. Método

Diseño metodológico

La investigación posee un enfoque cuantitativo, no experimental, transeccional de tipo exploratorio descriptivo, que busca obtener más información sobre el tema investigado y a su vez presentar sus características, lo que permite mostrar sus particularidades.

Población y muestra de estudio

Se establece como población al estudiantado del segundo ciclo de enseñanza básica de cinco establecimientos educacionales de la región Metropolitana de Chile, donde la muestra consta de 428 estudiantes de quinto al octavo año básico. Los establecimientos educacionales tienen características diferentes en su dependencia y estructura organizacional de acuerdo con el sistema chileno, correspondiendo a uno de dependencia

municipal, tres particulares subvencionados y uno particular privado (más detalle de la muestra, se describe en las tablas 1 y 2).

Instrumento de recolección de datos

Se utilizó una Escala Likert de acuerdo (1 = nada de acuerdo con 5 = muy de acuerdo) (Canto et al., 2020), construido ad hoc para la investigación, como instrumento de recolección de datos. Su elaboración inicia con 12 ítems, sin embargo, durante el proceso de validación con un grupo piloto se realiza el análisis estadístico de fiabilidad del coeficiente Alfa de Cronbach (Torres, 2021), el que alcanzó un 0.768 con ocho elementos, siendo aceptable según Toro et al. (2022). Finalmente, se aplicó el instrumento con las ocho afirmaciones que otorgan confiabilidad al instrumento.

Procedimientos de análisis

El análisis se aborda a partir de los datos recolectados, los que se vacían a una planilla Excel e ingresándolos posteriormente al programa IBM SPSS® Statistics 19. Esto permitió identificar la frecuencia estadística, el total de respuestas válidas por ítem, la frecuencia de cada respuesta, la media, mediana, moda, desviación estándar, respuestas válidas y eliminar valores perdidos.

4. Discusión de resultados

En la tabla 1 y 2 se describe la muestra del estudio en base al género y el grupo etario.

Tabla 1.

Distribución de género de la muestra

Masculino	Femenino
297	131

Fuente. Elaboración propia

Tabla 2*Distribución etaria de la muestra*

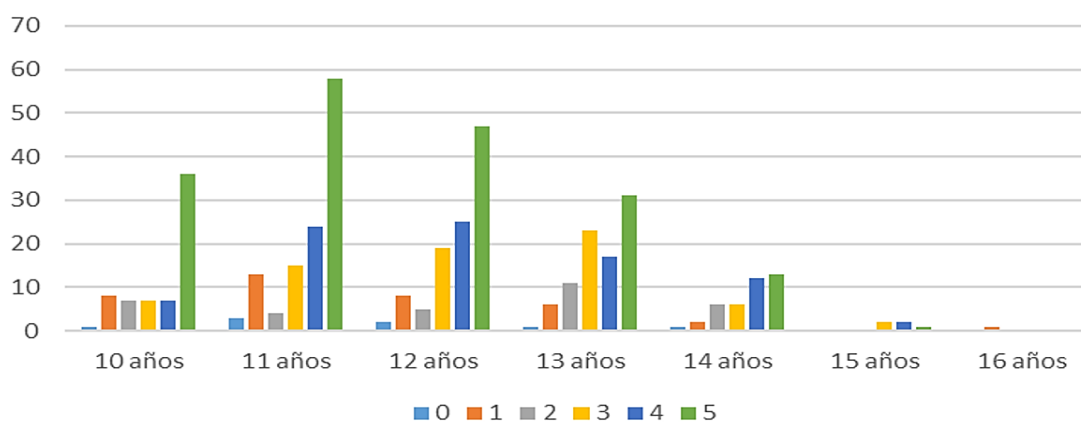
Edad en años	10	11	12	13	14	15	16	No declara
Cantidad de estudiantes	66	117	106	89	40	5	1	4

Fuente. Elaboración propia

En relación con la relevancia percibida por el estudiantado de cinco colegios de la Región Metropolitana, frente a la educabilidad del cuerpo en las clases de Educación Física, se presentan los siguientes gráficos que expresan la distribución de la percepción de acuerdo con el grupo etario. En la Figura 1, que presenta la percepción estudiantil en la asignatura de EF sobre el desarrollo solo de la mente diferenciado por grupo etario. Se aprecia la presencia de estudiantes que señalan no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, en especial en el estudiantado de 13 años; sin embargo, se presenta de manera significativa que el grupo de los/as estudiantes de 10, 11 y 12 años, manifiesta estar de acuerdo de que su profesor o profesora de Educación Física se preocupa del desarrollo de la mente, lo que, en las edades de 10, 11 y 12 años, supera evidentemente al estudiantado que no está en acuerdo ni en desacuerdo.

Gráfica 1

Percepción estudiantil en la asignatura de EF sobre el desarrollo solo de la mente diferenciado por grupo etario.



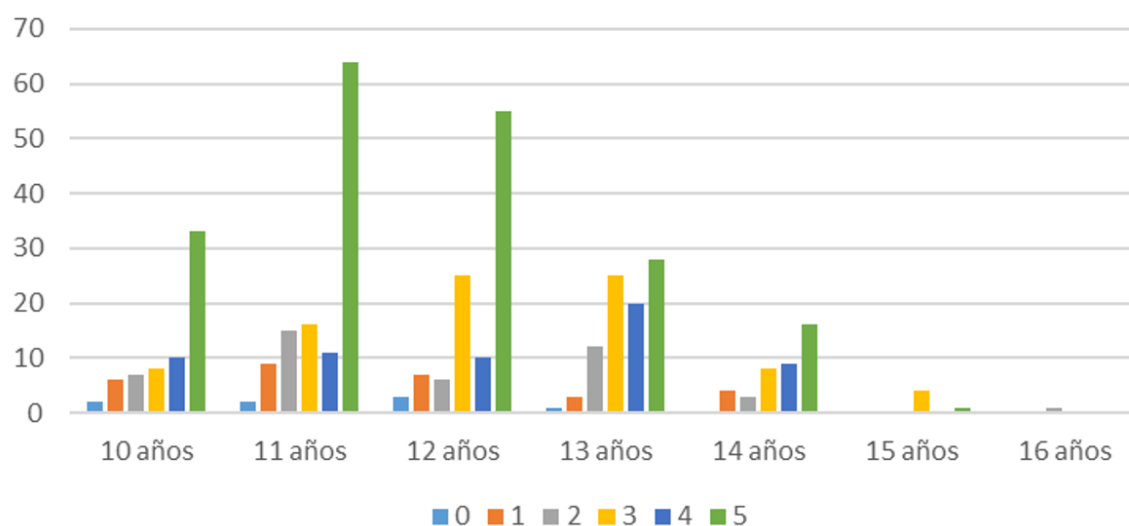
Fuente: Elaboración propia

Nota: Presenta la percepción estudiantil frente al desarrollo emocional en la asignatura de EF, se puede visualizar las respuestas de acuerdo, que sobrepasan todas las otras

opciones, siendo el grupo de 11 años quienes muestran mayor acuerdo frente a que su profesor o profesora solo desarrollan lo emocional dentro de sus clases de Educación Física. En este punto, se puede mencionar que algunos de los/as estudiantes que poseen mayor edad (15 y 16 años) manifiestan no estar de acuerdo en que el profesorado solo desarrolla lo emocional en sus clases.

Gráfica 2

Percepción estudiantil en la asignatura de EF sobre solo se desarrolla lo emocional.

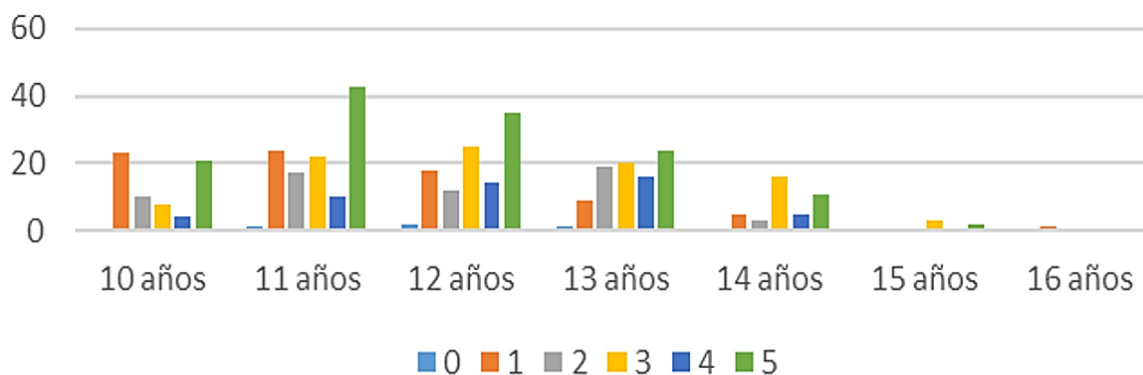


Fuente: Elaboración propia

Nota: En la figura 3, que recoge datos frente a la percepción estudiantil en la asignatura de EF sobre el desarrollo solo del cuerpo físico, se presenta una disminución de las respuestas de acuerdo, considerando las figuras 1 y 2. En esta afirmación, se presenta una evidente disminución en la brecha entre lo muy de acuerdo con lo nada de acuerdo, por lo que se muestra que la percepción del estudiantado se encuentra dispersa. Esta distribución presenta que el profesorado no solo desarrolla el cuerpo físico.

Gráfica 3

Percepción estudiantil en la asignatura de EF sobre el desarrollo solo del cuerpo Físico



Fuente: Elaboración propia

Al realizar el análisis de la percepción de los y las estudiantes en relación con el rol del cuerpo en la asignatura de EF por desarrollar solo el cuerpo físico, o las emociones, o la mente; se puede decir que hay una percepción general, de que los tres ámbitos se desarrollan, pero con diferentes énfasis. Se aprecia que, al correlacionar la variable de grupo etario, los y las estudiantes de 10, 11 y 12 años, percibe que hay un énfasis mayor en lo emocional y seguidamente de la mente, de lo cual se puede suponer que se presentan otras variables vinculadas al proceso de desarrollo personal y social propio del grupo etario. Sin considerar la variable edad, se puede visualizar en los datos recolectados que el 75,5% de los participantes está de acuerdo y muy de acuerdo con que su profesor/a de Educación Física, se preocupa de enseñar y desarrollar su cuerpo en su totalidad, es decir, desarrolla el cuerpo integralmente dentro de sus clases, como se presenta en la tabla 3.

Tabla 3

Percepción del estudiantado frente al rol del cuerpo en la asignatura de Educación Física

	Nada de acuerdo					Muy de acuerdo	No responde
	1	2	3	4	5		
Yo siento que mi profesor/a de Educación Física, se preocupa de enseñar y desarrollar MI cuerpo en su totalidad.	20	17	61	79	244	7	

Fuente: Elaboración propia

La percepción de los y las estudiantes en este estudio se considera como un acercamiento que propicia una Educación Física Intercultural EFI. Dichos resultados reflejan la relevancia de considerar estos tres ámbitos en cada actividad propia de las clases de la asignatura. Esto busca el desarrollo del cuerpo Körper – Leib (Gallo, 2006; Planella, 2006; Escudero, 2011; Gómez, 2020; Xolocotzi, 2020) y cobra una relevancia significativa de vida por parte del estudiantado escolar. En la medida que cada vez sea más consciente la presencia de estos aspectos y se busque la armonía señalada por Sainz (1992), se favorecerá una EFI. Es necesaria la simbiosis entre cuerpo físico y cuerpo viviente en que la integralidad se producirá por la intencionalidad que propende el profesorado, para plasmar en el cotidiano y en sus planificaciones, el accionar de la EF Intercultural (Contreras, 2019).

5. Conclusiones

Considerando los resultados se puede señalar que hay una tendencia a pensar que la educación del cuerpo se enfoca en todas sus dimensiones con diferentes énfasis, lo que podría condicionar a favorecer una EFI desde la perspectiva integral del estudiantado. Las respuestas señalan que los/as estudiantes perciben que los/as profesores educan el cuerpo en las tres dimensiones presentadas (físico, mente y emociones).

Con los resultados obtenidos se alcanza el objetivo de medir la relevancia percibida por el estudiantado de cinco colegios de la Región Metropolitana,

frente a la educabilidad del cuerpo en las clases de Educación Física. Se evidencia que los/as estudiantes perciben que el profesorado asigna relevancia a la educabilidad del cuerpo integral dentro de sus clases. Y que se busca un desarrollo integral por parte de los profesores y profesoras que imparten la EF. Por tanto, se encuentra por sobre una educación parcializada del cuerpo, lo que contribuye a una EFI. Desde aquí, se puede aportar a mejorar las prácticas educativas de la disciplina, las cuales se orientan a la integralidad, considerando la percepción del estudiantado, contemplando el cuerpo físico en la interacción e involucramiento emocional y de la mente.

La hipótesis del estudio no fue respaldada por los resultados. Con esto se señala que, en las investigaciones se puede alcanzar el o los objetivos, sin necesariamente aceptar y comprobar las hipótesis. Las hipótesis se plantean en las fases iniciales del estudio, y es al término de este cuando se debe comprobar como verdaderas o falsas según los resultados obtenidos; en otras palabras, no es necesario que todas las hipótesis sean verdaderas o aceptadas al término de una investigación, “recordar que las hipótesis se van a confrontar al final [...] con las conclusiones que son el resultado del proyecto” (Zamorano, 2013, p. 1).

6. Referencias

- Albertazzi, S. (2014). Educación Intercultural y Educación Física. Caracterización de una Educación Física Intercultural en Perspectiva Comunicativa desde la Formación inicial Docente. *Motricidad y persona*, 2014(15), 11-74.
https://www.uceval.cl/uceval/site/docs/20180927/20180927171237/motricidad_y_persona_15_1.pdf#page=13
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. In *Materiales de sociología crítica* (F. Álvarez-Uría y J. Varela ed., pp. 183-194). La Piqueta.
https://semiocbclavis.files.wordpress.com/2023/04/2014_bourdieu_notas-provisionales-sobre-percepcion-social-del-cuerpo.pdf
- Canto, Á., Sosa, W., Bautista, J., Escobar, J. y Santillán, A. (2020). Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social. *Revista de la Alta Tecnología y Sociedad*, 12(1), 38-45.

<https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/5ffe0063b15beb25b917bec1/1610481763900/06+CantodeGante+ATS+V12N1+38-45.pdf>

- Conill, J. (2010). El cuerpo humano como expresión de la realidad bio-psíquica. En C. Alonso (Ed.), *El cuerpo humano enigmas y desafíos* (pp. 103-120). Pontificia Comillas de Madrid.
- Contreras, A. (2019). *Educación Física Intercultural, una aproximación desde la corporeidad. Aspectos que inciden en la intercorporeidad, en el discurso docente de Profesores de Educación Física, como aporte a una Educación Física Intercultural*. [Tesis Doctoral, Programa Doctorado en Educación, Universidad de Santiago de Chile].
- Escobar, M. (2015). Cuerpo y subjetividad en Latinoamérica: resistencia a la cultura somática del capitalismo. *NÓMADAS*, (43), 185-199. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n43/n43a12.pdf>
- Escudero, J. (2011). Heidegger y la Hermenéutica del Cuerpo. *Revista Observaciones Filosóficas*, (12), 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7295722>
- Gallo, L. E. (2006). El Ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 38(1), 46-61. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/24005>
- Gómez, R. (2020). *Una Experiencia Educativa Corporal* [Informe Seminario de Título, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/xmlui/bitstream/handle/2250/186307/Una-experiencia-educativa-corporal.pdf?sequence=1>
- González, M., Mojica, V. y Torres, O. (2010). Cuerpo y movimiento humano: perspectiva histórica desde el conocimiento. *Movimiento científico*, 4(1), 73-79. <https://revmovimientocientifico.iberro.edu.co/article/view/mct.04109/255>
- MINEDUC [Ministerio de Educación de Chile]. (2016). *EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD Programa de Estudio Octavo básico* (Primera edición ed.). Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/528/MONO-104.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, A., Campos, M. y Almonacid, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la

- reconstrucción del conocimiento. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 13-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400002>
- Pastor, J. (2007). Motricidad. Perspectiva psicomotricista de la intervención. Sevilla: Wanceulen. Fundamentación epistemológica e identidad de la educación física Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711203>
- Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes, Revista de Intersecciones entre Artes, Ciencias y Tecnologías*, (6), 13-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2277278>
- Reyero, D. (2003). La libertad y su incidencia en la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, LXI(226), 461-488. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=787712>
- Sainz, R. (1992). Historia de la educación física. *Cuadernos de Sección. Educación*, 5, 27-47. <http://bicentenariotalagante.cl/archivos/wp-content/uploads/2015/06/historia-de-la-educacion-fisica-segundo-medio.pdf>
- Salgado, F. (2013). Desarrollo humano, experiencia corporal, vínculo social y Educación Física: notas y abstracciones desde la experiencia de campo. *Educación física y deporte*, 2(1), 1331-1337. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5005600>
- Toro, R., Peña-Sarmiento, M., Avendaño-Prieto, B., Mejía-Vélez, S., y Bernal-Torres, A. (2022). Análisis Empírico del Coeficiente Alfa de Cronbach según Opciones de Respuesta, Muestra y Observaciones Atípicas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(63), 17-30. <https://doi.org/10.21865/RIDEP63.2.02>
- Torreadella, X. (2013). *Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Torres, J. (2021). *Fiabilidad de las escalas: interpretación y limitaciones del Alfa de Cronbach*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/350590351_Fiabilidad_de_las_escalas_interpretacion_y_limitaciones_del_Alfa_de_Cronbach
- Xolocotzi, Á. (2020). La verdad del cuerpo. Heidegger y la ambigüedad de lo corporal. *Estudios de Filosofía*, 61, 125-144. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.n61a09>
- Zamorano, J. (2013). La hipótesis la investigan. *Boletín científico*, 1(2), 1. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n1/m9.html>

Pertinencia cultural en la enseñanza de un idioma extranjero en contextos rurales:

Discurso docente en escuelas rurales públicas, Montería, Colombia

Rodrigo José Molina Soñet⁵

Resumen

La interculturalidad desempeña un rol fundamental en el proceso educativo. Desde las aulas y a través de los modelos curriculares, se debe tomar conciencia de la importancia de alternar las culturas, necesidades, y demandas de los estudiantes para su reafirmación cultural. Con el fin de que puedan convivir con los demás, se respeten entre sí y se fomente la inclusión en la praxis educativa. Esta investigación pertenece a un estudio mayor correspondiente a la tesis doctoral, cuyo propósito es analizar la pertinencia cultural en la enseñanza del inglés en el discurso docente de las escuelas rurales públicas del municipio de Montería en el marco del programa de bilingüismo y el currículo nacional sugerido en Colombia. El estudio es cualitativo de corte interpretativo. Participaron 10 docentes del área de inglés que enseñan en los niveles de básica y media, seleccionados bajo diferentes criterios. Respondieron a una entrevista semiestructurada vía Zoom analizada mediante el análisis de contenido cualitativo. Los resultados preliminares evidencian dificultades por parte de los docentes para enseñar un idioma extranjero en el contexto rural. Se percibe una distancia cultural entre lo que se enseña y lo que vivencian los estudiantes en sus contextos. Además, consideran que el currículo sugerido es homogéneo y dirigido a un solo sector de la sociedad. Finalmente, apuntan a la necesidad de fortalecer y mejorar los procesos de aprendizaje de la lengua materna para luego enseñar una lengua extranjera. Se concluye que el currículo al ser occidentalizado desconoce las realidades socioculturales de los contextos.

Palabras clave: Cultura, Contexto Rural, Pertinencia Cultural, Idioma Extranjero.

⁵ Dr. © en Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - UMECIT –Panamá. Docente, Universidad de Córdoba. Docente, Secretaría de Educación de Montería. Contacto: rodrigomolina@umecit.edu.pa, rodrigomolina1984@gmail.com

1. Introducción

La integración de aspectos como los saberes, los pensamientos, las conductas y principalmente las culturas se han convertido en tema de interés para el desarrollo de metodologías en los procesos educativos (Vílchez, 2011). Sin embargo, la educación se ha visto enfrentada al fenómeno de la globalización, al avance de las tecnologías, las reformas políticas, económicas y los intercambios culturales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2008; Consejo Europeo, 2001). Como resultado, se ve a una sociedad cada vez más enfocada al mercantilismo, el intercambio económico y el intercambio cultural. Lo que ha generado consigo, la preparación de muchos países ante tal situación. Llevándolos a adoptar y promover políticas de todo tipo, entre las que se encuentran las políticas lingüísticas para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las políticas lingüísticas a nivel internacional se encuentran orientadas por la UNESCO, la OCDE y el Consejo Europeo. Los tres organismos reconocen el plurilingüismo y la diversificación cultural al tiempo que enfatizan en la preservación de las lenguas autóctonas o étnicas de las regiones, argumentando que el conocimiento de una lengua o idioma permite comprender mejor a la otra y se presenta un mayor respeto por las diferencias (Reyes et al., 2011). Dichas políticas se han convertido en políticas de caracteres nacionales en diferentes países del mundo, en especial varios países latinoamericanos. En Colombia, se ha venido ejecutando una política de bilingüismo desde el año 2006. Diversos programas que han llevado a la creación e implementación de un currículo nacional sugerido para la enseñanza del inglés tanto para los contextos urbanos como rurales, sin escatimar sus diferencias. Diferencias que en su mayoría tiene que ver con la falta de tecnología, la poca inversión económica y el aislamiento al que se ha visto sometida la educación rural respecto a la urbana (García y Reyes, 2022).

Tal panorama, evidencia tensiones en la enseñanza de este idioma principalmente en los contextos rurales. Dichas tensiones apuntan principalmente a la diferencia cultural que puede existir entre lo que se promueve enseñar y lo que en realidad se vivencia en dichos contextos (Roldan y Peláez, 2017). Lo que genera dificultades y al mismo tiempo retos para los docentes. El presente artículo pertenece a un estudio mayor correspondiente a la tesis doctoral, cuyo propósito es analizar la pertinencia cultural en la enseñanza del inglés en el discurso docente en las escuelas rurales públicas del municipio de Montería en Colombia en el marco del programa de bilingüismo y la implementación del currículo nacional sugerido.

2. Antecedentes

El Currículo Sugerido de inglés nace como estrategia del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el año 2016. Ya habiendo salido a la luz los Derechos Básicos de Aprendizaje, ese mismo año, y los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera (2006) una década atrás, el MEN vio la necesidad de una integración curricular en el área de inglés. Sabiendo la gran realidad multicultural y multiétnica presente en el país y en sus instituciones educativas desde luego, y la disparidad presente entre los diferentes contextos en términos de condiciones, recursos e intensidad horaria. Se sugirió elaborar un currículo flexible y adaptable a las realidades para propiciar la equidad educativa para la enseñanza de la segunda lengua (MEN, 2016). Después de un análisis realizado a las diferentes instituciones focalizadas, principalmente urbanas, el MEN percibió la necesidad de trabajar en el desarrollo y entendimiento de la competencia comunicativa en el país.

Surgió la necesidad entonces de trabajar un currículo con diversos niveles de concreción en sus mallas de aprendizaje. Con el fin de “favorecer propósitos comunicativos diversos, visionar las estructuras como recursos

para comunicar con sentido lo que se pretende según la audiencia, el contexto y el tema; comunicar ideas sobre temas y contenidos pertinentes al desarrollo integral de los estudiantes a través del inglés” (MEN, 2016, p. 21). El Ministerio planteó que la lengua debía ser visionada como un sistema dinámico que emerge y se “auto-organiza teniendo en cuenta su uso más frecuente en diferentes niveles, desde lo individual hasta la interacción social” (MEN, 2016, p. 21). En las mallas de aprendizaje se plasmó el proceso de integración y articulación del currículo sugerido de inglés en las escuelas colombianas. Para su elaboración y posterior sugerencia de adaptación, articulación o adopción se tuvieron en cuenta diversos elementos: La didáctica, la lingüística y la estructura comunicativa, con la finalidad de dar una visión general del proceso de enseñanza. También, se plantearon 4 ejes temáticos como punto de partida para la selección de temas o contenidos para la enseñanza: Salud, Democracia y Paz; Sostenibilidad y Globalización.

La pertinencia cultural en el ámbito educativo

Muchas son las consideraciones sobre la pertinencia cultural en la educación. Hervia et al. (2004) establecen que tomar el contexto cultural de los estudiantes y hacerlo parte del proceso educativo es considerado valioso por ellos mismos, sus familias y su comunidad. Además, permite enriquecer “la experiencia vital y cultural de las personas, y contribuye al aprendizaje significativo en su formación” (Saldívar et al., 2015, p. 91). La pertinencia cultural también tiene que ver con los contenidos de lo que se enseña. Deben ser contenidos que incluyan y consideren los diferentes ámbitos culturales en los que se mueven los estudiantes con el fin de garantizar una coexistencia entre lo local y lo global. Con relación a lo anterior, Peralta y Fujimoto (1998), como se citó en Saldívar et al. (2015), establecen que la pertinencia cultural de los contenidos debe ser un “proceso intencionado de diálogo y negociaciones de saberes que tiene conciencia de lo que favorece, de lo que anula y de lo que desarrolla implícitamente” (p. 91). Castillo y Medina (2023) por su parte señalan que la pertinencia cultural se posiciona como una alternativa para resolver la problemática que presenta para los

docentes enseñar contenidos lejanos a las realidades de los alumnos dado que “permite acercar a que los estudiantes tengan conocimientos con un sentido real, con un sentido para la vida” (p.33).

Educación con pertinencia cultural va más allá de la valoración de lo local sobre lo global. También está determinada por un componente ético. Por medio de la pertinencia cultural se le da reconocimiento a la alteridad, se combate la exclusión y la desigualdad social en el aula, se asumen y respetan las diferencias, se refuerzan y enriquecen las identidades culturales de cada contexto (Saldívar et al., 2015). Lo anterior permite establecer con convicción que educar con pertinencia cultural no solo se debe limitar a aquellos contextos indígenas o afrodescendientes. En el caso de Colombia, el simple hecho de enseñar en el sector rural, sin que la población pertenezca a una etnia o pueblo originario, radica una diferencia cultural con respecto a las áreas urbanas.

El currículo sugerido de inglés en Colombia, plantea ser un currículo flexible que reconoce la realidad multicultural y multiétnica en el país (MEN, 2016). Busca el desarrollo de la competencia comunicativa de un idioma extranjero planteando temas y contenidos que a consideración son pertinentes para el aprendizaje. Sin embargo, tanto docentes como estudiantes están envueltos en la enseñanza/aprendizaje de la lengua bajo temáticas previamente establecidas. Si bien, dichas temáticas pueden ser adaptadas al contexto donde se enseñe, la esencia de estas sigue estando ligada a un idioma y por ende a una cultura extranjera. De ahí la importancia de analizar cómo la parte discursiva del currículo se contrasta con los hechos y realidades de la práctica. Para el caso específico de este estudio, surgió la necesidad de ver como desde el discurso docente se vivencian las dificultades de enseñar una segunda lengua en las zonas rurales y conocer las realidades de su práctica en ellas.

3. Método

Este estudio se llevó a cabo bajo el paradigma interpretativo el cual le ofrece a la investigación una mirada cualitativa de las realidades. Por lo tanto, la metodología que dialoga con dicho paradigma es la cualitativa dado que se caracteriza por centrarse “en la interpretación, en la observación y la valoración de comportamientos educativos, con el propósito de comprender los fenómenos sociales y pedagógicos” (Sáez, 2017, p. 18). En consecuencia, tanto el paradigma interpretativo como la metodología cualitativa ofrecen a la investigación la posibilidad de comprender el fenómeno desde las experiencias descritas por los mismos individuos o sujetos bajo estudio. Junto con el paradigma y la metodología, la investigación va de la mano con el diseño fenomenológico dado que da una mirada desde las perspectivas de los actores sociales (Taylor y Bogdan, 1984). Se tomaron en consideración escuelas rurales públicas que tuvieran más de 6 años en el programa de bilingüismo, desarrollando el currículo sugerido de inglés, así como docentes del área que se desempeñarán en la básica secundaria y media con 6 o más años de permanencia en estas instituciones. Al cumplir con estos criterios de selección, 7 fueron las instituciones educativas tomadas en consideración y 10 los docentes seleccionados. Se utilizó una entrevista semiestructurada (Hernández, 2018) vía Zoom que fue analizada mediante el análisis de contenido cualitativo como principal técnica para la recolección y análisis de datos.

4. Discusión de Resultados

En este documento se analiza la pertinencia cultural en la enseñanza del inglés en el discurso docente de las escuelas rurales del municipio de Montería. El análisis de las entrevistas permitió el surgimiento de tres categorías para la discusión:

Distancia cultural entre lo enseñado y lo vivenciado en contextos de estudiantes rurales

Al interrogar a los docentes sobre diversos aspectos inherentes a sus saberes como docentes y la forma en como abordaban diferentes aspectos relacionados a su práctica, se encontró en su discurso de forma muy repetitiva la dificultad que tienen en proyectar la enseñanza del inglés más allá de sus aulas. Una de las principales constantes para esta dificultad se debe a que culturalmente en estos contextos los estudiantes no tienen la necesidad de usar el idioma, no encuentran un vínculo diario entre sus acciones y una lengua extranjera, las familias culturalmente no necesitan usar una segunda lengua y los contenidos de enseñanza no reflejan lo que se vive dentro de sus contextos. Aquí algunas acotaciones expresadas por los docentes:

[...] Hay contenido que... que lo veo totalmente, eh, difícil de trabajar. Contenido que tiene que ver quizás con... con cultura extranjera, cultura americana, por ejemplo. Entonces también hay como que eh... cambiarlos, cambiar algunas lecturas, cambiar algún vocabulario. Cambiar, bajarle a veces también un poco el nivel... adaptar, no solo en términos de contenido, a veces también en términos de dificultad [...]. (Entrevistado 2)

Nosotros en Colombia somos bastante... no sé si decir nacionalista... o si somos muy arraigados con nuestra... con lo nuestro... y entonces el pelao (estudiante) no le gusta otra música que no sea la champeta... eh... al pelao no le gusta otro tipo de cine extranjero... ni lecturas extranjeras [...]. (Entrevistado 7)

[...] Cuando los estudiantes van a la casa, no van a hablar inglés, tampoco van a la tienda a hablar inglés, no van a la calle a hablar inglés [...]. (Entrevistado 3)

[...] Hay muchas cosas ahí que yo siento que no son como... como...no están muy apegadas a la realidad de lo que yo enfrento... eh... hay cositas en las que uno... no se... por ejemplo en el currículo

sugerido que da el Ministerio... hay... hay vainas en grado octavo, por ejemplo, donde el pelao (estudiante) ya tiene que hablar de... de... de relaciones sexuales... de identidad de género...y son temas que el estudiante puede que conozca... pero... pero es imposible que lo reproduzca en el Inglés en ese grado y este contexto en particular[...]. (Entrevistado 6)

Las anteriores afirmaciones demuestran tensiones en el proceso. Los docentes reconocen que la barrera cultural y el contexto generan un impedimento y una dificultad en su práctica. Al mismo tiempo son conscientes que al no haber vínculo entre ambas culturas fuera del aula, se ve afectado el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El currículo es homogéneo

Con relación a este aspecto, fue muy evidente encontrar en el discurso de los docentes esta respuesta. Para ellos el currículo sugerido de inglés no tiene en cuenta sus contextos al momento de dictar sus disposiciones. Evento que va en contrariedad con la expuesto por el mismo Ministerio de Educación Nacional (MEN) cuando plantea que el currículo es flexible y adaptable y que permite en las instituciones “una implementación más pertinente que se ajuste a sus necesidades y condiciones reales, porque responde mejor a diferentes contextos que se puedan encontrar en un sistema educativo estatal” (2016, p.5). Aquí lo planteado por los participantes:

[...] A veces pienso que el currículo no toma en cuenta todos los contextos... este se desarrolla para un solo sector de la sociedad... el contexto rural es muy diferente al contexto urbano... son dos cosas... dos polos opuestos [...]. (Entrevistado 2)

[...] Es homogéneo; es decir no aplica contextos, maneja una realidad bastante plana, yo diría que está enfocado a quienes tienen la oportunidad de tener más contacto con el lenguaje. Razón por la cual

nosotros presentamos muchísimas dificultades en la zona rural, debido a las condiciones [...]. (Entrevistado 3)

[...] El currículo bilingüe como tal está diseñado eh... para la escuela... para que las escuelas sean homogéneas como tal cierto...que sean todas iguales, pero la realidad de nuestro contexto es totalmente diferente, ósea sabemos que hay unas brechas muy amplias entre las zonas urbanas y las zonas rurales [...]. (Entrevistado 6)

[...] Bueno yo creo que eh... este... este currículo debe ser un poquito más aterrizado porque... eh pues en realidad se trata de que todos los chicos sean iguales o sepan o alcancen los mismos objetivos, pero todos no tienen las mismas condiciones [...]. (Entrevistado 8)

Al hablar de homogeneidad en un currículo, la coexistencia entre lo local y lo global se ve afectada. Observemos lo dicho por uno de los docentes participantes con respecto a esto:

[...] Bueno la comunicación en el contexto rural es algo... es una pared que todos los días debemos escalar... especialmente con las creencias de los estudiantes con la apatía que tienen hacia el segundo lenguaje eh... les da pena expresarse, les da pena comunicarse, incluso se imaginan hablando y se sienten apenados... piensan en las reacciones de sus compañeros...es un idioma que no es su idioma [...]. (Entrevistado 3)

La cultura de los estudiantes se ve excluida y por tal motivo la posibilidad de aprendizaje se ve disminuida. Esto podría dar respuesta a procesos de desmotivación o apatía por parte de los estudiantes al ver que lo suyo no es tenido en cuenta.

Mejorar el aprendizaje en lengua materna para luego enseñar un idioma extranjero

Los contextos rurales en Colombia también sufren con la desescolarización y el analfabetismo. En estos contextos es muy común encontrar familias donde los padres no saben leer y tampoco escribir. Tal situación se ve reflejada en el habla y uso de la misma lengua materna. Ante esta situación, los docentes dentro de este estudio manifiestan la necesidad de potencializar el aprendizaje de la lengua materna en el aula. Veamos lo que expresan:

[...] Tuve una conversación con la profe de Lengua Castellana y la preocupación más grande que ella tiene es que nuestros estudiantes aún no identifican que es un sujeto, no identifican que es un verbo y tampoco que es un adjetivo... entonces ella y yo estamos haciendo un trabajo, aunque somos áreas de lenguas, que tenemos esa conexión, pero somos dos lenguas totalmente diferentes... en este caso el unirme a ella va a ayudarme también en mi proceso ¿Por qué? ...porque si mis estudiantes llegan sin ese conocimiento previo de que es un verbo o un adjetivo, va a ser muy difícil al momento de ellos aprender la segunda lengua [...]. (Entrevistado 4)

[...] Los padres de los estudiantes son personas campesinas que no son letradas, muchos no saben leer, entonces la carga prácticamente de la parte académica como tal, la lleva el docente en el colegio con el estudiante... y al no ver este vínculo correcto con la lengua materna... Ese vínculo diario, ese contacto correcto con la lengua materna, pues hace que estos procesos no se desarrollen de la manera óptima y que haya muchas falencias en el aprendizaje de la lengua materna y mucho más en el aprendizaje de la segunda lengua [...]. (Entrevistado 5)

[...] Yo aprendí en la licenciatura un inglés con textos americanos y el currículo que te dan está basado en un... en un estándar europeo, entonces... se lleva... un no sé, un tipo de... de visión separada de lo que es... y otra cosa tiene que ver con el contexto sociocultural en el que vivimos, que es muy diferente al del primer mundo y además de eso con muy... con muy poca necesidad de los estudiantes de utilizar ese idioma en su diario vivir.... Entonces ahí no hay motivación, no hay contexto y no hay, no hay objetivos claros para la enseñanza [...]. (Entrevistado 8)

La anterior apreciación de uno de los participantes da cuenta de ello, por lo tanto, se da una occidentalización de la educación en lo referente a la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero, en este caso el inglés. Se concluye que el currículo sugerido de inglés en Colombia al ser occidentalizado desconoce las realidades socioculturales de los contextos. Siendo este un estudio centrado en el discurso docente, la mejor forma de concluirlo es con lo que el docente piensa del aprendizaje de una segunda lengua en su contexto.

5. Conclusiones

Los resultados observados en las tres categorías expuestas anteriormente demuestran que los docentes de inglés en estas zonas rurales del país son conscientes de las dificultades que vivencian al tratar de enseñar un idioma extranjero. Reconocen y valoran la cultural de sus estudiantes como uno de los principales obstáculos al momento de llevar a cabo su práctica docente en las aulas. También saben que el currículo sugerido al ser homogéneo no tiene en cuenta las diferencias socioculturales de sus estudiantes, factor que los pone en desventaja respecto al sector urbano. Se genera una desigualdad de índole social en las aulas. Todo lo anterior es el reflejo de la adopción e implementación de una política pública que desarrolló un currículo basándose en estándares de países desarrollados.

La anterior apreciación, en conjunto con lo demás encontrado en este estudio, permite llevar a debate la necesidad de replantear la implementación de la política curricular de la enseñanza del inglés como idioma extranjero en contextos rurales en Colombia, así como su pertinencia cultural en ellos. Conocer el discurso docente permitió el surgimiento de las tres categorías de análisis discutidas arriba. Sin embargo, esto también abre la puerta a futuros estudios basados en las perspectivas de los otros actores que convergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los estudiantes y sus familias. Por lo tanto, conocer y analizar el discurso de estos otros actores, permitiría en primera medida reforzar lo encontrado en este estudio o llevaría al descubrimiento de nuevas categorías de discusión sobre la enseñanza del inglés como idioma extranjero en contextos rurales en Colombia y su pertinencia cultural en ellos.

Para finalizar es importante mencionar que el estudio se llevó a cabo en su gran mayoría en tiempos de la Pandemia del Covid-19. Por lo tanto, por razones de confinamiento se debió interactuar con los participantes por medio de plataformas digitales, en este caso Zoom. A pesar de la limitante, se logró interactuar de tal forma que fue posible develar por medio del discurso de los docentes elementos importantes que enriquecieron y aportaron al conocimiento dentro del campo de estudio. Como principal aporte se tiene que la pertinencia cultural debe ser tomada en cuenta cuando se trate de enseñar una lengua extranjera, más aún en un contexto rural, dado que posibilita que haya un puente entre lo local y lo global. De esta forma los estudiantes no se verán disminuidos ante la llegada de un idioma que trae consigo una cultura extranjera a sus contextos escolares y comunidades en general.

6. Referencias

Castillo, A. y Medina, J. (2023). Prácticas pedagógicas desde la pertinencia cultural en escuelas multigrado del Norte Mexicano. *Cuestiones*

- Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(31), 29–46.
<https://doi.org/10.12795/CP.2022.i31.v2.02>
- Consejo de Europa, (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Centro Virtual Cervantes.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- García, J. y Reyes, C. (2022). La enseñanza del inglés en las escuelas rurales de Colombia: Retos y oportunidades. *Revista Boletín Redipe*, 11(07), 41–55. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i07.1853>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hevia, R., Hirmas., C. y Peñafiel, R. (2004). Pertinencia cultural para el cambio educativo. *Docencia*, (22), 46-54.
http://tarea.org.pe/images/Tarea53_32_R_Hevia_C_Hirmas_S_Peafiel.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). *Diseñando una propuesta de Currículo Sugerido de inglés para Colombia: Grados 6° a 11°. English for diversity and equity*. <https://goo.gl/fP7mhL>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). *Guía práctica para la implementación del Currículo Sugerido de inglés*. <https://goo.gl/3bL4QR>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*.
<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0018/001847/184755E.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (2008). *Globalization and Linguistic Competencies. Responding to Diversity in Language Environments*.
<http://www.oecd.org/dataoecd/55/15/41363216.pdf>

- Reyes, M., Murrieta, G. y Hernández, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 167-197. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2011.12.126>
- Roldán, Á y Peláez, O. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 121-139. <https://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08>
- Sáez, J. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos (Enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis)*. UNED.
- Saldívar, A., Salazar, B., Limón, F., Fernández, E. y Estrada, E. (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 81-117. <https://doi.org/10.48102/rlee.2015.45.3.214>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vílchez, M. (2011). *La cultura en el aula*. Universidad de Granada.

Cultura y educación: Diversidades y desigualdades

Mirada crítica desde lo filosófico y político

Pedro Rodríguez Rojas⁶

Andrés Parada Olivares⁷

Janette García Yépez⁸

Resumen

Esta comunicación pretende hacer una revisión crítica de la teoría sobre diversidades y desigualdades en la educación y cultura. De la misma forma, parte de una investigación más amplia, que conlleva a la aplicación de instrumentos y metodologías de las ciencias sociales, pero en este primer aporte nos dedicaremos a la revisión crítica documental, mediante un análisis interpretativo de los mismo. Su propósito radica en el abordaje de la diversidad-igualdad, inclusión-exclusión como procesos dialécticos, aparentemente contradictorios, pero que son parte de una totalidad y que no se entiende uno sin el otro. Desde una postura epistemológica crítica se asume la diversidad como proceso en parte natural, pero fundamentalmente es una construcción histórica-social. Se aborda el tema de la diversidad, junto al de igualdad, identidad, desigualdad, tolerancia, pluralidad, entre otros. Se concluye que, desde la teoría crítica, la educación mediante la escuela debe asimilar la diversidad y tolerancia o aceptación, viviendo y respetando al otro como legítimo Otro. La educación inclusiva e intercultural debe comenzar por nosotros. Es mi mismidad la que tiene que cambiar: en el lenguaje, la comunicación, en conocer realmente al Otro, no quedarse en los estereotipos del Otro, convivir con el Otro. Se debe asumir la interculturalidad crítica como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial, dando pistas para una praxis distinta.

Palabras clave: Diversidad, Igualdad, Inclusión, Desigualdad, Educación.

⁶ Universidad Metropolitana en Ciencias de la Educación, Chile.

Contacto: pedro.rodriguez2021@umce.cl

⁷ Universidad Metropolitana en Ciencias de la Educación, Chile.

Contacto: andres.parada2021@umce.cl

⁸ Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Venezuela.

Contacto: garciayeppez@ucla.edu.ve

1. Introducción

Desde que nacemos somos distintos. A los humanos solo nos une la condición de ser humanos, pero los casi 8 mil millones de humanos, vivimos en más de 200 naciones, hablamos lenguas distintas, tenemos religiones y culturas diversas, las economías, los sistemas políticos son distintos, sin embargo, muchas veces pretendemos homogeneizar. Todo esto ha hecho que hoy, a pesar de reconocernos como seres humanos, reconozcamos también nuestras diferencias, no solamente individuales, sino entre las distintas formas de organización social. Hoy la predominante: el Estado Nación.

Eso que llamamos la humanidad, en realidad la conforman una diversidad de Estados nacionales, grupos sociales con una profunda diferencia (en muchos casos léase desigualdad) en la producción de bienes y servicios, en la participación en el comercio mundial, en la capacidad tecnológica, en la distribución de la riqueza (Raffo y Hernández, 2021). Pero así mismo una evidente diversidad cultural, aunque existen tres religiones monoteístas predominantes (judaísmo, cristianismo e islamismo) son múltiples y milenarias los movimientos religiosos (Peláez, 2022), sectas o como queramos llamarlos; y aunque el inglés pareciera ser hoy el idioma predominante, lo cierto es que no lo hablan sino apenas el 18 % de la población mundial (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021).

Se observa, entonces, un mundo diverso y desigual en lo económico, político y cultural y en las relaciones de poder: centro-periferia (Coloma, 2018). Al mismo tiempo, que se han alcanzado altos índices de desarrollo tecnológico, permitiendo producir alimentos suficientes para todos los habitantes del mundo, se tiene más de 826 millones de personas que padecen de hambre física; más de ochocientos cincuenta millones son analfabetas; mil millones carecen de agua potable estimándose que para el año 2025 la cifra será de 3500 millones de personas; 2400 millones no tienen acceso a servicios sanitarios 350 mega millonarios reciben anualmente ingresos que superan la suma del PIB de cuarenta naciones donde viven 2.500 millones de personas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020).

En este contexto el propósito de este artículo es el abordaje hermenéutico de la diversidad-igualdad, inclusión-exclusión como procesos dialécticos, aparentemente contradictorios, pero que son parte de una totalidad y que no se entiende uno sin el otro. Desde una postura crítica se pretende establecer intersección entre estas categorías y relacionarlas al ámbito educativo cultural.

2. Postura epistemológica y ética-política

Al abordar la desigualdad y exclusión se está asumiendo una postura ética, de un punto de partida de mirar hacia los Otros, pero esto no es suficiente. Desde una postura pretendidamente crítica y humanista pudiéramos estar hablando de estos conceptos, pero desde nuestra

mismidad, desde nuestra percepción céntrica del mundo y lo más importante sin tocar las causas históricas que han llevado a estas desigualdades y exclusiones. Silvia (2015) indica: “[...] de este modo se reviste de un barniz ‘ético’ a nuestras prácticas, pero en ningún caso se alienta una crítica radical que alcance a revisar sus supuestos [...]” (p. 87).

Según Reygadas (2004) ética y políticamente es necesario reconocer al Otro como legítimo Otro, para lo que es imprescindible reconocer las causas de las desigualdades históricas, de los diversos procesos de dominación, expropiación y transculturización. Reconocer los legítimos derechos de ese Otro a tener los medios naturales, económicos, políticos y culturales necesarios para garantizar la vida digna. Pero esta concreción y materialidad de los derechos no es suficiente, es necesario reconocer al Otro desde su mirada, su pensamiento. No es otro sobre el que se piensa y actúa: es otro que piensa y actúa por sí mismo y debe ser escuchado en igualdad de condiciones. No bajo la mirada paternalista y asistencialista del Estado, ni desde la vanguardia revolucionaria que pretende pensar por él.

Epistemológicamente es necesario el rescate del saber del Otro, deconstruir la epistemología dominante, cuidarnos del peligro y los engaños de las palabras y conceptos que no son neutros. Para Pozzo y Soloviev (2011) el lenguaje es una construcción histórica social y cultural y, como tal, está determinada por el ser real de esa cultura. En nuestro caso, no es neutra, sino que no es el producto de una sociedad desigual de imposición, desde la colonial hasta los estados nacionales modernos. Somos el producto de una dominación económica y política, que culturalmente a través de la escuela y

los otros aparatos ideológicos del Estado nos ha impuesto. El lenguaje reproduce, pero a la vez recrea, disfraza esa condición social.

3. Antecedentes

Las diversas diversidades

A continuación, solo de manera descriptiva, enunciaremos las diversas diversidades, para luego entrar en la profundización del tema.

Diversidad biológica o biodiversidad: reciente concepto que hace referencia a la amplia variedad de seres vivos sobre el planeta Tierra, y a los patrones naturales que la conforman, resultado de la continua evolución. La biodiversidad tiene su origen en el proceso de evolución ocurrido a lo largo del tiempo geológico a partir de la primera célula, que marca el origen de la vida en la Tierra. El concepto fue acuñado en 1985, en el Foro Nacional sobre la Diversidad Biológica de Estados Unidos (Núñez et al., 2003).

Diversidad genética: comporta la existencia de diferentes grupos étnicos relacionados entre sí por factores culturales (Boyd, 2001). Étnico es un adjetivo que describe a un grupo de personas que pertenece a un mismo pueblo o etnia. La palabra es de origen griego, *ethnikos*, que a su vez deriva de *ethnos*, que significa 'pueblo', y se usaba para referir a la 'gente o nación extranjera'. La diversidad étnica es el número total de características genéticas diferentes entre los individuos de una especie. Es el componente básico de la biodiversidad. La diversidad genética y la diversidad biológica o biodiversidad (en términos de diversidad de especies) son interdependientes. La diversidad dentro de cada especie es necesaria para

mantener la diversidad entre las especies y viceversa. La naturaleza nos hace biológicamente distintos, las condiciones geográficas, climáticas, nos condicionan y nos hacen diferentes. Pero esto no puede llevarnos a la postura positivista y racista de pretender que somos determinación de los contextos geográficos y climáticos, porque esto sería una forma de validar el racismo.

Los seres humanos son distintos fenotípicamente. Pero apenas los distingue el color de piel y algunos otros rasgos físicos. Gracias al descubrimiento del genoma humano, hace apenas algunas décadas, científicamente se terminó con la explicación arbitraria que dividía los seres humanos en razas (Kattmann, 2021). Por lo tanto, es inaceptable que todavía en el medio científico se hable de razas, como si se estuviera hablando de animales o especies vegetales. El concepto de raza se desarrolló durante la segunda mitad del siglo XIX para definir subespecies como categoría taxonómica. Se ha empleado históricamente en la diferenciación de los seres humanos por sus características fenotípicas. Sin embargo, a partir de los años 1950 y 1960 el término comenzó a ponerse en cuestión con el advenimiento de la genética humana. Las razas no existen, ni biológica ni científicamente (Giraud y Martín, 2013). Los hombres por su origen común pertenecen al mismo repertorio genético. Las variaciones que podemos constatar no son el resultado de genes diferentes. Si de “razas” se tratara, hay una sola “raza”: la humana. El color de la piel, el tamaño y la morfología del cráneo, el ADN humano es idéntico al 99,9% (UNESCO, 1997). La UNESCO (1997) aprobó unánimemente la Declaración Universal sobre el

Genoma Humano y los Derechos Humanos, donde define el genoma humano como la base de la unidad fundamentalmente de todos los miembros de la familia humana y del reconocimiento de su dignidad intrínseca y su diversidad. Por cierto, en esta misma declaración se afirma la existencia de una Madre común de todos los seres humanos: una madre africana.

Neuro-diversidad: significa que las diferencias cerebrales son normales, en lugar de deficiencias. Desde su génesis a finales de la década de los noventa se rechazó la idea de que las personas con autismo son discapacitadas, dado que se consideró que los cerebros simplemente funcionan diferentes entre las personas. El término fue rápidamente adoptado por los activistas de la comunidad del autismo y por otros (Sánchez, 2020).

Diversidad territorial y espacial: Según Berdegué et al. (2015) existen diferentes componentes del espacio geográfico: naturales, sociales, políticos, económicos, culturales. Componentes naturales son todas aquellas características creadas por la naturaleza como los ríos, mares, montañas, lagos, lagunas, etc. El territorio se organiza mediante municipios y distintas unidades superiores que pueden tener validez naturales, históricas o administrativas. Entre ellas pueden estar las comarcas, las provincias y las regiones (cuya difícil definición no impide que la geografía regional sea la base tradicional del trabajo geográfico); las entidades superiores (naciones o estados), las que suelen ser demasiado grandes para poseer uniformidad desde un punto de vista geográfico de la geografía física, pero aun así son la

principal escala de la organización los estudios académicos y de divulgación.

Diversidad cultural o interculturalidad: en el 2001, la UNESCO hizo la declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. En ella se declara que en el mundo existen diversas culturas, difícil de establecer patrones hegemónicos, aunque se habla de culturas mundiales, para referirse a las más importantes civilizaciones, como la cultura occidental. No obstante, en esta cultura existen patrones y modelos económicos y políticos que han sido estandarizados como los superiores y se han pretendido imponer al resto del mundo. En realidad, esto no se ha logrado y en lo interno del mundo occidental existen profundas diferencias, no solo culturales, sino económicas, políticas y sociales. Para diferenciar a occidente se hace alusión a las culturas orientales, africanas, islámicas, etc., que también lo componen grandes conglomerados de personas y naciones muy diversos y hasta enfrentados militarmente. La misma diversidad existe en los modernos estados nacionales, algunos de los cuales se han instalado sobre culturas diversas y hasta antagónicas, o han dividido intencionalmente a poblaciones de culturas similares, como ocurrió en la colonización de las naciones africanas (UNESCO, 2001).

Diversidad lingüística: Desde la cultura cotidiana se tiende a creer que los idiomas de raíz latina (español, francés, italiano y portugués) y los de raíz germánica (alemán e inglés, entre otros) son los dominantes en el mundo. La realidad dice otra cosa. Se ha calculado que en el mundo se hablan cerca de 7 mil lenguas, además de aproximadamente 3 mil lenguas

de señas mediante las que se comunican las comunidades de sordos (Moncada y Chacón 2018). Papúa Nueva Guinea es considerado el país más diverso en términos lingüísticos. Se calculan más de 800 dialectos. Además, la distribución de las lenguas por los diferentes continentes resulta muy irregular. Las lenguas asiáticas representan alrededor del 32% del total de lenguas, y las lenguas de África el 32%, las del continente americano el 15% y las del Pacífico alrededor del 18%. Por su parte, el continente europeo solo abarca el 3% de las lenguas del mundo. La mitad de las lenguas del mundo se concentran en 8 países: Papúa Nueva Guinea (832), Indonesia (731), Nigeria (513), India (400), México (295), Camerún (286), Australia (268) y Brasil (264). Según la UNESCO, 2019) alrededor del 50% de las aproximadamente 7000 lenguas existentes en el mundo están en peligro de extinción.

Diversidad religiosa: En el mundo hay centenares de religiones y miles de credos religiosos. Desde occidente se cree que la mayoría del mundo sigue al cristianismo como religión, la realidad es que, si bien es la religión con más adeptos, apenas representa el 30% de la humanidad, seguida por el islam, con un 20%, y entre budismo, hinduismo y judaísmo apenas alcanza el 20 %, el otro 30 % no es creyente, no sigue a ningún credo religioso (Peláez, 2022).

Diversidad de género: según Rodríguez y Rivera (2020) en el discurso patriarcal dominante se señala que la diversidad de género se remite a la diferencia biológica sexual entre el varón y la hembra. La realidad es que históricamente está demostrado que en toda la historia de la humanidad han

existido y existen una diversidad de géneros y comportamientos sexuales, y que la forma en que lo percibimos tiene que ver con patrones y constructos culturales.

Diversidad etaria: evidentemente los seres humanos transcurrimos desde que nacemos hasta que morimos por diversas etapas de la vida que nos hace comportarnos y ser percibidos de forma distinta. Sin duda el cuerpo, el cerebro, toda nuestra biología cambia, pero otra cosa es la valoración que hace de cada una de estas etapas la sociedad y la cultura. Desde la visión del niño desvalido, incapaz de pensar y lleno de ingenuidad, el adolescente caprichoso y rebelde, el joven hedonista, el maduro trabajador y planificado y la vejez como preparación a la muerte y percepción de un ser inútil, están determinado por la sociedad y cultura moderna. La Organización Mundial de Salud (OMS, 2021) acaba de proponer considerar el cambio de apreciación de la tercera edad o vejez, debido al crecimiento de la esperanza de vida, otros hablan de eterna juventud, maduro avanzado, etc. Todas son interpretaciones y construcciones históricas y varían según este tiempo y el contexto cultural al que se haga referencia.

¿Discapacidad o diversidad funcional?: una parte de la sociedad considera que el uso del término discapacidad influye en el pensamiento de forma negativa. Esta expresión hace pensar que una persona no es capaz de realizar labores habituales, por lo cual se discrimina a un amplio colectivo. Es por esto por lo que muchos han comenzado a usar el término diversidad funcional para sustituir a la palabra discapacidad o minusválido (Palacios, 2008). Pero el término diversidad funcional puede resultar muy polémico, ya

que, al no ser reconocido por la sociedad, es posible que aumente la invisibilidad del grupo y a generar una gran confusión e inseguridad jurídica. Esto, finalmente, provoca una disminución en la protección del colectivo que sigue siendo necesaria en muchas ocasiones.

La diversidad: entre las desigualdades y la exclusión

El tema de la diversidad es uno de los más complejos en el ámbito de las Ciencias Sociales. El hombre es semejante y diverso por naturaleza y cultura (Alvear, 2020). Se puede constatar profundas diferencias: algunas de orden natural y otro construido socio históricamente en el proceso dialéctico de relaciones de dominación y sumisión. Entre las diferencias naturales están las propias del ser biológico de los seres humanos. Desde que se nace se adquieren condiciones fenotípicas y neurológicas diferenciadas. Esto nos da la particularidad de ser individuos únicos y diferenciados. Nos hace ser un yo en el universo, a lo que llamamos en el orden psicológico: la personalidad.

Sin embargo, dicho esto, se debe tener conciencia de que el ser humano es un ser social (Fazio, 2018). Salvo en la fantasía de un Robinson Crusoe, ninguna persona vive en una isla separada del resto del mundo. El ser humano desde que nace asume en la familia, con los padres y el resto de los familiares y luego en la escuela, las pautas socioculturales que le permitirán vivir en sociedad. El ser humano nace como ser social y permanentemente vivimos en la dialéctica del ser social y el yo individual. Y así vivimos toda la vida. Cada individuo es único, pero al mismo tiempo

somos parte insolubles de este mundo. No existe un individuo solo totalmente libre (Ramos-Alarcón, 2015).

El hombre desde que nace está sometido al proceso de sociabilización: desde las normas familiares, las pautas socioculturales de la escuela, del trabajo, de la cultura, de los amigos, de los poderosos medios de información y de las leyes que someten al hombre a una libertad siempre condicionada. Existe siempre un grado de libertad que es lo que hace que a pesar de todos estos condicionantes, ya señalados, seamos siempre diferentes (Godoy, 2004). Pero es totalmente falsa la creencia de que todos los actos individuales están condicionados solamente por nuestros deseos.

La familia, el clan, la tribu son los primeros espacios de identificación de los seres humanos (Bezanilla y Miranda, 2013). Ellos conforman el primer proceso de socialización de ese primer micro colectivo. El barrio, la ciudad y luego el Estado Nación o la nacionalidad conforman los escenarios donde múltiples micro colectivos se reúnen bajo reglas y pautas no solamente simbólicas, sino respondiendo a parámetros jurídicos. Evidentemente, desde el micro colectivo familiar hasta la nacionalidad o estado nación, la identidad tiene como finalidad diferenciarnos de los otros (García, 2022). Además, su finalidad es establecer las diferencias que por las propias condiciones ambientales del mundo (clima, relieve, recursos naturales) son absolutamente naturales, así como aquellas diferencias que desde la antigüedad hicieron que unos colectivos se impusieran militar, económica, política y culturalmente por encima de otros (García y Rodríguez, 2015).

En las ciencias sociales, se puede apreciar una larga tradición de posturas en torno al tema de las desigualdades sociales (Silva, 2010): económicas, étnicas, culturales, educativas, sanitarias, recreacionales, territoriales, ambientales y género, entre otras desigualdades que son interdependientes y multidimensionales.

En este análisis, interesa hacer una intersección entre diversidad, exclusión y los estudios de las desigualdades sociales. Según Reygadas (2019) las desigualdades pueden referirse a las diferencias en los recursos que tienen los agentes para apropiarse de los bienes (desigualdad de activos), a la inequidad en los procedimientos para la distribución de esos bienes (desigualdad de oportunidades) o a la asimetría en la distribución final de los bienes (desigualdad de resultados). Los estudios sobre la desigualdad han escogido alguna de estas tres opciones. Las teorías individualistas han puesto el acento en la distribución de capacidades y recursos entre los agentes, las teorías interaccionistas han hecho énfasis en las pautas de relaciones y en los intercambios desiguales y, a su vez, las teorías holísticas se han concentrado en las características asimétricas de las estructuras sociales.

La teoría del sistema social de Luhmann (1998a) señala que existen cuatro formas de diferenciación social: inclusión/exclusión, estratificación social, diferencia centro/periferia y diferenciación funcional. El término exclusión aparece desde los años 60 y 70; pero su auge y proliferación con fines explicativos se da en la década de los 90, en el contexto del modelo neoliberal de globalización basado en la idea del modelo económico basado

en la competitividad. Por lo que se hace necesario concebir la inclusión y la exclusión como una unidad: la unidad de la diferencia inclusión/exclusión (Ramos, 2012).

La posibilidad de tratar la inclusión exclusión como una sola categoría de análisis; pensándola como una unidad de la diferencia: la unidad de la diferencia inclusión/exclusión, pues no se puede señalar lo que está incluido si no se tiene el correlato de lo que está excluido o viceversa. Solo podemos hablar de la inclusión, cuando existe la exclusión: “El orden de la inclusión queda determinado [...] por el patrón de la diferenciación de la sociedad” (Luhmann, 1998c, p.168).

La exclusión para Luengo (2005) se refiere a los procesos mediante los que las personas, o grupos de ellas, no tienen acceso o solo un acceso restringido, a determinados derechos considerados como vitales para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad, tales como el trabajo estable, la vivienda digna, la atención sanitaria, la educación, etc., que definen lo que se conoce como ciudadanía social (Ramos, 2012).

Si bien el concepto de desigualdad nos lleva a ubicarnos en el reconocimiento de que no somos iguales, que somos diferentes, el concepto de exclusión es aún más preciso, pues obliga, no solo a conocer las causas de estas desigualdades, sino que refiere a una configuración social mucho más compleja y radical, que es la separación-exclusión, como constructo social intencionado y planificado para diferenciar. Exclusión refiere a quedar marginado de una condición con pocas posibilidades de participar en las

diferentes esferas de la vida social y, por lo tanto, de encontrarse al margen de los diversos bienes y servicios que en ella se producen. Lo que trae como consecuencia la reproducción de la exclusión de manera generacional. Al decir de Gimeno (1999):

Todas las desigualdades son diversidades, aunque no toda la diversidad supone desigualdad. Por eso debemos estar muy atentos a que, bajo el paraguas de la diversificación, no se esté encubriendo el mantenimiento o la provocación de la desigualdad. Las políticas y prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad; las políticas y las prácticas estimulantes de la diversidad quizá consigan, en ciertos casos, mantener, enmascarar y fomentar algunas desigualdades. (p. 46)

En cuanto al concepto de diversidad, como todos los conceptos de las ciencias sociales, es un término polisémico que es necesario clarificar para no caer fácilmente en las trampas del lenguaje. Al igual que el concepto de inclusión, normalmente se parte desde una postura binaria: un Yo o identidad mía, desde y para la mismidad, frente a otro, diverso y extraño. Compartimos con Skliar (2002) para quien la diversidad está aún centrada en los otros y no parece ser posible descentrar de allí, impactar, irrumpirla.

No hay ninguna implicación del yo mismo, de la mismidad, en ella: “Los otros son los diversos; ellos son los diversos, nosotros no somos diversos. La diversidad es pura exterioridad; y otra vez la mismidad es pura interioridad” (p. 21). Este mismo autor hace referencia al concepto análogo de pluralidad, que “[...] puede referirse, sin embargo, a una repetición y una multiplicación de la mismidad el otro como unos otros en un espacio que

debe ser estrictamente comunitario, hegemónicamente comunitario, sistemáticamente comunitario, férreamente comunitario, siempre comunitario” (Skliar, 2002, p. 22).

Otro término es el de la tolerancia, muy utilizado para referirse al Otro desde la mismidad, una mismidad que va desde la aceptación a regañadientes, al Otro que se soporta, que se aguanta, al que no se considera igual, es inferior, y parece no quedar más remedio que aceptar (Jaramillo, 2002). O la mirada cómplice que bajo el argumento del respeto- que muchas veces es desconocimiento o temor- al otro se asume como “aceptable” cualquier conducta, nada se cuestiona. La tolerancia que, desde un discurso y una supuesta benevolencia de aceptación, nada cuestiona la realidad histórica, se hace cómplice, es un discurso descomprometido, que legitima las desigualdades (Castillo, 2015).

La Real Academia Española define la tolerancia como respeto y consideración hacia las opiniones de los demás, aunque repugnen a las nuestras. Si así fuera se debería tolerar los grupos que levantan las limpiezas étnicas en nombre de la pureza de la patria o también habría que tolerar las culturas que someten a la mujer a la oscuridad, el ostracismo y al sometimiento (Duschatzky y Skliar, 2000).

Comunicación y educación intercultural e inclusiva

Para Pedrero et al. (2017) la educación y la escuela debe asimilar la diversidad. Para ellos la diversidad no es tolerancia o aceptación, sino que es vivir y respetar al otro como legítimo Otro. La educación no será

democrática y participativa mientras aún sigamos creyendo que solo en la escuela se encuentra el saber y que el resto es ignorancia. Mientras el currículo y en contenido programático sea diseñado por personas distintas a los que hacen la práctica educativa a diario: alumnos, docentes, directivos, pero fundamentalmente la comunidad.

Según Morales (2014) la educación no será democrática mientras las decisiones se tomen en centros burocráticos en las alejadas capitales y, mucho menos, si en realidad muchos de estos contenidos no son el producto de nuestros filósofos, pensadores y científicos, sino que son el pensamiento surgido en el centro mismo de los países hegemónicos. Estos hacen de este pensamiento una forma de dominación más difícil de debilitar que la dependencia económica y que la explotación en la fábrica, porque es la enajenación humana y la falsa conciencia que nos hace aceptar como normal la explotación y la exclusión. Porque según Maturana (1996, p. 244):

El aprender es un fenómeno de transformación estructural en la convivencia [...] Pero ¿los valores se aprenden o se enseñan?, ni lo uno ni lo otro, se vive o se niega, porque cuando se habla de ellos, ya no están, o se hace literatura.

Al igual que para Freire (1991, p. 73):

[...] solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros [...] la investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento.

Si la escuela es inclusiva de verdad, el currículo y la política educativa deben ser parte de una cooperación social donde todos participen, logrando que la política educativa y el currículo deje de ser asunto solo de sabios y expertos (Castellanos y Zayas, 2019). La exclusión escolar representa un proceso de fragmentación, segmentación y desigualdad que lejos de garantizar la movilidad social de individuos y familias contribuye a reproducir las condiciones sociales de origen, a reproducir la pobreza y las desigualdades sociales (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2017). No solo es importante garantizar el acceso a la educación a todos y a todas, sino que es necesario garantizar la igualdad de condiciones y oportunidades, evitar los procesos de desenganche, desvinculación, fracaso y abandono.

Desde el currículo y la planificación de los contenidos escolares, surge la exclusión, al no ser considerada las culturas no blancas europeas como parte del legado cultural chileno, a lo más se remiten a ciertas actividades y remembranzas de carácter folclórico, que no trascienden lo simbólico y, muchos menos, abordan el contexto socio histórico de estas culturas y la relación de poder y sumisión (Rivera et al., 2020).

Aunque lo multicultural reconoce la diversidad cultural, lo hace desde una perspectiva ingenua, que fija su estudio en lo simbólico, en las expresiones culturales. Cae en el folklorismo, conceptos como el mestizaje, los sincretismos que ocultan o minimizan la conflictividad y las relaciones de dominación (Agar, 2021). Tal como lo señala Walsh (2009) existe una diversidad cultural de carácter funcional, que reconoce la diversidad, pero

solo para incluirla en la estructura social y cultural dominante, para el control del conflicto étnico, dentro de la lógica multicultural del capitalismo global.

La escuela moderna, desde el surgimiento de los estados nacionales, se ha convertido en el mecanismo por excelencia de los procesos de sociabilización. En realidad, se trata del adoctrinamiento cultural, a través de la homogeneización y normalización, legitima y reproduce el statu quo. Es decir, una escuela como aparato ideológico del estado y el mercado para la reproducción social.

Así, la escuela puede ser vista como un aparato normalizador y creador de identidades homogéneas, lo cual constituye un terreno fértil para el surgimiento de experiencias discriminatorias, al momento de aparecer otras prácticas y cosmovisiones diferentes a aquella definida como normal (Dussel, 2004). En la educación se ha instalado un modelo tecnocrático que fomenta la competencia y el individualismo, que ha estimulado la selección del alumnado en función de su excelencia. Compartimos con Matura (1997) quien advierte contra esta tendencia del sistema educativo chileno y manifiesta su profunda preocupación:

De modo que los jóvenes chilenos están ahora, implícita o explícitamente, empujados por el sistema educacional actual a formarse para realizar algo que no está declarado como proyecto nacional, pero que configura un proyecto nacional fundado en la lucha y la negación mutua bajo la invitación a la libre competencia. Aún más, se habla de libre competencia como si esta fuese un bien trascendente. La sana competencia no existe. La competencia es un

fenómeno cultural y humano y no constitutivo de lo biológico. Como fenómeno humano la competencia se constituye en la negación del otro. (Maturana, 1997, p. 7)

El discurso tecno gerencial se adueñó de la educación. Al decir de Aranda (2017): “la escuela se convirtió en un espacio funcional-administrativo y dejó de ser un espacio reflexivo [...] en países como el nuestro, donde la educación es considerada por muchos, un “bien de consumo”” (p. 6). La educación inclusiva e intercultural debe comenzar por nosotros. Ya el inmigrante es intercultural, no le queda de otra. La mujer, el obrero, el indígena, el negro, son interculturales por historia y cultura, por imposición y sobrevivencia. Han tenido que vivir sometidos en la cultura dominante del nacional, del hombre, del burgués, del blanco.

Es mi mismidad la que tiene que cambiar: en el lenguaje, la comunicación, en conocer realmente al otro, no quedarse en los estereotipos del otro, convivir con el otro. Por eso creemos en el concepto de Inter inclusión, como proceso dialéctico donde la inclusión deja de ser solo una mirada desde mi mismidad y se convierte en una relación dialógica de doble inclusión, un convivir entre pares, diversos sí, pero humanos todos.

Sin embargo, se debe tener cuidado con enfoques que tienden a tergiversar el objetivo real de la educación intercultural, porque lo importante no es la diferencia cultural sino el otro diferente a mí “[...] lo intercultural se ha pretendido ver solo y exclusivamente como la defensa y promoción de la diferencia, como un derecho inalienable de preservar la identidad de cada cultura minoritaria frente a la influencia de las culturas hegemónicas. Esta actitud ha llegado a convertirse en algo contraproducente a la idea misma de

interculturalidad". (Minguez, 2007, p. 27, como se citó en Aranda, 2010, p. 12)

El concepto de comunicación intercultural se refiere al proceso de la comunicación humana cuando esta ocurre entre individuos o grupos que han vivido experiencias culturales diferentes (McEntee, 1998). La comunicación intercultural ha sido definida como cualquier situación comunicativa donde interactúan al menos dos personas con matrices culturales-geográficas distintas. Otras definiciones amplían la noción de interculturalidad y consideran motivos de distinción que trascienden lo geográfico e incluyen dimensiones como la clase social, la edad, el género, la ideología y la preferencia sexual.

En todo caso, la clave de la comunicación intercultural es la interacción con lo diferente, con lo que objetiva. Sobre todo, subjetivamente se percibe como distinto: "La comunicación intercultural toma fuerza y vida desde el diálogo de saberes, que se materializa mediante el compartir la palabra desde diversos ángulos; críticas, propuestas, acercamiento, negociación, entendimiento, unidad, diversidad, comunitariedad, espiritualidad y sabiduría" (Montoya, 2017, p. 36).

La comunicación intercultural se considera como una clave fundamental en las estrategias metodológicas y de acción educativa que se pueden desarrollar en la escuela intercultural (Soriano, 2007). Constituye, pues, un elemento de crucial importancia en la mejora y progreso de los niños y jóvenes procedentes de otras culturas diferentes a la mayoritaria, dado que facilita que el choque que se produce al estar inmerso en dos

sistemas de referencias diferentes no constituya en sí un grave problema de inclusión psicosocial (Leiva y Márquez, 2012).

4. Retos políticos de la interculturalidad crítica

En Chile, desde el estallido social, de octubre del 2019, hasta llegar al proceso constituyente, se ha generado un escenario nacional sobre lo que debe representar la nueva constitución y la construcción de un nuevo estado nacional (Dulci y Sadivia, 2021). Todo esto aunado a las consecuencias de la pandemia, que, por un lado, ha frenado las movilizaciones sociales y los mecanismos de participación política y por el otro, ha puesto en mayor evidencia las terribles desigualdades sociales existentes en nuestra nación (Romanos et al., 2022).

En el contexto de la pandemia y frente a los conflictos sociales que conllevaron a un proceso constituyente, debemos replantearnos no solo el Estado, sino el país como un todo (Meléndez et al., 2021). Son muchas las propuestas que se escuchan en el debate público. Concretamente sobre la reivindicación y reconocimientos de nuestros primeros pobladores, sus legítimos derechos, que han sido violentados desde el periodo colonial y continuados por el estado chileno, que ha negado cualquier reconocimiento a los pobladores ancestrales.

La meta es alcanzar el reconocimiento como pueblos originarios y el estado chileno como estado plurinacional, rescatando sus territorios y protegiendo su cultura. Frente a la crisis sanitaria y ambiental que pone en peligro la existencia de la vida, es necesario rescatar la cosmovisión de los

antiguos pobladores, más consustancial con la madre naturaleza (Ovares y Torres, 2016).

Muchos son los desafíos que nos deparan las próximas décadas en las formas y manera de asumir la educación. Es necesario tener claro que esta crisis no es pasajera ni coyuntural, sino que se trata de una crisis civilizatoria. Esta crisis ha desnudado la inequidad y la desigualdad educativa que era preexistente a la pandemia en nuestras sociedades, y que requiere estrategias de cambio estructural más que programas de continuidad educativa (Chaves, 2020). Nuestro propósito es entrar en este debate sobre los retos futuros de la formación docente.

Por eso se considera que hoy más que nunca son necesarias las identidades que abarquen colectivos mayores que la de los Estados Nacionales, como las integraciones regionales y el tercermundismo. En este caso entidades que traspasan las diferencias de lenguas, religión y otras manifestaciones culturales, que nos identifican en propósitos económicos y políticos comunes. Todo esto en defensa no solamente de la tolerancia mundial hacia nuestras particularidades, sino de nuestra propia existencia frente al más violento y planificado proceso de homogeneización del mundo bajo el designio de las tradicionales potencias.

La defensa de lo multicultural pasa hoy por el tratamiento político en pro a la libertad de disentir, de proponer soberanamente modelos sociales-económicos políticos y culturales. La dialéctica de una identidad de la “diversidades culturales”, una unidad que traspase lo cultural y lo

geográfico, que se eleva a la “entidad de voluntades”, la de proyectos políticos y culturales.

Frente a un pensamiento con pretensiones hegemónicas, que ha decretado la muerte de todo, el mundo de las incertidumbres, el caos, el miedo colectivo, las dudas, el fin de las certezas, las crisis de las crisis, la exaltación lo efímero, lo rápido. Un pensamiento hecatómbico, con características perfectas que nos induce a un nihilismo permanente. Surge la esperanza, millones de personas en el mundo, organizados unos, espontáneos otros, con diversas creencias e ideologías, salen a protestar contra los que imponen un modelo de injusticia.

La terrible crisis mundial, ha levantado como respuesta, no solo por sus consecuencias sino a la forma como ha sido manejada, movimientos por todos lados. “Los Indignados” esparcidos por todo el mundo (Klein, 2012) y el ejemplo claro de Latinoamérica en la búsqueda de nuevos caminos. Muchos de estos movimientos no tienen una organización sólida, los reúne diversidad de preocupaciones, ideologías, pero a todos los une el rechazo al mundo actual y unas pretensiones por su transformación, unas radicales, otras moderadas, pero allí están.

Desde los años ochenta, como producto del enfrentamiento al modelo neoliberal, se inició en América latina un (os) movimiento(s) social (es) que ha sacudido y ha traído repercusiones en todo el mundo (Gonzales, 2016). En ese mundo desolado después de la crisis del socialismo real, nuevos actores y nuevas expresiones de lucha han surgido desde nuestra región.

Ahora no son solo los sindicatos y los partidos políticos de izquierda solicitando reivindicaciones económicas, ni las tradicionales protestas estudiantiles, campesinos, los indígenas, las mujeres, los excluidos, los movimientos guerrilleros clásicos, ahora se suman y lideran los feministas, ambientalistas, ecologistas, consumidores, pacifistas, anti imperialistas, anti racistas, anti globalizadores, militares nacionalistas, religiosos, barriales, mineros, comuneros, cooperativistas, el nuevo sindicalismo urbano y rural, que como colectivos exigen cambios radicales, auto organización, horizontalidad, democracia directa (Fry, 2020).

En realidad, la novedad de estos movimientos radica en que, en un contexto de profunda "crisis de representación" (Reveles, 2017, p. 32), plantearon "nuevas formas de hacer política" (Garretón, 2012, p.127) por medio de las cuales los ciudadanos encontraron cauces innovadores para construir y expresar colectivamente intereses, reivindicaciones y valores comunes.

Existe una diversidad de orígenes de los movimientos sociales, de actores y sectores sociales que se agrupan y movilizan en torno a causas coyunturales o estructurales, pero que sin duda se diferencian de los movimientos sociales tradicionales que surgieron como expresión de una misma clase (obreros), sector social (estudiantil), género (mujeres) o de tipo étnico (indígenas). En buena medida, son de carácter plural en el plano ideológico y están predispuestos contra los intentos de imposiciones y decisiones tomadas en cenáculos (comité central), más allá de las asambleas generales. No obstante, el espontaneísmo, el aislamiento y la fragmentación

terminan por disminuir la eficacia política, la calidad revolucionaria de sus acciones y sin alcanzar avances en la modificación de las estructuras de poder, los medios y los modos de dominación, es decir en lo político (Mejías y Suarez, 2017).

Los posmodernos han pretendido desdibujar estos movimientos, describiéndolos como si fueran procesos aislados, como si su objetivo no fuera-aunque con distintos medios- confrontar la sociedad capitalista. Según Kohan (2011), uno de los mecanismos discursivos reconocibles consiste en reemplazar los nombres singulares por los plurales: resistencia por resistencias, alternativa por alternativas, dominación por dominaciones, entre otros. Todo esto según este autor a partir de las difusiones metafísicas post que pusieron de moda en las ciencias sociales, en los estudios culturales y en los escritos políticos. Compartimos con este autor que “[...] el capitalismo puede permear cierto pluralismo e ir integrando la política de las diferencias. Pero lo que no puede hacer jamás, a riesgo de no seguir existiendo o dejar de reproducirse, es abolir la explotación de clase” (Kohan, 2011, p.86).

5. Retos epistemológicos y teóricos de la interculturalidad crítica

1) Desmontar el discurso de la historiografía dominante: desde la tradicional eurocéntrica y hegemónica pasando por la nacionalista romántica e incluyendo una supuesta historia marxista revolucionaria que margina la subjetividad y lo cultural y sobre todo margina el pueblo, a favor de una supuesta vanguardia (García, 2023).

2) Lo más importante, desmontar la estructura de la dependencia intelectual (Beigel, 2016) y de la estructura cognitiva con la que hemos sido formados. Esta no nos permite vernos a nosotros mismos, sino solo a través de los ojos de los otros, que subestima nuestra propia producción intelectual y que nos hace siempre buscar y casi endiosar a teóricos y filósofos provenientes de los centros hegemónicos. Sin pretensiones chauvinistas es necesario construir nuestra historia con nuestras categorías, nuestras teorías, es decir nuestros intereses.

3) Frente a la imposición de un pensamiento único globalizado es necesario sustentar un pensamiento disidente que sirva de base para la organización de los excluidos.

4) En definitiva, es necesario tomar posición. No es tiempo para vacilaciones ni para posturas moderadas. O formamos parte de una postura conservadora, legitimadora de la opresión o por el contrario de una postura crítica y comprometida.

Al decir Walsh (2009) se debe asumir la interculturalidad crítica como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial, dando pistas para una praxis distinta. Como una herramienta pedagógica se alía con las de la llamada pedagogía crítica, que va más allá de lo étnico, aborda lo social global y propone una confrontación ética- política y epistémica frente al capitalismo. Somos optimistas, porque como señala Foucault (1984) donde hay poder también existe resistencia:

Que donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder...el carácter estrictamente relacional de las relaciones de poder. No pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente para una aprehensión. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder. (p. 157)

Pero ya discutir abiertamente los temas que preocupan, el reconocimiento a los distintos actores sociales y a los más fundamentales y trascendentales derechos será un paso importante para fomentar y permitir políticas públicas en su favor. En el fondo, todos estos actores y movimientos están enfrentado a un enemigo común, el poder hegemónico, a los valores y la cultura de consumo que nos impone el sistema capitalista y su globalización, al Estado nacional burgués que legitima y legaliza la dominación y las desigualdades, a los aparatos ideológicos (educación, medios de comunicación, entre otros.) que contribuyen con la reproducción social de estas injusticias (Zaruma, 2020).

6. Conclusiones

Este trabajo ha pretendido hacer una aproximación teórica a los conceptos y categorías de los procesos de diversidad, igualdad, desigualdad, exclusión, mismidad, alteridad, entendiéndose como en parte propios de la naturaleza humana y otros determinados por imposiciones culturales y de

poder. Desde una epistemología crítica se ha analizado la intersección entre diversidad, interculturalidad y educación, contextualizada en el estado actual del sistema capitalista y la realidad chilena. Desde una mirada crítica se debe diferenciar entre las diversidades propias de la naturaleza y las que han sido impuestas y en realidad son desigualdades e injusticias sociales. Al decir de Gimeno-Sacristán (1999) todas las desigualdades son diversidades, aunque no toda la diversidad supone desigualdad. Por eso debemos estar muy atentos a que, bajo el paraguas de la diversificación, no se esté encubriendo el mantenimiento o la provocación de la desigualdad.

El concepto de desigualdad lleva a ubicarse en el reconocimiento de que no somos iguales, que somos diferentes. El concepto de exclusión es aún más preciso, pues obliga, no solo a conocer las causas de estas desigualdades, sino que refiere a una configuración social mucho más compleja y radical, por ejemplo, lo que es la separación-exclusión, como constructo social intencionado y planificado para diferenciar. La educación y la escuela debe asimilar la diversidad. No es tolerancia o aceptación, es vivir y respetar al otro como legítimo Otro. Si la escuela es inclusiva de verdad y es constructivista, el currículo, la política educativa, debe ser construcción social, donde todos participen y las políticas y el currículo deje de ser asunto solo de sabios y expertos.

La educación inclusiva e intercultural debe comenzar por nosotros. Ya el inmigrante es intercultural, no le queda de otra. La mujer, el obrero, el indígena, el negro son interculturales por historia y cultura, por imposición y sobrevivencia, han tenido que vivir sometidos en la cultura dominante del

nacional, del hombre, del burgués, del blanco. Es mi mismidad la que tiene que cambiar: en el lenguaje, la comunicación, en conocer realmente al otro, no quedarse en los estereotipos del otro, convivir con el otro. Se debe asumir la interculturalidad crítica como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial, dando pistas para una praxis distinta.

7. Referencias

- Agar, L. (2021). Inmigrantes en Chile: voces de los actores. *Revista Stultifera*, 4(2), 31-53. 10.4206/rev.stultifera.2021.4n2-03
- Alvear, R (2020). Reconstruyendo la antropología filosófica: entre naturaleza y cultura. *Veritas*, 24(47), 109-130. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732020000300109>
- Aranda, V. (2010). Desde las representaciones xenófobas en estudiantes de pedagogía a una visión intercultural de la educación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 10(19), 3-18 <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/>
- Aranda, V. (2017). Inmersión en el sistema escolar para el aprendizaje contextualizado del pensamiento crítico y post-crítico en educación. *Diálogos educativos*, 17(33), 5-19. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n33/aranda>
- Beigel, F. (2016). El nuevo carácter de la dependencia intelectual. *Cuestiones De Sociología*, 7(14), 1-17. <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a04>
- Canimas J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero*, 46(2), 79-97. <https://doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Castellanos, L. y Zayas, F. (2019). La exclusión entre pares: sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(19), 1-17. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.531>

- Castillo, G. (2015). Desigualdades: tolerancia, legitimación y conflicto en las sociedades latinoamericanas. En G. Castillo y G. Maldonado (Eds.), *Apuntes sobre los conceptos de desigualdad, legitimación y conflicto para el análisis de las sociedades latinoamericanas* (pp.43-65). RLL editorial.
- Cárdenas, C. (2017). Representación, lenguaje y realidad: acerca de las posibilidades de la historia reciente. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, (21), 69–93. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2011.n21-04>
- Chaves, P. (2020). *Otro mundo es posible si otra escuela es viable. Ocho propuestas para replantearnos la escuela y la educación durante y después de la pandemia de COVID-19*. GESIP.
- Coloma, M. (2018). *Miradas sobre la Desigualdad Social. Una aproximación a los diálogos entre la teoría y la empírea en la sociología contemporánea*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1487/te.1487.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020). *Diagnóstico del mundo en pandemia*. <https://www.cepal.org/es/temas/comercio-internacional>
- Dulci, T. y Sadivia, V. (2021). El Estallido Social en Chile: ¿rumbo a un Nuevo Constitucionalismo? *Revista Katálysis*, 24(1), 43–52. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e73555>
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. Grupo por la Inclusión-Mercosur. <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pd>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

- Fry, M. (2020). Los movimientos sociales latinoamericanos Teorías críticas y debates sobre la formación. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 13-30. <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.1>
- García, J. (2023). Descolonizar el pasado. Perspectivas críticas con los legados coloniales en la historia y la historiografía. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 26(51), 51-75. <https://doi.org/10.7440/antipoda51.2023.03>
- Garretón, M., Cruz, M., Aguirre, F., Bro, N., Farías, E., Ferreti, P. y Ramos, T. (2012). Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios: Los debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile. *Polis (Santiago)*, 10(30), 117-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000300006>
- Gimeno-Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). *Aula de innovación educativa*, 41(81), 67-72.
- González, F. (2014). El neoliberalismo y su crisis: Causas, escenarios y posibles desenvolvimientos. *Problemas del desarrollo*, 45(178), 181-182. [https://doi.org/10.1016/S0301-7036\(14\)70881-8](https://doi.org/10.1016/S0301-7036(14)70881-8)
- Jaramillo, J. (2002). Tolerancia e intolerancia. Sus orígenes y consecuencias en la historia de la civilización occidental. *Historia Crítica*, 1(23), 114-117. <https://doi.org/10.7440/histcrit23.2002.06>
- Kattmann, U. (2021). Conferencia. Raza, genes y cultura. *Revista de Ciencias Sociales*, 34(48), 175-192. <https://doi.org/10.26489/rvs.v34i48.8>
- Klein, O. (2012). El Movimiento de los Indignados: desde España a Estados Unidos. *El Cotidiano*, 87(173), 89-98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32523131010>
- Kohan, N. (2005). La herencia del fetichismo y el desafío de la hegemonía en una época de rebeldía generalizada. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 79-102. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27910295>
- Leiva, J. y Márquez, M. (2012). La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad

- cultural. *Revista de Pedagogía*, 33(93), 71-93.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65930104006>
- Luhmann, N. (1998). La diferenciación de la sociedad. En J. Berian y J. M. García Blanco (Ed. Trad.), *Complejidad y Modernidad: de la unidad a la diferencia*, (pp. 50-70). Trotta.
- Maturana, H. (1996). *La realidad ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos del conocimiento*. Anthropos.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Granica.
- Mcentee, E. (1998). *Comunicación intercultural, Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*. McGraw-Hill.
- Mejías, C. y Suárez, P. (2017). Configurando nuevos movimientos sociales latinoamericanos en el espacio del resquebrajamiento epistémico-colonial neoliberal. *Revista Reflexiones*, 96(1), 97-108.
<https://dx.doi.org/10.15517/rr.v96i1.30635>
- Meléndez, C., Rovira, C. y Sajuria, J. (2021). Chile 2020: pandemia y plebiscito constitucional. *Revista de ciencia política*, 41(2), 263-290.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2021005000114>
- Moncada, B. y Chacón, C. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 209-227.
 10.17533/udea.ikala.v23n02a02
- Montoya, Y. (2017). La interculturalidad y la comunicación intercultural: consolidando el Buen Vivir de los Pueblos. *Revista Universitaria Del Caribe*, 19(2), 31-35. <https://doi.org/10.5377/ruc.v19i2.6468>
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa. *Actualidades Investigativas En Educación*, 14(2).
<https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14833>
- Núñez, I., González É. y Barahona, A. (2003). La biodiversidad: historia y contexto de un concepto. *Interciencia*, 28(7), 387-393.
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442003000700006&lng=es&tlng=es.](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442003000700006&lng=es&tlng=es)

- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2021). *Migración en las Américas*. <https://chile.iom.int/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). *Envejecimiento y ciclo de vida*.
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BsKm3fxcW04J:https://www.who.int/ageing/about/facts/es/+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=cl>
- Ovares, S. y Torres, I. (2016). Las comunidades indígenas: Una forma de vida que pone en práctica la Carta de la Tierra. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 464-478. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.22>
- Peláez Fernández, P. (2022). Diversidad religiosa y diferencias culturales ante la manipulación genética. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (18), 211-242. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2022.0018>
- Raffo-López, L. y Hernández-García, E. (2021). Comercio internacional, prosperidad y desigualdad en la globalización. *Apuntes del Cenes*, 40(71), 133- 164 <https://doi.org/10.19053/01203053.v40.n71.2021.11736>
- Ramos, J. (2012). Inclusión/exclusión: una unidad de la diferencia constitutiva de los sistemas sociales. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, VII(14), 72-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211026873003>
- Reveles, F. (2017). Problemas de la representación política y de la participación directa en la democracia. *Estudios políticos*, (42), 11-35. <https://doi.org/10.1016/j.espol.2017.05.007>
- Reygadas, L. (2019). La desigualdad siempre es política. *Encartes*, 2(4), 48-57. <https://doi.org/10.29340/en.v2n>
- Rodríguez-Pizarro, A. N., & Rivera-Crespo, J. (2020). Diversidades sexuales e identidades de género: entre la aceptación y el reconocimiento. Instituciones de Educación Superior (IES). *Revista CS*, (31), 327-357. <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3261>
- Rivera, C., Gutiérrez, X. y Henríquez, L. (2020). Representaciones sociales del currículum escolar en contextos de diversidad cultural: alcances

- para una educación contextualizada. *Revista Espacios*, 41(13), 1-6.
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/20411306.html>
- Romanos, E., Sádaba, I. y Campillo, I. (2022). La protesta en tiempos de COVID. *Revista Española De Sociología*, 31(4), a140.
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.140>
- Sánchez, S. (2020). Paradigma de la neurodiversidad: una nueva forma de comprender el trastorno del espectro autista. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 7 (1), 19-35 <http://www.reto.ubo.cl/19>
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila editores.
<https://www.scielo.br/j/es/a/nSSvPncvv73gysQxbf97Sgj/?format=pdf&lang=es>
- Silva, M. C. (2010). Desigualdad y exclusión social: de breve revisitación a una síntesis proteórica. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 9(1), 111-136.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38015080007>
- UNESCO. (1997). *Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos*.
http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13177&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*.
http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina (Coord.), *Educación intercultural en América Latina* (pp. 21-39) Plaza y Valdés Editores.
- Zaruma, J. (2020). Globalización, Capitalismo y Emergencia - Un nuevo orden mundial. *Sur Academia: Revista Académica-Investigativa De La Facultad Jurídica, Social Y Administrativa*, 7(14), 9-16.
<https://doi.org/10.54753/suracademia.v7i14.810>

Diálogos entre Arte y Geometría

*Mariela Carvacho Bustamante*⁹

Resumen

La Geometría es una parte de las Matemáticas que se preocupa en profundizar los conceptos de extensión, forma, medidas y sus relaciones. Esta rama de la matemática está presente durante la formación de las y los estudiantes que integran las carreras de Pedagogía en Matemática en la formación chilena. En este capítulo se describe una innovación pedagógica desarrollada en el curso Geometría Euclidiana de primer año en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). La actividad consistió en la elaboración de infografías utilizando la exposición del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos *Dibujos en Prisión* con el objetivo de reflexionar sobre la diversidad de saberes y las situaciones históricas acontecidas en nuestro país permitiendo desarrollar en las y los estudiantes habilidades matemáticas que les permita una visualización de la geometría en la exposición alineado con las normas internacionales para la ciencia abierta establecidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que dentro de sus objetivos busca lograr el entendimiento común de la ciencia y los beneficios que ella conlleva. Dentro de los hallazgos se destaca la percepción positiva por parte de las y los estudiantes de la experiencia situada, junto a la importancia del uso de la geometría en obras de arte, que, siendo otro dispositivo didáctico, dialogan y se retroalimentan interdisciplinariamente. Este tipo de experiencias, replicables a futuro, fomentan una cultura matemática tributando a su ejercicio como futuros formadores.

Palabras clave: Geometría, Arte, Metodología Activa, Museo de la Memoria, Derechos Humanos.

⁹ Doctora en Ciencias, mención Matemáticas, Universidad de Chile. Académica, Departamento de Matemática, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile. Contacto: mariela.carvacho@umce.cl

1. Introducción

La Geometría es una parte de las Matemáticas que se preocupa en profundizar los conceptos de extensión, forma, medidas y sus relaciones. Sus principales elementos son los puntos, líneas, ángulos y lo que se puede formar con ellos, que se conocen como objetos geométricos. Euclides planteó 5 postulados que son la base (reglas del juego) para el desarrollo de la Geometría Euclidiana. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2020) establece estándares de la profesión docente, cuya intención es dar pautas a las carreras de pedagogía sobre los conocimientos, habilidades y competencias que debe adquirir un docente en su formación inicial. Para formación docente básica el estándar de la unidad de Geometría y Medición dice:

Comprende los elementos geométricos básicos, sus definiciones, propiedades y organización conceptual, así como los elementos asociados al proceso de medición, para concebir estrategias de aprendizaje que incorporen recursos manuales y digitales que permitan a sus estudiantes construir, visualizar y transformar figuras 2D y 3D, y resolver problemas aplicando la geometría y la medición. (CPEIP, 2020, p. 2)

Mientras que, para la formación docente de educación media, el estándar de Geometría dice:

Comprende los elementos de la geometría sintética, analítica y vectorial para estudiar figuras del plano y del espacio, y sus relaciones y atributos métricos para concebir estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan a sus estudiantes construir, visualizar y transformar figuras 2D y 3D en forma manual y digital, planteando conjeturas, demostrando propiedades y resolviendo problemas. (CPEIP, 2021, p. 82)

Teniendo en cuenta estos estándares, se propone abordar algunos de los contenidos del curso Geometría Euclidiana (segundo semestre de la carrera Pedagogía en Matemática en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE) utilizando como estrategia de aprendizaje su relación con el Arte lo que permite desarrollar habilidades Matemáticas y construir el conocimiento al verlo presente en el cotidiano. El objetivo planteado con la actividad es reflexionar sobre la diversidad de saberes y las situaciones históricas acontecidas en nuestro país. El trabajo se orienta a impulsar la cultura Matemática. Este aspecto es uno de los planteados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), donde no son solo los científicos quienes deben hacerse responsables del fomento del conocimiento, es en forma colegiada, las y los futuros docentes quienes tienen la posibilidad de entregar a sus estudiantes esta diversidad del conocimiento matemático, cambiando el foco del discurso matemático escolar por la construcción social del conocimiento matemático, que es lo que plantea la socioepistemología Matemática. Vygotsky (1979) fue uno de los primeros en mencionar el rol de la cultura en el aprendizaje, y las relaciones entre el Arte y la Geometría. Estas han sido exploradas por diferentes autores, por ejemplo, Edo (2003) menciona que “la contemplación y creación de formas artísticas a partir de líneas, figuras y cuerpos [...] puede ayudar tanto a intuir y construir nociones geométricas como a desarrollar sentimientos y emociones estéticas” (p.23).

En la actividad que describiremos, se utilizó la exposición Dibujos en Prisión, del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

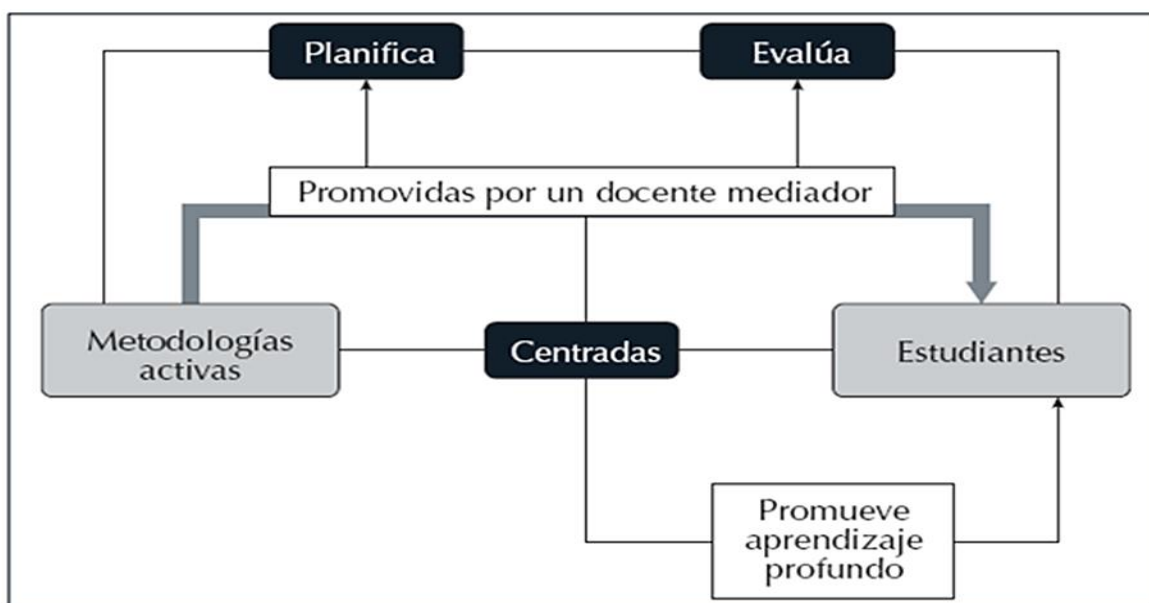
2. Antecedentes

La búsqueda de estas estrategias es necesaria al considerar las nuevas capacidades de los estudiantes del siglo XXI, la democratización al acceso de la Universidad junto a aspectos propios de la matemática, como son la tensión generada por estudiantes frente a la disciplina, el uso de fórmulas que dificulta el aprendizaje significativo (Jorquera, 2018) y la focalización

por la obtención de buenas calificaciones dejando de lado el interés por el conocimiento (Santos, 2017). Labrador y Andreu (2008) señalan que las metodologías activas son aquellos métodos, técnicas y estrategias que utilizan los docentes para transformar el rol pasivo del estudiante a un rol activo, promoviendo su participación en el proceso de enseñanza. En el siguiente cuadro se estructura el proceso (Figura 1):

Figura 1

Proceso de Metodologías Activas



Nota. Adaptado de “Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior” (p.73), por Silva y Maturana, 2017, *Innovación educativa*, 17(73).

Potenciar la cultura matemática se relaciona con uso del conocimiento Matemático. Esto permite cambiar el foco del discurso matemático escolar por la construcción social del conocimiento matemático, que es lo que plantea la socioepistemología Matemática. Soto y Cantoral (2014) señalan que el discurso Matemático Escolar[dME] (2014) es hegemónico, centrado en los objetos matemáticos lo que excluye la posibilidad de construir conocimientos matemáticos. La actividad que describiremos plantea el uso de la matemática en el arte, y que las y los estudiantes puedan visualizar esto en el desarrollo de las infografías que fue lo solicitado. Este tipo de

experiencias son utilizadas mayormente en estudiantes de educación primaria como se puede ver en González (2020). Por otro lado, señala Shoevers et al. (2020) muestran su efectividad en la educación preescolar.

3. Metodología

Contexto de la implementación (Carrera, asignaturas, objetivos)

Este curso se desarrolló en un semestre de docencia remota de emergencia. Se utilizó una metodología activa que coloca al estudiante como protagonista de su aprendizaje y es una transición en la Educación superior planteada por Silva y Maturana (2017).

El sujeto de estudio fueron los estudiantes del curso de Geometría Euclidiana, II semestre 2021. Este es un curso para alumnos de primer año de la carrera de pedagogía en Matemática, UMCE.

La propuesta consistió en el desarrollo de infografías utilizando la exposición “Dibujos en Prisión” (Museo de la Memoria y los Derechos Humanos) aplicando los conceptos desarrollados en el curso. Se escoge una de las obras de la exposición y luego se explica el o los componentes geométricos que las obras incluían. La tarea aparte de mencionar el componente geométrico consistía en explicar la teoría utilizada.

Las infografías se exponen, post revisión, en el Instagram del curso (Infografías Geo. Euclidianas), el cuál fue visitado por la comunidad universitaria, así como también el público general que a priori no tiene conocimientos previos de la geometría. El objetivo planteado con la actividad es reflexionar sobre la diversidad de saberes y las situaciones históricas acontecidas en nuestro país e impulsar la cultura Matemática, que es uno de los aspectos planteados por la UNESCO (2021) que señala que son las y los futuros docentes quienes tienen la posibilidad de entregar a sus estudiantes esta diversidad del conocimiento matemático.

Participantes

Las y los participantes de esta actividad son estudiantes del curso de Geometría Euclidiana plana, curso dictado el segundo semestre de la carrera de Pedagogía en Matemática en la UMCE. Son estudiantes ingreso año 2021, en contexto de pandemia. Por ello la actividad fue realizada de forma virtual, conocida como docencia remota de emergencia.

Principales actividades y recursos de aprendizaje utilizados

Dentro de las actividades consideradas para la implementación, en primera instancia se planifica la presentación de la exposición (disponible online en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos). Para ello se accedió a los recursos del museo exponiendo en clase el contexto y significado de la exposición Dibujos en Prisión. Luego de ello, las y los estudiantes proceden a trabajar en grupo en el proceso de selección de su obra.

Una vez seleccionada la obra, se debía analizar los diversos objetos y contenidos tratados en clase presentes en la obra. Se entregan algunos ejemplos como un reloj puede ser representado por una circunferencia, o un par de vigas podían ser rectas paralelas o perpendiculares. Luego de ello debían realizar la infografía en formato post de Instagram para ser expuesta en el Instagram del curso (Infografías Geo. Euclidianas). Esta condicionante impuso a que el trabajo debía estar dirigido a un público amplio que a priori no tiene conocimientos previos de la geometría, por ello los conceptos matemáticos que estaban presentes en la obra debían ser explicados en la infografía.

El objetivo planteado con la actividad fue reflexionar sobre la diversidad de saberes y las situaciones históricas acontecidas en nuestro país. A continuación, mostraremos dos de los trabajos realizados compartidas en el Instagram del curso (Figuras 2 y 3), donde se modelaron y retroalimentaron los conceptos para precisarlos visualmente. La Figura 2

utiliza la obra “El Puño” para ejemplificar el Teorema de los ángulos Alternos Internos entre Paralelas (AIP), este resultado matemático señala la congruencia de ángulos que se corresponden cada vez que se tienen rectas paralelas. Al igual como el estudiante lo destaca en la infografía, este teorema está presente cada vez que podemos visualizar barrotes, marcos de ventana entre otros. Este trabajo fue uno de los pocos en que el estudiante logro ejemplificar un teorema a diferencia de los otros trabajos, como en la Figura 3, que solo menciona objetos geométricos. Los objetos geométricos señalados en esta infografía son parte de la familia de los cuadriláteros, uno de los conceptos abordados en el curso de Geometría Euclidiana plana los cuales, así como muestra la imagen, están presentes en ventanas, techumbres entre otros.

Figura 2.
Infografía de objetos geométricos

Mediante una de las obras de la exposición "Dibujos en Prisión" del Museo de la Memoria, se ejemplificará el teorema AIP

Puño
Carcel de Buin
Xilografía

Teorema AIP
Alternos Internos Paralelas

def. Se dan dos rectas cortadas por una secante. Si dos ángulos alternos internos son congruentes, entonces las rectas son paralelas

Recordatorio: Una secante a dos rectas en el mismo plano es una recta que las interseca en dos puntos diferentes.

Podemos ver que los barrotes de la imagen posiblemente son paralelos. Usaremos la secante que está bajo el puño para comprobar si estas son o no paralelas mediante el teorema AIP, midiendo los ángulos internos alternos.

Efectivamente los ángulos *alternos internos* son congruentes. De esta forma con el teorema AIP se comprueba que los barrotes verticales son paralelos.

Así como en esta imagen, en nuestra vida cotidiana podemos encontrar situaciones parecidas en las que podemos usar este teorema. ¿puedes identificar algo en tu entorno? ¡Déjalo en los comentarios!

Roberto Vilches
Geometría Moderna, E. Moise - F. Downs

Fuente: Instagram (@geo_euclidiana_umce, 2021).

Figura 3.
Infografía de objetos geométricos



Fuente: Instagram (@geo_euclidiana_umce, 2021).

Evaluación de la implementación

Para la evaluación de los trabajos se elaboró una rúbrica que incluía 3 aspectos. En primer orden la información correcta matemáticamente, de modo que no genere confusión, que se utilicen imágenes como apoyo y se

complete el tema tratado, como segundo los aspectos técnicos, nombre, referencias, tamaño adecuado y en tercer lugar la ortografía y el uso apropiado del espacio. Como un componente extra con el fin de fomentar la creatividad se consideraron puntos extra por lo que definimos como diseño llamativo (uso apropiado de colores, tamaño de letras), aspectos inclusivos y el uso de analogías añadiendo aspectos cotidianos o cercanos para quienes podrán revisar las infografías promoviendo la interacción.

Algunos aspectos que se destacaron por parte de las y los estudiantes fue la oportunidad que les dio el trabajo de analizar y ver otros detalles de las obras y la relevancia de la cultura y la historia en los procesos de aprendizaje y enseñanza junto a su relación con la matemática, en este caso específico con la geometría, logrando así el objetivo que tienen las Metodologías Activas, en las que el estudiante se hace protagonista de su aprendizaje.

4. Discusión de resultados

En primera instancia, en el desarrollo de la actividad los estudiantes requerían del dominio de los conceptos geométricos que aparecían en las obras, así como también nociones en el diseño y la comunicación efectiva de las ideas.

No solo fueron capaces de visualizar la Geometría presente en otros saberes, además manifestaron que la actividad les pareció innovadora, creativa y en su mayoría estuvieron de acuerdo con las afirmaciones “La actividad me permitió relacionar la Matemática y el Arte” y “La actividad me permitió profundizar en las relaciones entre arte y geometría”. Estas opiniones fueron vertidas en la encuesta realizada al finalizar el curso, que tenía por objetivo tabular sus opiniones respecto a la actividad, tanto aspectos positivos como negativos.

Además, las y los estudiantes valoraron la interdisciplina, una de las opiniones que reafirma esto es:

[...] para mi es importante retomar el concepto de memoria e historia dentro de la educación, independiente del área en la que uno se desempeñe, y hacer este trabajo es una vía de retomar historia dentro de la matemática, lo cual suele ser poco común, ahora, siento que quizás podría ser importante incluir el contexto de las obras en estas infografías, porque como están en internet, son propensas a ser difundidas y así la gente a la que llegue podría tener un poco de diversos conocimientos [...]. (EN10)

5. Conclusiones

El objetivo planteado se logró. A través de la actividad se promueve el entendimiento común de la ciencia, fomentando una cultura científica con un enfoque innovador. Es necesario profundizar en el componente bidireccional de la actividad con el fin de enriquecer el trabajo contando con una visión más completa complementando con la visión por ejemplo de estudiantes de arte. En el contexto de clases normales es posible visitar el Museo y hacer una mediación para el grupo completo por los expertos en la exposición. En esta oportunidad las limitantes del contexto de emergencia no permitieron realizar un cierre comparativo con las obras y comentarios al respecto con los especialistas del museo. Se espera que con este tipo de experiencias las y los estudiantes logren desarrollar estrategias de enseñanza en su futuro ejercicio docente a partir del rol modelo y fomentar una cultura matemática en su ejercicio como futuros formadores.

6. Referencias

- Ainzua, J., Molina, P. y Tapia, J. [@geo_euclidiana_umce]. (11 de diciembre de 2021). [Fotografías]. Instagram. https://www.instagram.com/p/CXWOQYhrW_F/ (no citado)
- CPEIP. (2020). *Estándares de la Profesión Docente Carreras de Pedagogía en Educación General Básica*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EGB-Matematica.pdf>

- CPEIP. (2021). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Matemática*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Matematica-Media.pdf>
- Edo, M. (2003). Intuir y construir nociones geométricas desarrollando sentimientos y emociones estéticas. En C. Duque, L. Balbuena, J.M. Méndez, D. de la Coba y J.A. García (Eds.), *Actas de las XI Jornadas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas* (pp. 23-24). Sociedad Canaria "Isaac Newton" de Profesores de Matemáticas.
- Geo. Euclidiana Umce [@geo_euclidiana_umce]. (9 de Diciembre 2021) *Trabajo geometría de los dibujos hechos en prisión, exposición Museo de la Memoria. Imágenes 2 y 3* [Fotografías]. Instagram. https://www.instagram.com/geo_euclidiana_umce/
- González, F. (2020). La Matemática y el Arte en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Geometría. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 33, 368-379. <http://funes.uniandes.edu.co/4082/1/CastilloElgeoplanoALME2013.pdf>
- Jorquera, F. (2018). Crisis de la enseñanza de la geometría. *Proyecciones*, 1(1),26-32. <https://doi.org/10.22199/S07160917.1982.0001.00005>
- Labrador, M, y Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Valencia, ES: Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.
- Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. (Septiembre 2021) *Exposición Dibujos en Prisión*. [Conectadosconlamemoria.cl](https://conectadosconlamemoria.cl). <https://conectadosconlamemoria.cl/galeria-digital/dibujos-de-prision/>
- Santos, M. (2017). Dime cómo de evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80. 10.5354/0717-3229.2003.47513
- Silva, J. y Maturana, C. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1665-26732017000100117

- Shoevers, E., Leseman, P. y Kroesbergen, E. (2020). Enriching Mathematics Education with Visual Arts: Effects on Elementary School Students' Ability in Geometry and Visual Arts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, 1613–1634. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10018-z>
- Soto, D. y Cantoral, R. (2014). Discurso Matemático Escolar y Exclusión. Una Visión Socioepistemológica. *Boletim de Educação Matemática*, 28(50), 1525-1544. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n50a25>
- UMCE. (27 de diciembre de 2021). *Noticia Académica del Departamento de Matemática muestra resultados de la mediación con estudiantes a partir de la exposición Dibujos en Prisión*. <http://www.umce.cl/index.php/noticias-universidad/item/3745-academica-matematica-umce-mediacion-memoria?fbclid=IwAR0k2WLnOyclWSIf1DA-MPr0kKOAdt I3EnEiz54enfxDgQw0MA93AP8RaQ>
- UNESCO (2021). *Normas internacionales para la ciencia abierta*. <https://es.unesco.org/news/unesco-establece-ambiciosas-normas-internacionales-ciencia-abierta>
- Vilches, R. [@geo_euclidiana_umce] (22 de diciembre de 2021). [Fotografías]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CXy9l8OrmoZ/>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.



Capítulo II:

Interculturalidad, Género e Identidad

Afroditas de Valparaíso: Aproximación a la configuración identitaria de mujeres trans sindicalizadas

*Jonathan Galarce Salgado*¹⁰

Resumen

La existencia de pocos estudios sobre personas transfemeninas fuera de Santiago, focalizado en la identidad y su relación con una colectividad, impulsa el desarrollo de esta investigación, cuyo objetivo es comprender la configuración de las identidades de las mujeres trans que forman parte del Sindicato de Trabajadoras Transgénero Afroditas de Valparaíso. Para este trabajo se ha optado por un diseño metodológico cualitativo con una aproximación epistemológica transfeminista, con el fin de relevar a las protagonistas y sus experiencias en la construcción de conocimiento. El instrumento empleado fue la entrevista activa en la que participaron seis integrantes de la agrupación, de entre 40 y 67 años. Los principales resultados permitieron comprender que las identidades se configuran a partir de las historias personales, las trayectorias corporales y el comercio sexual. Estos elementos que articulan la identidad son movilizadores y permiten gestionar el espacio colectivo junto con mantener una memoria conjunta. Los hallazgos permiten entender que las experiencias trans y travestis son parte de una existencia amiga, así como que la identidad no es estable ya que puede tomar localizaciones diversas en el tiempo. En este análisis también emergen las adulteces trans, cuyas existencias posibilitan la unidad de grupo a través de los afectos.

Palabras clave: Identidad de género, mujeres trans, corporalidades, comercio sexual, espacio colectivo.

¹⁰ Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG) FACSO, Universidad de Chile. Contacto: jonathan.galarce@ug.uchile.cl

1. Introducción

Las críticas que han proliferado desde las diversidades LGBTIQ+ y disidencias sexuales hacia el régimen heterosexual y las identidades tradicionales fundadas en el binarismo sexo/género, han permitido abrir nuevos espacios para los estudios sobre la identidad, las subjetividades y el género en las sociedades occidentales. Es así como las identidades trans, como realidades en la periferia, aparecen pugnando espacios en este régimen binario, y relativizando las mismas prácticas discursivas de las identidades tradicionales que se codifican a través de la normativa de género.

La discusión interdisciplinaria en ciencias sociales permite darnos ciertas claves para comprender este fenómeno. Butler (2006) dirá que la única forma que exista una identidad es que esta posea un género, que se produce y reproduce a través actos performáticos que refuerzan lo masculino y lo femenino, en cuanto instrumento de control y regulación. En síntesis, la identidad de género incorporaría la variable cultural, entendiéndolo como un proceso simbólico guiado por comportamiento, roles, y funciones sociales que actúan como reguladores de la corporalidad de los sujetos (Sepúlveda y Bustos, 2018). En este caso, las personas transpondrían en juego su identidad en medio de la jerarquía social del género a través del control heterosexual (Foucault, 1984).

Las investigaciones recientes nos dicen que las identidades de mujeres trans están atravesadas por la precariedad de la experiencia corporal y subjetiva, sometida a las adecuaciones y a la autocomprensión que instala el binarismo de género (Bradford y Syed, 2019; Bobadilla, 2019). A su vez, la identidad transfemenina implica construirse desde la alteridad, en medio del rechazo, la vulnerabilidad y el estigma social (Sahu, 2019; Yan et al., 2019; Yi et al. 2020; Maksut et al., 2020) mediada por la criminalización del trabajo sexual y de sus cuerpos en el espacio público (Lascano y Vélez, 2020).

A partir de lo mencionado, resultó relevante iniciar una investigación que permitiera abordar la configuración de las identidades de mujeres trans del Sindicato de Trabajadoras Transgénero Afrodita de Valparaíso, con el objetivo de contribuir a la producción de conocimiento en Chile sobre la vivencia del género; indagar en la articulación de significados que se puede dar en un espacio colectivo, así como la búsqueda de sentido dentro de los discursos disciplinatorios y su materialización en las corporalidades. Con todo aquello se busca aportar a la discusión y problematización sociocultural contemporánea del componente de género y la misma categoría trans.

2. Antecedentes

En la aproximación a la temática trans fueron importantes las consideraciones teóricas provenientes del feminismo postmoderno y lo propuesto por la Epistemología Feminista, en cuanto a la crítica que surge hacia la producción científica androcéntrica que sigue imperando en las ciencias humanas, y que plantea como necesarios los dualismos cultura/naturaleza, objetividad/subjetividad (Aguilar, 2008). Esto permitió problematizar y tomar posición en este estudio sobre la base de lo señalado por Haraway (1995), en tanto, “objetividad feminista”, posibilitando la apertura de espacios de conexión con las sujetas representadas, consideradas como agentes y no como recursos dispuestos para ser encasillados. La importancia de relevar la existencia y sobrevivencia trans, surge como una forma de instalar un discurso político desde los cuerpos de mujeres trans y de género diverso, con el fin de abrir campos discursivos a todas aquellas prácticas y devenires minoritarios (Valencia, 2018).

El compromiso que surge desde esta vereda del conocimiento también permite contemplar los principios para el abordaje de los estudios trans desde la academia: la necesidad de desarrollar una investigación empírica cuidadosa, demostrar que el conocimiento producido será útil para la comunidad investigada: las personas investigadas deben tener una voz equivalente a la del/la investigador/a (Blas, 2019).

3. Método

El diseño metodológico consistió en la aplicación de un método cualitativo de investigación puesto que se trabajó con la dimensión subjetiva de las participantes, para conocer y profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y sentidos personales (Sampieri et al., 2010). El proceso de indagación fue de corte inductivo, emergente e interpretativo de la realidad; mientras que el tipo de investigación fue descriptiva y exploratoria. En tanto, el estudio tuvo un enfoque biográfico, puesto que se exploró la configuración de las identidades de personas transfemeninas a través del relato de vida en el que se articulan las vivencias sociales, familiares y culturales (Cornejo, 2006).

Las participantes del estudio fueron 6 mujeres trans chilenas de entre 40 y 67 años de edad, que forman parte del Sindicato Afrodita; se desempeñan o se han desempeñado en el comercio sexual; provienen de distintos territorios del Gran Valparaíso; y han debido enfrentar situaciones de vulnerabilidad y condiciones precarias de vida. Sobre la base de la información proporcionada, la muestra se definió en el trabajo de campo, principalmente en reuniones con las integrantes de la agrupación, considerando criterios como la disposición y las condiciones de accesibilidad de las participantes, mientras que el número de entrevistas se estableció bajo el criterio de bola de nieve.

La técnica de recolección de datos fue la entrevista activa. Este método concibe la entrevista como una trama en desarrollo que contribuye a la creación de una imagen más amplia de la realidad, transformando a la persona entrevistada en sujeto activo: “un depósito de opiniones y razones, o un manantial de emociones, en una fuente productiva de conocimiento” (Holstein y Gubrium, 1997, p.2). El proceso dialógico de la entrevista activa considera un momento en el que el entrevistador y la persona entrevistada trabajan juntos en la creación de significado. Estos cambios, que ofrecen diferentes perspectivas sobre el mismo tema, permiten la producción de

diferentes relatos narrativos puesto que se le concede la capacidad de actuar como narradoras con conocimiento sobre lo expuesto (Dabney y Berg, 2002).

El temario y las interrogantes fueron construidas sobre la base de dos principios orientadores dados por los objetivos específicos: profundizar en sus relatos biográficos vinculados a sus devenires trans, abordando la construcción/deconstrucción de sus identidades a partir de la interacción con el espacio íntimo y social; mientras que en otro nivel, se abordan las experiencias personales y significados que se configuran en el espacio del comercio sexual y la identidad/subjetividad colectiva en la agrupación sindical. En esta línea se pueden distinguir diversidad de preguntas: demográficas/biográficas, sensoriales, experiencia/conducta, sentimientos, conocimiento, opinión/valor (Patton, 1980, como se citó en Blandon et al., 2015).

Para el plan de análisis se decidió emplear el análisis de contenido cualitativo. En tanto, posibilitó la identificación de elementos presentes, como palabras, temas o conceptos en textos escritos y su clasificación a través de categorías o variables. Luego de realizadas las entrevistas, se inició el ordenamiento de la información con el objetivo de asegurar un proceso de categorización y obtención de clasificaciones significativas para el estudio (Díaz et. al, 2013).

El desarrollo del presente estudio se pudo concretar, en gran medida, gracias a la disposición y el interés que manifestaron las integrantes del Sindicato Afrodita de Valparaíso, quienes durante los años 2020 y 2021 se encontraban realizando un trabajo de memoria histórica trans. La idea de facilitar los procesos de construcción y deconstrucción en la generación del conocimiento (Haraway, 1995) fue abordada a través de la revisión de las preguntas del cuestionario abierto y la devolución del material a las entrevistadas (Blas, 2019). En este marco, las colaboradoras corrigieron una de las preguntas relativas a la dimensión biográfica, solicitando, por ejemplo, cambiar el concepto “trans” por el de “mujer” (¿Cómo viviste tu

experiencia al definirte como mujer?), definiendo el margen de denominación de sus propias identidades.

3. Discusión de resultados

Subjetividades femeninas, corporalidades y comercio sexual

Los principales resultados del estudio arrojan que las identidades de las integrantes del sindicato están atravesadas por las experiencias que comparten en la infancia y la adolescencia, etapa en que viven un proceso de internalización de la subjetividad femenina, a través de juegos y vestimentas. La verbalización del género también forma parte de este proceso que posibilita la construcción del autoconcepto, como cuando una de las entrevistadas señala que “siempre fui concha, siempre fui concha, de cola chico, amujerá. Yo recuerdo que tenía siete años y bailaba en el colegio, hacía show de mujer, me ponía las tapas como de novia, me ponía con velos y güeras” (C.S, 40 años, Viña del Mar); así como también otra manifiesta que “[...] De chico fui así, me pintaba los labios, que mi papá me sacaba la cresta, me ponía los zapatos de mi mamá, se los trajinaba, entonces, desde chico una nace así ya” (S.S, 67 años, Valparaíso).

El ideario de mujer también refuerza los modos de reconocimiento identitario, a partir de las vinculaciones sexoafectivas con sujetos masculinos dentro y fuera del comercio sexual. Esto le otorga estabilidad, ya que se enuncian desde el llamado contrato heterosexual (Foucault, s.f, como se citó en Rabinow, 1984):

Yo tuve hombres que yo viví por años, como maridos, que ellos me dejaron que yo actuara femme de la femme, incluso no me dejaban que yo me prostituyera, trabajaba como cualquier mujer, hecha y derecha. Ahora ya con el tiempo tuve tres maridos, de los tres, dos están fallecidos. (S.S, 67 años, Valparaíso)

El marido que tengo ahora yo lo conocí porque me pagó la primera vez que me vio, pero yo con él nunca me acosté, de ahí me buscó, y me casé con él. (S.P, 53 años, Viña del Mar)

Los procedimientos de adecuación corporal también permiten la inscripción de lo femenino, aunque en algunos casos no ocurra la reasignación de sexo:

Después empecé con la cosa de las hormonas y todas esas cosas, pa' las pechugas para arreglarte el cuerpo, se ponía bomba po', una se hormoneaba me entendí pa' botar los pelos, que boté repoco, pero te hormoneabai po' pa' tener un cuerpo más o menos, así como que las hormonas te arreglaban el cuerpo. Me empezaron a salir pechugas, a salir el bulto, todo, y te sentí más mujer po'. (C.A, 66 años, Valparaíso)

[...] yo como tomo hormonas de tan chica, siempre tuve mis tetitas, nunca fui tan desgraciá de cuerpo... Yo a los diecisiete años me puse silicona en los glúteos, entonces, siempre tuve tetas, siempre tuve mi pelo largo, nunca tuve pelo en la cara, entonces, no siento que haya sido un cambio drástico. Para mí el cambio drástico fue cuando yo me cambié de sexo, que me hice una reasignación, pero, ni, aun así, sentí un cambio brusco porque yo sigo siendo la misma. (C.S, 40 años, Viña del Mar)

Es por eso por lo que no se puede establecer un patrón que instruya un solo modo de devenir trans. Las diversas maneras de enunciarse "trans" y "travesti" permite entender estas diferentes localizaciones identitarias por sus propios orígenes exploratorios:

Para mí ser trans es ser femenina, es ser delicada, para mí ser trans es ser una mujer... Y para mí un travesti es casi un transformista... Para mí una trans es una mujer, una femenina, una niña que se dedica a su piel, su cara, sus uñas... He

conocido mariconas que no tienen pecho y son unas mujeres. Pasa por el comportamiento, actitud. (C.S, 40 años, Viña del Mar)

(Me defino) con la travesti yo creo, como para operarme, no. (N.N, 48 años, Valparaíso)

[...] Actúo como una mujer, salgo como una mujer, tengo mi carnet de identidad de mujer, entonces te cambia mucho la vida, tú ya no eres travesti, porque cuando los psicólogos que te investigan a ti te hablan desde el pasado, de cuando era niño, yo jugaba con muñecas, me vestía, yo era la mamá. (S.S, 67 años, Valparaíso)

Otro componente, son las experiencias de precarización en contextos de trabajo sexual, puesto que esto posibilita formas autodefinición desde lo abyecto (Kristeva, 2004):

Yo en la calle pasé muchas cosas, o sea, cosas en el sentido golpiza cuando fue la onda de los nazis que les dio por pegarnos a nosotras, ahí yo cooperé tanto, ahí yo la sufrí hartito en ese tiempo. (C.A, 66 años, Valparaíso)

[...] En ese calabozo donde estábamos nos metían a todas juntas, entonces ahí no había luz, no había nada, una frazada y eso era todo. Pero ellos se olvidaban de nosotras los cinco días, entonces no nos daban comida, no nos daban agua nada, y prácticamente pasábamos desnudas casi, porque no te dejaban pasar ropa de mujer, pinturas, nada, porque estaba prohibido. (S.P, 53 años, Viña del Mar)

Importante mencionar que las tramas identitarias también se intersectan con la vejez, ya que las integrantes adultas mayores posibilitan la

construcción de una identidad comunitaria que se mantienen en torno a las memorias personales:

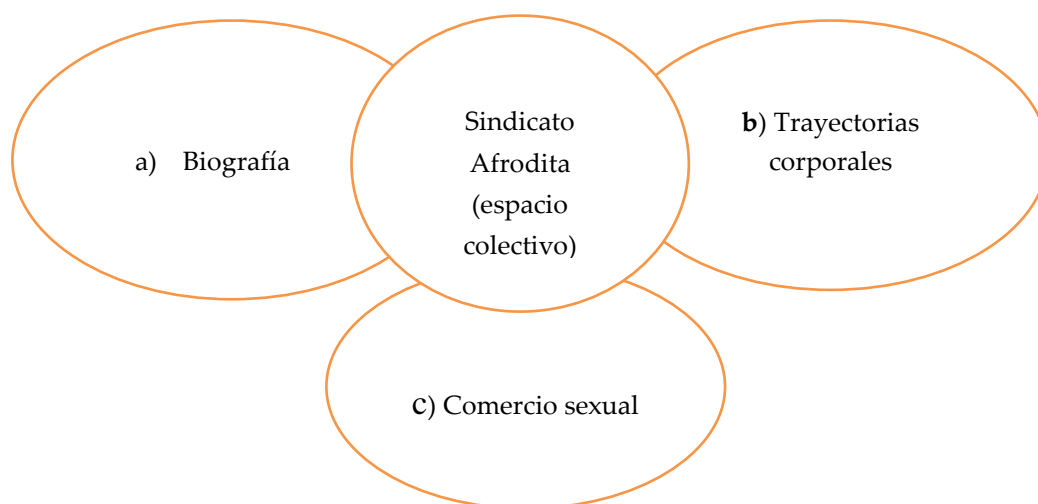
Ahora me inspira, tengo más las ganas por la gente adulta, porque como nos conocemos muchos años, tengo historia de algunas que hemos escrito que ya se han muerto, y estoy tratando que quede huella de ella, eso quiero, bueno, que llegaron al comercio sexual mucho antes que nosotras, también pasaron lo mismo. (S.P, 53 años, Viña del Mar)

El sindicato ahora está trabajando con nosotros, con las adultas mayores y me parece muy bien, porque de repente nos juntamos, se puede conversar, tiramos la talla y lo pasamos súper bien, y es bueno eso po' porque a las adultas mayores como que las olvida la gente. (N.N, 48 años, Valparaíso)

A la luz de las experiencias personales que cada integrante del sindicato va reflejando en sus testimonios, se puede comprender el proceso en que las subjetividades, a través de las diversas formas de experimentar sus devenires corporales-identitarios, se entrelazan en un núcleo común que posibilita la configuración de una identidad colectiva construida en torno a aquellas relaciones comunitarias que no solo ponen de manifiesto historias personales únicas, sino que también conforman una urdimbre identitaria que se sostienen en una memoria grupal y comunitaria.

5. Conclusiones

La configuración de las identidades trans se articula en la intersección de tres esferas: la biográfica, a través de las experiencias internas desde la infancia hasta la juventud; el espacio de la corporalidad, que se convierte en relevante para la materialidad del género; y el comercio sexual, como lugar de estabilidad identitaria y de gestión de asociatividad sindical. Esta configuración se grafica en la siguiente figura:

Figura 1*Esquema configurativo de cuatro esferas*

Fuente: Elaboración propia

En este contexto, se debe considerar que los espacios de exploración identitaria están atravesados por situaciones de violencia y exclusión: el desarrollo del autoconcepto está sujeto a un control constante por medio de la vigilancia que infunden los discursos sobre lo masculino y lo femenino. Las vivencias diversas permiten entender que las identidades no son estables, sino que pueden desplazarse, y que la relación trans y travesti, por ejemplo, existe como realidad de un todo diferenciado en el proceso de habitar una identidad, así como ser o no ser una mujer corporalmente completa. Esta disposición de elementos relacionados con la identidad y las subjetividades trans, permiten trazar redes de acción para la asociatividad. En este caso, el sindicato actúa como espacio de producción de sentido grupal: existe un reconocimiento comunitario desde sus experiencias identitarias y existencias precarizadas. La construcción de una comunidad a partir de sus trayectorias abre posibilidades de acción que permite vindicar sus existencias desde lo que significan como personas transfemeninas y sus proyecciones en otras corporalidades a través del tiempo, como ocurre en el caso de las adulteces trans, cuyas narrativas también contribuyen a amplificar las perspectivas sobre las realidades transfemeninas.

6. Referencias

- Aguilar, T. (2008). Feminismo postmoderno: Haraway D. y Harding. S. Eidos: *Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, 16(8), 222-232.
- Bobadilla, J. (2019). Transgénero y subjetividad. Una vida en construcción en el Bajío mexicano. *Desacatos. Revista De Ciencias Sociales*, 53(60), 118–133. <https://doi.org/10.29340/60.2094>
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Ediciones Paidós.
- Blandon, L., Lozano A., Hernández N. y Romero M. (2015). *Subjetividades construidas por personas transexuales a través de la entrevista laboral* [Tesis de grado, Universidad Piloto de Colombia]. <http://polux.unipiloto.edu.co:8080/00002510.pdf>
- Blas, R. (2019). Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans. En M. López (Comp.), *Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades* (pp. 27-40). EDUNTREF.
- Bradford, N. y Syed, M. (2019). Transnormativity and Transgender Identity Development: A Master Narrative Approach. *Sex Roles*, 60(81), 306–325. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0992-7>
- Cornejo, M. (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psykhé*, 15(1), 95-106. <https://doi.org/c649zt>
- Dabney, D. y Berg, B. (2002). The active interview: applications for crime and deviance research. *Free Inquiry in Creative Sociology*, 30(2), 149. <https://ojs.library.okstate.edu/osu/index.php/FICS/article/view/1437/1284>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Haraway, *Ciencia, Cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (313-346). Ediciones Cátedra.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta ed.). McGraw Hill.
- Holstein, A., James, G. y Jaber., F. (1997). Active Interviewing. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice. The subject behind the respondent* (13-27). Sage Publications.
- Kristeva, J. (2004). Sobre la abyección. En J. Kristeva, *Poderes de la perversión* (7-45). Siglo XXI.
- Lascano, A. y Vélez J. (2020). Circuitos Punitivos: Limitaciones Del Populismo Penal a Partir De Las Prácticas De Criminalización De Mujeres Trans Y Travestis En Una Zona Roja Argentina. *Revista CS*, 10(31), 187-216. <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3707>.
- Maksut, J., Sánchez, T, Wiginton, J., Scheim A., Logie C., Zlotorzynska M., Lyons., C. y Baral, S. (2020). Gender identity and sexual behavior stigmas of transgender women in the United States. *Annals of Epidemiology*, 52(17), 15-22, <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2020.07.020>
- Rabinow, P. (1984). *The Foucault Reader. An introduction to Foucault's Thought* PantheonBooks. https://monoskop.org/images/f/f6/Rabinow_Paul_ed_The_Foucault_Reader_1984.pdf
- Sahu S. (2019) Identity and Other: Women and Transgender Sex Workers in Karnataka. *Sociological Bulletin*, 68(1), 44-59. [10.1177/0038022918819366](https://doi.org/10.1177/0038022918819366)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Sepúlveda, C. y Bustos, C. (2018). Discursos sobre la identidad de género en la configuración de políticas sociales. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 16(28), 41-62. <http://www.revistaenfoques.cl/index.php/revista-uno/article/view/474>
- Yan, Z. H., Lin, J., y Xiao, W. (2019). Identity, stigma, and HIV risk among transgender women: a qualitative study in Jiangsu Province, China. *Infect Dis Poverty*, 8(94), 1-17 <https://doi.org/10.1186/s40249-019-0606-9>

- Yi, S., Chann, N., Chhoun P., Tuot S., Mun P., y Brody C. (2020). Social marginalization, gender-based violence, and binge drinking among transgender women in Cambodia. *Drug and Alcohol Dependence*, 207(107802), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2019.107802>.
- Valencia, S. (2018). El transfeminismo no es un generismo. *Pléyade (Santiago)*, 8(22), 27-43. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000200027>

El amor romántico como dispositivo de poder

Verónica Prieto Cordero¹¹

Resumen

Las creencias sobre el amor romántico permanecen en el cotidiano de nuestras vidas. El contexto social, las familias y el entorno se han encargado de legitimar creencias sobre el amor romántico. Por esta razón surge esta investigación para analizar las creencias del amor romántico que manifiestan mujeres que cursan carreras de Pedagogía. Considerando aquello, se trabajó con el análisis de 10 relatos de vida realizados por estudiantes universitarias chilenas de la Región Metropolitana, los que fueron interpretados mediante el análisis temático. Los resultados del análisis se delimitaron en la categoría: las creencias sobre los dispositivos de poder del amor romántico, dicha categoría fue complementada con una serie de códigos que emitieron la construcción del amor romántico desde esta mirada. Entre los hallazgos de este estudio cualitativo se destaca que las creencias sobre el amor romántico son conocidas por las participantes, sin embargo, las rechazan estableciendo nuevos relatos en torno al amor romántico, por otra parte, se observa en los hallazgos la figura reconocida del estereotipo femenino en la sociedad chilena, lo que no es aceptado por las participantes. El rol de la mujer se destaca en los relatos para enfrentar diferentes situaciones que se determinan en una relación tóxica en la que la posesión y el control del otro (pareja) son vistas como dispositivos de poder, al igual que la dominación masculina que contribuye a la violencia de género en las relaciones amorosas.

Palabras Clave: Amor Romántico, Creencias, Poder, Feminismo, Estereotipo de Mujer.

¹¹ Magíster en Estudios de Género e Intervención Psicosocial, Universidad Central, Chile. Coordinadora Académica, Programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Académica, Departamento de Formación Pedagógica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Contacto: veronica.prieto@umce.cl

1. Introducción

El amor romántico es un constructo culturalmente aceptado en la sociedad (Flores, 2019). Caro et al. (2017) señala que los mitos del amor romántico son un conjunto de creencias respaldadas a nivel social sobre lo que se entiende por amor. Lagarde (2001) consagra a las mujeres como madres y esposas obedientes, puras, abnegadas, domésticas, conservadoras y religiosas. Desde esta perspectiva se educa pensando en el amor romántico, construyendo normalizaciones y mandatos específicos que deben ir cumpliendo las mujeres, mandatos que se cruzan con características socializadas y anquilosadas por la sociedad.

Otro de los elementos que subyace la construcción del amor romántico se relaciona con el patriarcado, institución compleja que se ha encargado de definir y estructurar las relaciones de poder y asimetría que existen entre el género. Los modelos normativos han impuesto el deber actuar de un hombre masculino y una mujer femenina, construcciones que han sido impuestas para dotar al patriarcado de mecanismos de reproducción desigual (Flores, 2019). Por lo tanto, es importante profundizar en la comprensión de las lógicas de reproducción que tienen las mujeres en sus relaciones amorosas, considerando las creencias asumidas y pensadas en los significados de ser mujer, en los cuales los dispositivos de poder como el amor romántico determinan al actuar del ser femenino en donde a las mujeres cumplen un rol pasivo y subordinado dentro de estas relaciones (Foucault, 2019). Considerando las ideas expuestas se indaga en las construcciones de mujer que tienen estudiantes de una carrera de pedagogía a través del amor romántico; con la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera las características asociadas a las creencias de amor romántico construyen las mujeres que cursan una carrera de pedagogía? Con el objetivo de Describir las creencias sobre los dispositivos de poder del amor romántico en las estudiantes.

2. Antecedentes

El amor es un constructo multidimensional a partir del cual se prescriben un sinnúmero de características; una de ellas gira en torno a las representaciones que se configuran a través del género; los roles y estereotipos de género que predisponen las cualidades que deben tener hombres y mujeres al momento de comenzar una relación (Rodríguez, 2019).

Para comprender cómo las personas construyen e interiorizan el significado del amor romántico, es preciso reconocer la existencia de una socialización desigual, la cual comienza en el nacimiento, puesto que desde la infancia se considera que niños y niñas son diferentes; por tanto, se les instruye para distintos papeles de la vida adulta (García et al., 2019).

Lagarde (2001) señala que el amor en la vida de las mujeres se vive como un deber establecido, como mandato social, además menciona que “para las mujeres el amor es definitorio de su identidad de género” (p.12). Culturalmente, ellas aprenden a amar, han sido educadas para eso, por lo tanto, es el objetivo principal de sus vidas, antes que ellas mismas y sus necesidades. Mientras que “los hombres, como sujetos amorosos, han sido contruidos de tal forma que para ellos el amor se acaba, tiene un fin” (Lagarde, 2001, p. 73).

La identidad masculina respecto al amor establece límites, por lo cual el sentimiento no constituye el principal interés en la vida de los hombres, considerando aquello, nos encontramos situados/as en un contexto actual de modernidad que se ha caracterizado por la renovación en los roles, visibilizando aquellas acciones que han comenzado a empoderar a las mujeres en distintos espacios públicos y privados, este empoderamiento ha permitido afianzar características de las mujeres que se oponen a la construcción de ser mujeres sensibles, sumisas y sin poder de decisión (Sosa, 2018).

Las mujeres buscan la emancipación, visibilizar las opresiones e inequidades que impone la sociedad, resignificando el cambio del rol social y cultural de las características femeninas, defendiendo sus derechos, cambiando las condiciones de subordinación que por siglos han mantenido, es por esta razón y las visiones desde la mirada feminista, que las mujeres se encuentran en una posición de lideresas, lo cual promueve una nueva forma de comprender el mundo desde una visión mucho más horizontal y democrática, en la cual las jerarquías verticalistas y autorías presionan las relaciones humanas, coartando la identidad de las mujeres. Un pensamiento renovado dentro de esta postmodernidad implica procesos de comunicación mucho más asertivos e integrales que se comprometen con todos los individuos (Sosa, 2018).

Las ideas anteriores se relacionan con el estudio de García et al. (2019) quien enfatiza que los patrones del amor romántico obedecen a una construcción social patriarcal que jerarquiza las relaciones entre las personas de acuerdo con el sistema sexo-género. El poder, la violencia y la discriminación en incontables casos, llegan a ser la única vía de relación afectiva y sexual. Para Foucault (2019), las luchas que cuestionan las formas de amar, el modo en que se reprime la sexualidad o prohibiciones son producto de las relaciones de poder que regulan las prácticas cotidianas. Asimismo, Fernández et al. (2004) describen que las sociedades patriarcales que sitúan a las mujeres en espacios de dominación y subordinación perpetúan características hegemónicas de los hombres, los cuales ejercen control y características de posesión en las relaciones de pareja, posesionando el sentido el amor romántico como un dispositivo de poder sobre los cuerpos femeninos. Foucault (2019) desarrolla un complejo y amplio trabajo que permite pensar de otra manera, subraya el carácter productivo del poder e insiste en el vínculo saber-poder; confiere nuevos usos a conceptos como disciplina y norma en las relaciones de poder.

3. Método

Para dar sentido a nuestra investigación, se determinó trabajar desde un enfoque cualitativo, ya que esta mirada suscribe una visión social, explorando las diferentes relaciones del sujeto/a con el mundo, las cuales pueden ser contextualizadas socio-históricamente como temporalmente, lo cual permite tener un acercamiento a la problemática planteada atendiendo al enfoque señalado (Canales, 2006). El tipo de investigación que se desarrolló fue descriptivo, ya que aportó datos específicos de la realidad de los contextos donde se manifiestan los/las participantes para esta investigación (Flick, 2015).

Técnicas de recolección de datos

La técnica utilizada para recoger los datos fueron las historias de vida, ya que se encuentran diseñadas para profundizar en las narrativas de las participantes, ofreciendo un marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales de modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones (Ruiz, 2012).

El consentimiento informado permitió abordar el campo y a nuestras participantes, resguardando confidencialidad y anonimato de sus opiniones, dando a conocer los objetivos de la investigación y que se espera de las producciones de los datos junto a su participación virtual.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados desde la visión que presentan Braun y Clarke (2006), con la propuesta de análisis temático, ya que compatible con paradigmas esencialistas y constructivistas dentro de la psicología. A través de su libertad teórica, el análisis temático proporcionó una herramienta de investigación flexible y útil. Participantes 10 estudiantes mujeres que cursan carreras de pedagogía entre los 19 y 23 años de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Santiago de Chile durante el año 2021.

4. Discusión de resultados

Categoría: creencias sobre los dispositivos de poder del amor romántico

Los códigos asociados a esta categoría fueron identificados como *Relación tóxica, dominación masculina, violencia de género*. Los dispositivos de poder, son aquellos en los cuales se encuentra presente el control y poder de dominación, llevando a construir una relación tóxica, que no permite las libertades de la pareja, siendo un obstáculo de opresión en la vida de las mujeres; estas acciones se evidencian cuando existe una dinámica dominante de la masculina hegemónica, la cual es evidenciada en la imposición de prácticas jerárquicas desiguales, las cuales enfatizan las características de la dominación masculina. Por otra parte, al existir este orden patriarcal, se evidencia un patrón común que las participantes señalan como control excesivo de control el cual se manifiesta en violencia de género, llegando a la prohibición de acciones que incluso pueden manifestarse en golpes físicos o bien violencia psicológica.

Código relación tóxica

Las participantes del estudio señalan que una relación tóxica es aquella en donde juega un rol preponderante el control y poder de dominación y posesión del otro. Se visibilizan los celos, se cosifica a la mujer y el patriarcado irrumpe en esta relación de pareja. Señalan que el poder y el control son características de esta relación, la cual implica la posibilidad de adoptar decisiones y emprender acciones:

Hay relaciones en que el amor romántico es la base y he visto como con la excusa de amar se puede controlar lo que la persona hace y no hace; cómo se reducen amistades y se cambia el estilo de vestir por evitar discusiones. (Estudiante 7, 20 años pedagogía)

Hace un tiempo mi pareja me dijo que no me pusiera un vestido porque era corto y yo me lo iba a cambiar, ¿pero luego pensé y dije no

por qué?, si se me ve bien lo cambiare, y en otra ocasión me dijo que los celos eran porque me amaba. (Estudiante 4, 20 años pedagogía)

“No ocupes eso, que vas a provocar a todos”, me lo dice porque me quiere cuidar. (Estudiante de 1, 20 años, pedagogía)

Cuando empiezan a pensar que tú eres de su propiedad o a prohibirte cosas como el vestuario las fotos entre otras cosas, este es el comienzo por decirlo así ya que a partir de esto la situación no va por un buen camino. (Estudiante 3, 20 años pedagogía)

Argumentando que en ciertas ocasiones puede existir fuerza o potencia física. Cuando se ejerce el poder, este implica vulnerabilidad de abuso sobre el más débil, oprimiendo a las mujeres en el poder de decisión, optando por cambiar sus estilos de vida y sus amistades. Las participantes describen que una relación tóxica anula el ser mujer, ya que se visualizan dispositivos de control que determinan el actuar de las mujeres, en este caso se evidencia en la forma de vestir, las prohibiciones, los celos.

Código Dominación Masculina

Las participantes señalan que la dominación masculina opera cuando se atribuye a los hombres cualidades que los empoderan dentro de las sociedades patriarcales, la cual incide directamente en la forma de establecer relaciones jerárquicas desiguales. A los hombres se les enseña a ser competitivos y fuertes, capaces de sostener una vida económica y familiar, discriminando las labores que una mujer realiza, por ejemplo, el caso del cuidado, característica que ha sido legitimada por las sociedades y continúa perpetuando el correlato de la responsabilidad de las mujeres.

La imagen del hombre asociada a la destreza y fortaleza física se opone a lo que la sociedad ha encauzado en la imagen de la mujer con movimientos corporales suaves y delicados. Desde esta mirada la dominación masculina ha perpetuado características de debilidad en las

mujeres para dar paso a la opresión de aquellas cualidades que determinan fuerza y poder:

Los celos se salen de control, cuando te controlan qué ponerte y lo que no ponerte, cuando te controlan el maquillarte o no, también cuando la relación termina y te busca y no te deja tranquila. (Estudiante 5, 20 años, pedagogía)

Eres mío/a”, cuando me la decían, me gustaba, pero ¿por qué?, como si la persona que está a tu lado es un objeto que compró, nadie es nadie, en cualquier momento la persona que más amas, se puede ir cuando ella quiera. (Estudiante 2, 20 años, pedagogía)

Los celos son abordados por las participantes como una forma de dominar al otro, además manifiestan que se sienten controladas por la forma de vestir y la forma de relacionarse. La posesión y el control son rasgos que determinan este código.

Código violencia de género

Las participantes declaran que constantemente la violencia ha sido manifestada hacia las mujeres por los hombres desde su mirada patriarcal. Las relaciones de dominación involucran que lo femenino está por debajo de lo masculino en la sociedad. Existe el peso del mandato social el cuál se constituye el rol de la mujer. Estas relaciones de opresión facilitan las acciones violentas; las cuales pueden ser físicas de maltrato, que derivan en golpes y psicológicas, estas últimas son invisibles en la cotidianidad. Sin embargo, escalan según el poder que tiene el varón y estas acciones se naturalizan, constituyendo dimensiones inconscientes que permean la lógica racional. Ergo el patriarcado ha inscrito en el género femenino, determinadas acciones y relaciones que se deben llevar a cabo. Las participantes declaran que existen frases utilizadas por los varones que dan cuenta de esta violencia. Manifiestan que esta violencia se perpetúa en las desigualdades que implica ser mujer y la carga de esperar al príncipe que las

sacaré de la tristeza y la angustia de ser mujer. También expresan que el control sobre el otro/a se encuentra marcado por el deber ser lo cual desencadenaría formas de actuar inconscientes con toma de decisiones que muchas veces impacta en el cambio de personalidad:

“Te pego porque con ello te demuestro cuanto te amo” violencia como muestra de amor. (Estudiante 5, 20 años pedagogía)

Si lo pensamos en el fondo lo que el patriarcado quiere es tenernos deprimidas, amargadas, frustradas, solas, aisladas, divididas y enfrentadas luchando por el amor del príncipe que nos rescate de nuestros infiernos y del peligro que nosotras mismas implicamos, porque si no estamos en amor podemos estar pensando en nuestra libertad y la desigualdad que ser mujer implica. (Estudiante 8, 19 años, pedagogía)

Una vez conocí a alguien y esta persona quería controlar mis acciones, no le gustaba mi forma de ser, encontraba que no era correcto cómo actuaba ante situaciones concretas, como decirle “no me gusta tal cosa”, por lo que en un comienzo pensé que estaba bien lo que estaba haciendo, pero me empecé a dar cuenta, y gracias a mi madre que era incorrecto y era una forma de agresión el decirme cómo debía actuar y que debía cambiar totalmente mi personalidad. (Estudiante 4, 20 años pedagogía)

Los dispositivos de poder son aquellos en los cuales se encuentra presente el control y poder de dominación, llevando a construir una relación tóxica, que no permite las libertades de la pareja, siendo un obstáculo de opresión en la vida de las mujeres; estas acciones se evidencian cuando existe una dinámica dominante de la masculina hegemónica, la cual es evidenciada en la imposición de prácticas jerárquicas desiguales, las cuales enfatizan las características de la dominación masculina. Por otra parte, al existir este orden patriarcal, se evidencia un patrón común que las

participantes señalan como control excesivo de control el cual se manifiesta en violencia de género, llegando a la prohibición de acciones que incluso pueden manifestarse en golpes físicos o bien violencia psicológica.

Las participantes describen que una relación tóxica anula el ser mujer, ya que se visualizan dispositivos de poder que determinan el actuar de las mujeres, en este caso se evidencia en la forma de vestir, las prohibiciones, los celos. Así también, consideran que estos atributos o características son asignadas por su sexo biológico, y la cultura patriarcal en la cual se encuentra inserta nuestra sociedad la cual se ha encargado de enseñar a las mujeres cómo deben vestir, cómo deben comportarse, qué decir, incluso se las condiciona a ser madres; sin querer serlo. Valcárcel (2004) manifiestan en su investigación que el estereotipo de género se ha naturalizado en las sociedades, promoviendo una imagen reduccionista de la figura femenina, asignando funciones que se perfilan en responsabilidad y cuidado de los otros. Señalan además las autoras que el imaginario de género se ha construido en oposición al de los varones, son ellos quienes deben ser competitivos y las mujeres deben tener un comportamiento sumiso, delicado y maternal; cualidades tradicionales que exige la sociedad y que son válidas para la construcción de lo femenino.

Valcárcel y De Quirós (1994) declaran que el sexo femenino ha sido descubierto como construcción normativa desde el racionalismo, lo cual ha significado naturalizar la desigualdad, permitiendo poner fronteras a la idea de igualdad. Lo anterior, se relaciona con el concepto trascendental que nuestras universitarias ponen de manifiesto en sus relatos, evitando caer en las creencias heredadas y legitimadas por el patriarcado y la sociedad, bajo la lupa inexorable de lo divino y lo moral, se consolidan las ideas que emergen de nuestras participantes, afianzando que lo femenino se construye, pero que sin embargo debe funcionar en la aceptación del otro.

5. Conclusiones

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto la vigencia de algunas creencias del amor romántico en las participantes que estudian una carrera de pedagogía en una universidad chilena. Lo femenino se construye, y nuestra sociedad continúa aceptando las imágenes esenciales para aquellos y aquellas que han consolidado el rol de las mujeres con prácticas normalizadas como verdaderas en las cuales se ha legitimado una relación desigual en las relaciones amorosas, donde se ama en nombre del amor romántico que permea el poder, el consumo y el estereotipo de lo femenino. Estas categorías bloquean el ser esencial de la mujer como sujeta de derechos en equidad e igualdad, por lo tanto, los dispositivos de poder no son neutros desde un punto de vista de género y deben visibilizar los procesos de subordinación femenina en las relaciones de poder que son perpetuamente asimétricas como el amor romántico.

El ejercicio del poder se ejerce en los cuerpos de las mujeres y denota la subordinación que existe en una entre las relaciones jerárquicas de poder según lo planteado por Foucault (2019). Bourdieu (2017), señala que la dominación masculina el eje central de la masculinidad, representando una forma específica de hegemonía, que se instala en las dinámicas de las relaciones, no a través de la imposición, sino desde el consentimiento, por lo tanto, la inequidad de género se hace indetectable. Cuando se ejerce el poder, este implica vulnerabilidad de abuso sobre el más débil, oprimiendo a las mujeres en el poder de decisión, optando por cambiar sus estilos de vida y sus amistades. Para Foucault (2019) las relaciones de poder producen y regulan las prácticas cotidianas situando la operatividad fundamental del poder en espacios habitualmente excluidos de lo político.

6. Referencias

- Bourdieu, P. (2017). *La dominación masculina* (11° Ed.). Anagrama S.A.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación Social. Introducción a los oficios*. Ediciones LOM.
- Caro, G. y Monreal, M. (2017). Creencias del amor romántico y violencia de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 2(1), 47.
- Fernández A., Valcárcel A. y Estrada A. (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Fundación Universidad Central. Depto. de investigaciones, DIUC.
- Flick, U. (2015). Análisis de datos cualitativos. En U. Flick, *El diseño de investigación cualitativa* (pp. 126-134). Ediciones Morata.
- Flores, M. (2019). Mecanismos en la construcción del amor romántico. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, VI(50), 282-305. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88460080012>
- Foucault, M. (2019). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (7° reimpresión). Siglo XXI.
- García, J., Hernández., C. y Montero, S. (2019). Amor romántico entre estudiantes universitarios (hombres y mujeres), una mirada desde la perspectiva de género. *Revista Estudios de Género. La ventana*, VI(49), 218-247.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor* (1° Ed.). Puntos de encuentro. <https://we.riseup.net/assets/119761/claves-feministas.pdf>
- Ruiz, J. (2012). *Teoría y Práctica de la investigación cualitativa*. Publicaciones Universidad Deusto. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=593668>
- Sosa, N. (2018). *El poder femenino. El liderazgo político en el siglo XX*. Grupo Editorial Planeta.

- Valcárcel, A. y De Quirós, B. (1994). *Sexo y filosofía: sobre "mujer" y "poder"*. Anthropos Editorial.
- Valcárcel, A. (2004). *Qué es y qué retos plantea el feminismo. Hacia la plena ciudadanía de las mujeres*. Grupo Editorial Planeta.

Migrar para conservar la agencia: Narrativas identitarias de mujeres migrantes venezolanas en Chile

*Yiniba Castillo*¹²

Resumen

Millones de venezolanos han salido del país en condición de migrante o refugiado, escenario que mantiene en tensión a los liderazgos latinoamericanos. Ante dicho contexto, las narrativas alrededor de la diáspora venezolana abstraen el fenómeno a datos demográficos y estereotipos, perdiéndose de vista la complejidad de las distintas vivencias de quienes migran. El objetivo de esta investigación ha sido, por tanto, conocer las narrativas identitarias de un grupo de mujeres migrantes venezolanas que residen en Santiago de Chile, reconociendo en sus narraciones motivos que trascienden el contexto social y las dotan de agencialidad en la re-construcción de sus experiencias, a la vez que permiten la re-construcción de identidades complejas y particulares. Para ello, se realizaron una serie de encuentros reflexivos sobre migración e identidad, además de entrevistas en profundidad, que permitieron recolectar la información necesaria para la co-redacción de las historias que exploran la identidad desde el enfoque narrativo. El resultado es entonces, una serie de relatos co-escritos junto a las participantes, que dan cuenta de la situación de la diáspora venezolana y las múltiples realidades posibles de la migración femenina, planteando a su vez, una visión crítica de las actuales categorías identitarias que resultan invisibilizantes para los grupos más vulnerables y cuestionando la no-agencialidad de las sujetas vulneradas en contextos de crisis social, económica o política.

Palabras Clave: Mujeres Migrantes, Diáspora Venezolana, Narrativas Identitarias, Enfoque Narrativo.

¹² Magíster en Género y Cultura de la Universidad de Chile. Fundadora y coordinadora de logística de la Fundación Mujeres Migrantes. Contacto: yinibacarolina@gmail.com

1. Introducción

Las historias más trágicas sobre la diáspora venezolana aparecen en las primeras planas del mundo de vez en cuando, los políticos levantan el tema para agrupar a los electores a su favor o en su contra, y mientras tanto, millones de personas migrantes venezolanas viven vidas aparentemente particulares, que a su vez forman parte de un gran contexto social, económico y político.

Sin embargo, las historias de las migraciones de las mujeres no son tan frecuentemente contada a pesar de que los organismos internacionales hablan de una “feminización de la migración” y de que la población migrante en Chile está compuesta en un 49,8% por mujeres (Servicio Nacional de Migraciones, 2023). La feminidad, si se cruza con la diáspora venezolana, suma particularidades a las historias que no gozan de tanto protagonismo en los medios, a menos que sea para dar cuenta de las violencias de género sumadas a las vulnerabilidades migratorias (Amnistía Internacional, 2022).

Por eso, el objetivo de este trabajo es **conocer** las narrativas identitarias de las mujeres migrantes venezolanas participantes de los espacios de conversación de la Fundación Mujeres Migrantes, y **analizar**, en dichas narrativas, la capacidad (o “no-capacidad”) de agencia que expresan las mujeres migrantes al momento de narrar los desencadenantes de su proceso migratorio.

Con ello, lo que se pretende es hacer un rescate de ese poder individual dentro de las historias homogeneizantes, no en un intento de “lavar la cara” a sistemas opresivos que intervienen en la migración, sino con la intención de presentar alternativa ante los medios de comunicación y también las ciencias sociales, que asumiendo la construcción de categorías con frecuencia reduccionistas o revictimizantes, terminan despojando a las

sujetas migrantes, racializadas o empobrecidas, de individualidad, agencia, autonomía e identidad.

2. Antecedentes

La identidad narrativa en las mujeres migrantes

Para Macías y De la Mata (2013) la persona migrante, durante su vida, atraviesa la aparente contradicción entre su adaptación al estilo de vida de la sociedad de acogida y el fortalecimiento de sus lazos con las tradiciones de su comunidad original. La manera en que estos dos procesos, aparentemente opuestos, se relacionan a la vida del migrante en el día a día, representa una pieza significativa para el entendimiento de la construcción de identidad de quien migra; asunto difícil de resolver si no se asume, para ello, una perspectiva dialéctica.

Siguiendo la idea de esta identidad posiblemente contradictoria y fluctuante, Zhang-Yu y Lalueza, (2018) afirman que:

[...] la identidad (como analizamos antes) lejos de ser un constructo estático que define quiénes son las personas, se concibe en un estado de continua y recursiva definición (González, 2010) de cómo nos entendemos, dónde estamos, de dónde venimos y hacia dónde queremos ir. En otras palabras, gracias a los relatos que creamos a partir de nuestra experiencia social construimos nuestra identidad (Bruner, 2009). (p.2)

Entonces, la identidad interpretada como “un relato”, o “identidad narrativa”, es la noción que se considerará útil para la construcción de esta investigación, sin dejar de lado su componente dialéctico. Como bien explican Zhang-Yu y Lalueza, (2018) en su autoetnografía sobre identidades migrantes:

La identidad comparte la característica de las historias o las narraciones ya que en la construcción de la identidad suceden

acontecimientos y vivencias movidas por un interés y un objetivo (la trama de la narración) en un contexto social (la escena). Además, se recurre a grupos de referencia y personas significativas (los personajes) como criterios para repensarse a uno mismo. (Esteban-Guitart et al., 2008, p. 2-3)

Reflexividad, búsqueda de sentido y capacidad de agencia

La reflexividad es otro componente de la identidad, de interés para la presente investigación. En este sentido, Michelini (2003) explica que “las elecciones individuales y las decisiones personales, con las que voy configurando mi identidad, no son productos hechos objetivos, externos, sino que se van constituyendo intersubjetivamente a través de la reflexión” (p.64). Ello implica que la identidad no solo es fluida, porque involucra una narración histórica de la vida del individuo y el diálogo con otros, sino que lo es porque está siendo construida permanentemente mediante un proceso reflexivo en que el ser busca sentido a sus decisiones y a sí mismo.

Esta búsqueda de sentido para sí y para el resto, esta intencional “autoría” del sujeto sobre su propia identidad con la carga moral que supone, pone sobre la mesa el concepto de “agencialidad”; que para la filosofía Arendtiana es central y definitorio de la identidad. En Arendt (2009), esta “capacidad de acción” del sujeto que la agencialidad engloba, es lo que le permite aparecer en el espacio público y por ende “ser” individualmente.

Sin embargo, si para Arendt (2009) el “quién” es el sujeto que aparece en el espacio público (basado, como concepto, en la Polis Griega, donde eran iguales todos los ciudadanos porque simplemente no había espacio para los “no iguales”, entre estos las mujeres) ¿cómo es posible hablar de las “mujeres migrantes” como sujeto público-político dotado de “agencialidad” y al mismo tiempo, sometido a relaciones de dominación particulares y específicas?

Es por este tipo de preguntas que el concepto de “agencialidad” no puede utilizarse ante una categoría sujeta a relaciones de dominación sin cuestionarse por “la realidad, pertinencia u operatividad de un tipo de subjetividad propia de las sociedades burguesas del liberalismo” (Castro y González, 2009, p. 118). La aproximación a este concepto supone prescindir del “sobredeterminismo sociológico” para considerar al sujeto, aún inmerso en una relación de subordinación, como un individuo con cierto potencial de acción.

Narrativas identitarias

Según la Enciclopedia de conocimientos fundamentales, Volumen I, de la Universidad Nacional Autónoma de México; las narraciones siguen invariablemente una estructura definible en tres tiempos: Planteamiento, confrontación y resolución; donde el planteamiento será la situación inicial o el marco que desarrolla la acción, la confrontación será la situación nuclear, que transforma de alguna manera al sujeto, y la resolución será, finalmente, el resultado de dicha transformación, que equivale a una situación de equilibrio (UNAM-Siglo XXI, 2010).

Por ende, lo narrado como resultado de este trabajo también cumplirá el esquema de tres tiempos (considerados como capítulos) que se asimilan como tres momentos fundamentales para la situación narrada: La decisión de migrar (planteamiento de la migración), la llegada al nuevo territorio (confrontación con la nueva realidad) y, finalmente, la expresión de la capacidad agencia (la resolución, producida por una reflexión final de la experiencia, que da cuenta de un propósito autónomo de la sujeta narrada).

3. Método

Sobre el método Narrativo para el análisis de los datos

Para conocer las narrativas identitarias de las mujeres migrantes, se consideró al “método narrativo” como la forma más acorde para el

tratamiento de los datos cualitativos a recopilar. Dicho método, de inacabada definición, pero de gran importancia para corrientes feministas y decoloniales, propone la construcción de narraciones a partir de los datos obtenidos en entrevistas o sesiones de conversación grupales, pudiendo ser variado el tratamiento de cada historia, según sus características.

Diseño y Técnica de recolección de datos

Ello, por supuesto, indica que la investigación tiene un diseño de corte cualitativo. Una perspectiva que no se concentra en los datos empíricos, sino más bien en investigar a profundidad, construir la historia según los resultados que se vayan percibiendo y permitir el surgimiento de nuevas preguntas durante la investigación.

Para el desarrollo de la investigación, además, se tomó como técnica de recolección de datos los encuentros conversacionales o especie de “grupos focales”, considerándolo adecuado por ser también el escogido en investigaciones como la escrita por Zhang-Yu y Lalueza (2018), donde se realizaron “grupos focales con estudiantes universitarios de ascendencia china que han crecido y/o nacido en Holanda para comprender cómo se definen a sí mismos” (p.4).

Sujetas participantes

Se convocó a seis mujeres venezolanas (por nacimiento o naturalización), con residencia en Santiago de Chile al momento de la recolección de datos, mayores de 18 años, de distintas edades, y que parte (como asistentes recurrentes de las actividades o incluso colaboradoras) de la Fundación Mujeres Migrantes; a cuatro encuentros conversacionales y reflexivos sobre la migración e identidad, en los que se incorporó el instrumento del autorretrato como “encendedor” de las reflexiones. Además, se realizaron entrevistas abiertas e individuales a cada una de las seis participantes, con el objetivo de profundizar en lo narrado en los encuentros.

Posición de la narradora/investigadora

Dada la importancia de la horizontalidad en el método narrativo para que las historias se cuenten desde la sujeta investigada y no desde la voz “elevada” del/la narrador/a, y dado que quien investiga cumple con la definición de “mujer migrante venezolana”, es necesario plantear la problemática de ser investigadora y sujeta a la vez. Si bien la ciencia ha procurado separar el producto científico de las visiones personales antes un fenómeno, en esta investigación, que procura explorar las experiencias personales, considero pertinente asumir que dicha separación bizantina es insuficiente dada la perspectiva epistémica que no concibe la producción de conocimiento desde una visión neutral u “objetiva”.

De allí que, al ver la imposibilidad de “alejarme del fenómeno” lo suficiente como para tratarlo “objetivamente”; haya decidido acercarme por completo y narrar lo conjunto también desde mi vivencia personal. Este modo de “ser parte” de la conversación, aunque inusual en el hacer científico, es base para la construcción de una objetividad feminista, en respuesta a la imparcialidad histórica que ha sido invisibilizante para las experiencias y testimonios femeninos, o de otros sujetos no hegemónicos (Gandarias y García, 2014).

4. Discusión de Resultados

Planteamiento: La decisión de migrar

“Migrar es una situación difícil, que trae miedos, trae nervios, trae preguntas y bueno, un poco de tristeza por dejar ese lugar” (E., 41 años).

Migrar es una experiencia dolorosa porque supone un “dejar atrás” la vida anterior. Se extrañan los modos de vivir y de ser que acostumbrábamos y por supuesto, también a la gente. Perder el estatus, amor y la contención de las redes de apoyo puede vulnerarnos mucho más de lo que creemos,

pues nos deja sin ese grupo de personas al que acudir cuando lo necesitamos. Si bien, esta experiencia pudiera destacar en unas historias más que en otras, el dolor en distintas medidas siempre está presente. Siempre algo queda atrás: “Me gradué de la universidad y tengo que empezar a hacer mi vida y... ¡Ups, tienes que empezar en otro país! ¡Ups, no tienes a nadie que te apoye!” (R., 27 años).

Confrontación: La llegada al nuevo territorio

“¿Sabes qué? Extraño Venezuela, pero ya no sufro tanto” (Y., 66 años).

Pero, aun así, muchas de las historias que contamos hablan también de cómo nos sobreponemos a ese dolor, y empezamos a lograr cosas que no imaginábamos que lograríamos. Quizás es así porque esa historia es sobre todo útil para nosotras, porque nos consuela, nos da fuerza, nos permite poner la migración sobre la balanza y no “*arrepentirnos*” de la decisión tomada. O quizás (también) a pesar del dolor, sí encontramos nuevas formas de vivir que se alejan paulatinamente de él y nos permiten integrarnos con la cultura que nos recibe y seguir trabajando por lograr lo que deseamos para nuestras vidas. Ese nuevo vivir, ese busca el sobrellevar, trae consigo una transformación y la confrontación con el nuevo territorio es el escenario de ella: “Me despojo de repente de estereotipos sí, pero también de estructuras, de murallas, de contención y empiezo a vivir las cosas un poquito más desnuda, puede ser” (Y., 28 años).

Esta investigación, que empezó con la pregunta sobre la identidad, es un reflejo de lo que se pone en cuestión cuando migramos. Enfrentar nuestro relato personal a nuevos relatos, nos enfrenta inevitablemente a nuevos cuestionamientos sobre quiénes somos, por qué somos cómo somos, e inevitablemente eso nos cambia. Es como si migrar nos hiciera más conscientes de cada cosa que somos porque, además de todo lo vivido, ahora hay unos otros que ahora nos miran con extrañeza, y eso nos entrega una

nueva mirada sobre nosotras mismas. Ahora también nuestros ojos nos miran con extrañeza frente al espejo, e iniciamos por eso un nuevo ejercicio de intentar comprender quienes somos:

Como también habían dicho ustedes, como quizás... que yo no lo había pensado nunca así, pero quizás a través de esta herramienta pueda tomar fragmentos de mí e irme armando de otra manera, o rearmando de otra manera lo que yo tengo en mi mente y en mi cabeza. (P., 53 años)

De allí que el autorretrato haya sido una herramienta tan útil para los resultados de esta investigación y para luego poder analizar las historias con mayor soltura. Antes de contarnos, estuvimos mirándonos con la extrañeza propia de la situación que estábamos viviendo. El cuestionamiento de los estereotipos de belleza venezolanos frente a una versión mucho más relajada en Chile estuvo presente, pero también surgieron nuestros modos de hablar, nuestros modos de relacionarnos, nuestros modos de asumir las adversidades y hasta nuestras formas de consumo. Todo ello, mientras paralelamente vamos adoptando nuevas formas de vivir y haciéndonos parte de un nuevo entorno. Migrar también es un proceso agotador.

Resolución: Conservar la agencia

Siempre que una historia está completa, está compuesta por un inicio o planteamiento, por un conflicto y por un final resolutorio que deja, en mayor o menor medida, una enseñanza. Un final que muestra que quien protagoniza la historia, sufrió una transformación. Y eso es interesante porque esta transformación, atravesada por las historias de migración, es precisamente en lo que basamos eso que somos ahora. Aunque algunas fueron más claras que otras en cuanto a la “moraleja” de nuestras historias, todas de alguna forma procuramos narrar nuestras migraciones como un episodio que le dio sentido a nuestra realidad y ser actual, al modo de un “yo migré por o para esto”: “Para mí (migrar) ha sido una gran enseñanza

para poder entender la impermanencia” (V. 88 años); “Chile ha sido un ejemplo gigante en cuanto a lo que es ser una mujer, su representación y su expresión. Creo que eso ha impactado muy positivamente en mí” (N., 54 años).

Lo anterior, da cuenta de cómo ciertos episodios de cambio, que generan un quiebre o giro en nuestras narrativas personales, son esenciales para la búsqueda de sentido personal y para cargar valóricamente los relatos.

5. Conclusiones

Es importante que las mujeres migrantes contemos nuestras propias historias. Es importante que dejemos de ser miradas desde arriba, con una moral paternalista, y reducidas a la condición de víctimas que nos han calzado tan bien desde los medios, las instituciones y la academia. Por supuesto que migrar no es fácil y reconozco mis privilegios, pero, aun así, escucho de las voces de las mujeres migrantes a las que he llegado, más historias de superación que lamentos, más ganas de seguir que de desfallecer. Quizás hay más víctimas en la mirada que en lo mirado. Contar nuestras historias es ocupar un espacio que las voces dominantes no nos están otorgando. Es hacernos sujetas por sobre objetos y no aceptar más la mirada condescendiente. Tenemos, entre nosotras, la capacidad de enfrentar las adversidades y aunque abrazamos la colaboración, no queremos que ésta sea a cambio de nuestra sumisión y silencio.

Lo que se destaca entonces en los relatos obtenidos, es que las mujeres migrantes venezolanas que somos, siendo parte de un proceso histórico de grandes repercusiones, también asumimos el protagonismo de nuestra historia al vivirla y contarla, reclamando nuestra autodeterminación aún entre una entramada de subordinaciones culturales, legales y económicas. Reclamando la decisión que tomamos y el camino que decidimos seguir, nos

re-construimos individuos particulares y en auténtico ejercicio de nuestra capacidad de agencia, dentro del contexto específico que nos ha tocado vivir.

Migrar nos define, sí, pero también nos transforma. Encontrarle un sentido individual e identitario en ese proceso reflexivo de narrarnos, es un ejercicio que nos permite “seguir siendo” a pesar de lo difícil de las circunstancias. Finalmente, si algo es cierto, es que el contexto de crisis del país que abandonamos escapa de nuestro control y en gran parte también de nuestro entendimiento, por eso, creo, nuestras historias tienen además de este escenario colectivo, uno personal en el que incluso el caos tiene un sentido último. Finalmente, quizás todas teníamos que estar acá, al menos para ser y contar quienes somos ahora.

6. Referencias

- Amnistía Internacional (2022). *Desprotegidas: Violencia basada en género contra las mujeres venezolanas refugiadas en Colombia y Perú*.
<https://www.amnesty.org/es/documents/amr01/5675/2022/es/>
- Arendt, H. (2009). *La Condición humana*. Paidós.
- Castro, J. y González, M. (2009). La insoportable agencialidad del ser: condiciones de posibilidad para una psicología del sujeto agente y de la acción significativa. *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 30(2), 115-129.
- Esteban-Guitart, M., Nadal, J. y Vila, I. (2008). La Construcción narrativa de la identidad a través del conflicto y la ventrilocuación. *Glossa. An Ambilingual Interdisciplinary Journal*, 4(1), 130-145.
- Gandarias, I. y García, N. (2014). Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista. En I. Mendia, M., Luxán, M., Legarreta, G., Guzmán, I., Zirion, y J. Azpiazu, *Otras formas de (re) conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 97-110).
[https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/269/Otras formas de reconocer.pdf?1488539836](https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836)

- Macías, B. y De la Mata, M. (2013). Narratives of migration: Emotions and the interweaving of personal and cultural identity through narrative. *Culture & Psychology*, 19(3), 348–368. <https://doi.org/10.1177/1354067X1348931>
- Michelini, D. (2003). Identidad Narrativa e Identidad Reflexiva. *Agora Philosophica, Revista Marplatense de Filosofía*, IV(7), 59-68. <https://www.agoraphilosophica.com/Agora7/agora7-Michelini.pdf>
- Servicio Nacional de Migraciones (2023). *Estadísticas Migratorias con enfoque de género. Análisis de brechas de género en los permisos de residencia*. <https://serviciomigraciones.cl/sermig-publica-estudio-de-estadisticas-migratorias-y-brechas-de-genero/>
- UNAM. (2010). *Enciclopedia de conocimientos fundamentales: Literatura y Español (Vol. I)*. Siglo XXI.
- Zhang-Yu, C. y Lalueza, J. (2018). Narrativas identitarias en entornos de diversidad cultural: una autoetnografía gráfica. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (39), 1-15.



Capítulo III:

Interculturalidad, Diversidad e Inclusión

Contabilidad inclusiva, vocabulario técnico en lengua de señas brasileña

*José Antonio Marcelino*¹³

Resumen

La Didáctica Visual y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) contribuyen para una propuesta de glosario técnico de Contabilidad Introdutoria en Lengua de Señas Brasileña (Libras). Su objetivo es identificar elementos de la Didáctica Visual y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para una propuesta de glosario técnico de Contabilidad Introdutoria en Lengua de Señas Brasileña (Libras). Se trata de una investigación cualitativa, de carácter exploratorio, con paradigma interpretativo apoyado en datos visuales. Los sujetos de este estudio fueron siete (07) estudiantes Sordos del curso de Ciencias Contables en el sur (03 IES) y sureste (02 IES) de Brasil. El análisis del material textual demostró que la inclusión de un glosario técnico de Contabilidad, la transformación de las prácticas pedagógicas, utilizando múltiples alternativas de presentación de contenido; y la realización de adaptaciones y adaptaciones de los contenidos y recursos didácticos favorecen al alumnado que presenta alguna dificultad de aprendizaje, en este caso en concreto, el alumno sordo. Como contribución científica, este texto presenta que el glosario técnico en Contabilidad, para apoyar la enseñanza de la disciplina de Contabilidad Introdutoria en los cursos de Contabilidad, Administración y Economía, elaborado en Lengua Portuguesa, Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS), apoyado por el uso de imágenes y ejemplos prácticos, facilitará el aprendizaje de los estudiantes sordos y la interpretación y comprensión de los términos por los traductores intérpretes de LIBRAS.

Palabras clave: Necesidades Educativas; Recursos Educativos; Inclusión.

¹³ Doctor en Educación, Universidad Sek, Chile. Docente e investigador, Universidade Estadual do Norte do Paraná. UENP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6288-6108> Contacto: josemarcelino@uenp.edu.br

1. Introducción

La democratización del acceso y la participación del Público Objetivo de Educación Especial (PAEE) en las Instituciones de Educación Superior (IES) se produjeron gradualmente, en el contexto de varios países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Es posible percibir este avance en la participación de los PAEE en la educación superior en Brasil en los últimos años, hecho que ocurrió en vista de las políticas públicas en el área de educación especial. Estos importantes avances en la legislación brasileña, alineados con los acuerdos internacionales con agendas dirigidas al PAEE, han traído grandes desafíos a las universidades, ya que la educación inclusiva pretende reemplazar en el sistema educativo, a las personas excluidas, ya sea con discapacidades, trastornos, género, raza, color u otras razones.

La inclusión de los estudiantes Sordos en la educación superior es un avance, en vista de las políticas públicas, que regulan y garantizan sus derechos. Los estudiantes Sordos utilizan el lenguaje de señas (LIBRAS) para la comunicación, la orientación y la formación del conocimiento, que es un lenguaje gesto-visual realizado a través del movimiento del cuerpo, las manos, las expresiones faciales y corporales (Amorin y Rodrigues, 2019). Poseer características y cualidades de un lenguaje oral, presentando versatilidad y flexibilidad, arbitrariedad, creatividad/productividad, doble articulación, iconicidad y arbitrariedad (Harrison, 2014).

Para Marcelino (2022), la contabilidad inclusiva alinea la enseñanza flexible en el área de contabilidad (Introducción a la Contabilidad), proporcionando estrategias y prácticas de enseñanza multimodal y sensorial (visual, sensorial) que consideran las características de la diversidad humana para el aprendizaje.

Repensar las prácticas didácticas nos invita a analizar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los conceptos de accesibilidad e

inclusión están más allá de los entornos físicos, para diseñar oportunidades de enseñanza y aprendizaje de manera variada, accesible y atractiva para *todos los estudiantes*, incluidos aquellos con diferentes necesidades y / o discapacidades, (Marcelino y Morales-Acosta, 2021). El objetivo principal, se orienta con identificar los elementos de la didáctica visual y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para una propuesta de glosario técnico de contabilidad básica en Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS).

2. Antecedentes

Didáctica Visual

La didáctica ha sido adoptada y observada durante siglos por diferentes teóricos, estudiosos y autores que buscaban identificar y discutir sobre las diversas técnicas y modelos de metodologías educativas existentes, que tendrían como único propósito la mejora de la educación. Según Libâneo (1994), la didáctica es una disciplina pedagógica que estudia el proceso de enseñanza en su conjunto teórico y práctico, cuyos objetivos, contenidos, métodos y formas planificadas en la clase, se relacionan entre sí para crear una condición satisfactoria de conocimiento y aprendizaje con la función de producir significado y significado para el estudiante.

La didáctica visual se refiere a una práctica que utiliza los elementos de la cultura sorda y el lenguaje de señas. Uno de los primeros autores en utilizar el término Didáctica Visual o Pedagogía de Sordos fue Skliar en 1999. Para él, las prácticas que comprenden la sordera, la lengua de signos, los valores y tradiciones de las personas sordas desde el punto de vista de la diferencia, es lo que valorará lo que tienen las personas con discapacidad auditiva: "una cultura visual rica y fructífera" (Digiampietri y Matos, 2013, p. 44).

Esta didáctica hace uso de recursos visuales para presentar un determinado tema o contenido de manera diferenciada, atendiendo a la

realidad de aprendizaje del estudiante en foco, valorando las experiencias visuales y la visualidad del sujeto (Strobel, 2013).

Los conceptos presentados sobre la didáctica visual ponen en el centro el protagonismo del sordo (sujeto completo y complejo, y no del sujeto "discapacitado"), de la Lengua de Signos y especialmente de la cultura sorda, entendida aquí como "la forma en que el sujeto Sordo entiende el mundo y lo modifica para hacerlo accesible y habitable ajustándolo con sus percepciones visuales que contribuyen a la definición de las identidades sordas y las 'almas' de la comunidad sorda" (Strobel, 2013, p. 24).

Cuando el profesor y el alumno establecen una única línea de comunicación, a través de la Lengua de Signos, su relación se hace clara, sin ruidos de comunicación entre ambas partes, como corrobora Morales-Acosta (2019). Al discutir las características de la visualidad y sus implicaciones en la educación de la persona con sordera, estamos reconociendo la cultura sorda, que se apoya en experiencias visuales. Así, esta investigación reconoce la importancia de una didáctica que considere la singularidad del sujeto sordo, entendiéndolo por la idea de alteridad y no por la discapacidad, pudiendo a partir de este supuesto pensar una enseñanza acorde a la realidad de los estudiantes y valorando sus especificidades.

Los autores guías nos mostraron que la didáctica es la base para establecer una buena relación con el estudiante durante la construcción del conocimiento. Y si se aplican correctamente, proporcionan a los estudiantes un enfoque más cercano al aprendizaje. Hacer uso de la imagen con la estrategia de enseñanza es de gran valor, porque proporciona a los estudiantes diversas formas de entender un tema presentado en el aula, y alineando esta propuesta con el contexto del estudiante sordo, amplía las posibilidades de aprendizaje, ya que este grupo de estudiantes tiene las características de aprendices visuales.

Pensando en las especificidades de dichos estudiantes, en la siguiente asignatura abordaremos el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), cuyo objetivo es la accesibilidad al conocimiento por parte de todos los estudiantes, ya que presupone que todos los individuos son diferentes y tienen estilos y formas de aprendizaje variados.

2.2 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una herramienta que tiene como objetivo eliminar las posibles barreras para la construcción del conocimiento, además de ser un poderoso instrumento de apoyo pedagógico y didáctico a los docentes. En este tema, buscaremos bases sobre ella en la perspectiva de construir posibles caminos para la elaboración de una práctica inclusiva, con flexibilidad para el aprendizaje, y presentaremos sus principios y directrices.

El DUA consiste en la elaboración de estrategias para la accesibilidad de todos, tanto en términos físicos como en términos de servicios, productos y soluciones educativas para el aprendizaje sin barreras (Center for Applied Special Technology [CAST], 2011, 2018). Se puede presentar como ejemplo para entender este concepto: un abridor automático de puertas, que independientemente de que la persona tenga discapacidad física o cognitiva, hará uso de la función de entrada o salida con mayor facilidad; otro ejemplo sería una rampa de acceso que puede ser utilizada tanto por personas que tienen una discapacidad física, o dificultad en la locomoción como por personas que no tienen ningún impedimento para la locomoción o una persona mayor, una persona obesa o una madre que empuja un cochecito (Zerbato y Méndez, 2018).

Una definición precisa del DUA fue proporcionada por el gobierno de los Estados Unidos e incluida en la Ley de Oportunidades de Educación Superior de 2008, que describe: El término "Diseño Universal para el

Aprendizaje" significa un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que:

proporciona flexibilidad en la forma en que se presenta la información, en las formas en que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos, habilidades y en las formas en que los estudiantes están motivados y comprometidos con su propio aprendizaje; y (B) reduce las barreras a la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados, y mantiene expectativas de alto rendimiento para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades y aquellos que están limitados por su dominio del idioma en la enseñanza. (122 Stat. 3088, Public Law 110–315—Aug. 14, 2008)

Es, entonces, un conjunto de principios y estrategias relacionadas con el desarrollo curricular que busca reducir las barreras a la enseñanza y el aprendizaje (CAST, 2018). En entornos de aprendizaje, como colegios o universidades, la variabilidad individual es la norma y no la excepción. Cuando los planes de estudio están diseñados para cumplir con el promedio imaginario, no se tiene en cuenta la variabilidad real entre los estudiantes (Böck et al., 2020). Estos planes de estudio fracasan en su intento de proporcionar a todos los estudiantes oportunidades justas y equitativas para aprender, ya que excluyen a aquellos con diferentes habilidades, conocimientos y motivaciones previas, que no coinciden con el criterio ilusorio de "promedio".

Dentro de este aspecto, el DUA se configura como una suma de principios y estrategias que permiten al docente definir objetivos de enseñanza, y crear materiales y formas de evaluación que se adapten a todos los estudiantes, para que puedan aprender en la forma común de educación (Nunes y Madureira, 2015). El DUA significa, de esta manera, un cambio en la forma de pensar sobre la práctica educativa en algunas formas básicas, con la flexibilidad de la forma en que se presenta la información, en la

calidad de cómo los estudiantes responden o expresan conocimientos y habilidades y cómo se involucran los estudiantes. Con esto, se logra una reducción de barreras en la enseñanza, proporcionando acomodaciones dignas, apoyo a los desafíos y, finalmente, manteniendo las expectativas de grandes logros para todos los estudiantes.

Diversidad Sorda

Con base en el Decreto N° 3.298 (1999), el término "Discapacidad" se conceptualiza como cualquier pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica que genere incapacidad para el desempeño de la actividad, dentro del estándar considerado normal para el ser humano.

Considerando sólo a las personas que tienen gran o total dificultad para ver, oír, caminar o subir escalones (es decir, personas con discapacidad en estas habilidades), además de los que declararon tener discapacidad mental o intelectual, hay 12,5 millones de brasileños con discapacidad, lo que corresponde al 6,7% de la población. Este porcentaje se distribuye de la siguiente manera: discapacidad visual que representa 3,4% de la población brasileña; deterioro motor en 2,3%; pérdida de audición en 1,1%; y discapacidad mental/intelectual en 1,4% (IBGE, 2010).

El artículo 28 de la Ley N° 13.146/2015 sobre la Educación de Sordos, en su 4º párrafo, establece: "oferta de educación bilingüe, en LIBRAS como primera lengua y en la modalidad escrita de la lengua portuguesa como segunda lengua, en escuelas y clases bilingües y en escuelas inclusivas" (Brasil, 2015). En particular, los estudiantes sordos deben aprender dos idiomas, LIBRAS y portugués, para establecer comunicación con las personas que los rodean, así como para insertarse en toda la sociedad. Así, se vuelven bilingües (Pereira y Vieira, 2009).

El Lenguaje de Señas es un lenguaje gestual visual que se realiza a través del movimiento del cuerpo, las manos, las expresiones faciales y

corporales (Almeida y Almeida, 2012). Es el lenguaje natural de las comunidades de personas sordas creadas espontáneamente por ellos mismos, que es adquirido por interlocutores nativos o bilingües. Es el símbolo de su identidad y uno de los elementos culturales de los sordos (Slomski, 2012; Morales y Aguilar, 2018).

Los parámetros de la Lengua de Signos se forman a partir de la combinación del movimiento de las manos con una determinada forma en un lugar determinado, que puede ser una parte del cuerpo o un espacio delante del cuerpo. Estas articulaciones de las manos, que se pueden comparar con fonemas y, a veces, morfemas, se llaman parámetros (Ferraz, 2019).

Para la enseñanza del alumno sordo, el uso del glosario y el vocabulario técnico contribuye a la comprensión y aprendizaje de los contenidos del curso de Contabilidad, siendo ellos recursos esenciales para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tales herramientas traen beneficios, no solo para el estudiante, sino que también actúan como un instrumento facilitador para el intérprete de lenguaje de señas.

3. Método

El estudio fue guiado por un enfoque cualitativo, exploratorio y con una perspectiva interpretativa. El campo de investigación se centró en el sur y sudeste de Brasil, región que tiene una mayor concentración de estudiantes sordos graduados en el curso de Ciencias Contables, un total de 45 estudiantes, según señaló el INEP (2019). El público objetivo del estudio fueron los estudiantes sordos.

Definimos los siguientes criterios de inclusión para estudiantes sordos: ser estudiante o ya graduado en Contabilidad; tener fluidez en LIBRAS; tener conocimientos sobre el área de Contabilidad. Siguiendo los criterios de inclusión presentados, se encontraron 10 estudiantes sordos graduados en Contabilidad en esta región. Se contactó a los diez estudiantes,

a través de la mediación de un intérprete profesional de LIBRAS, presentamos la propuesta de estudio y los invitamos a participar en la entrevista. De los diez estudiantes invitados, 7 de ellos aceptaron participar. Según lo previsto en el ICF, en el campo de la confidencialidad, no se identificará a ningún participante de la investigación, por lo que adoptamos la codificación como se puede ver en la Tabla 1.

Tabla 1

Estudiantes Informantes por región

Informante	Formando em	Estado	Região
A01	2019	Rio Grande do Sul	Sul
A02	2020	Rio Grande do Sul	Sul
A03	2020	Paraná	Sul
A04	2017	Paraná	Sul
A05	2020	Paraná	Sul
A06	2013	São Paulo	Sudeste
A07	2018	Minas Gerais	Sudeste

Fuente: Elaboración propia

En vista del público a investigar, reconocemos que la entrevista con preguntas semiestructuradas es adecuada a los objetivos del estudio. Fueron grabados (video/audio) con el permiso de los estudiantes participantes tal como se presentan en el ICF, y mediados por un traductor intérprete de LIBRAS. Las entrevistas se realizaron con un lugar y fecha predeterminados, después de la aceptación por parte de los participantes.

Para el tratamiento de los datos recolectados de los cuestionarios y entrevistas, se adoptó el análisis de contenido, que consiste en describir la información emitida en el proceso de comunicación a través de discursos, textos o videos siguiendo el método basado en BARDIN (2016). Respetó los siguientes pasos para el tratamiento del material: a) las entrevistas fueron enviadas a un traductor intérprete de lengua de señas brasileña, para la transcripción de LIBRAS al portugués; b) teniendo todo el material de la entrevista transcrito para LP, y en posesión del contenido de los

cuestionarios, se inició la organización de los datos para el análisis de contenido; c) se realizó una lectura en profundidad del material textual recogido; d) posteriormente, los fragmentos de textos en hojas de cálculo fueron sistematizados, obedeciendo a la categoría teórica previamente establecida en el instrumento; e) De este proceso de sistematización y relectura, se identificaron tres subcategorías sobre el enfoque en recursos visuales, adaptación de prácticas y recursos y aspectos de flexibilidad y eliminación de barreras de aprendizaje.

4. Discusión de resultados

Dentro de esta categoría, buscamos identificar elementos de Didáctica Visual y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para un glosario técnico en Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS). El uso de la Didáctica Visual proporciona a los estudiantes una mejor aproximación con los contenidos presentados, en vista de la posibilidad de utilizar imágenes para dar sentido a las teorías y lúdica a los contenidos más teóricos.

En esta sección, presentaremos los resultados sobre las preguntas a los estudiantes sordos y se abordaron sobre los Recursos Visuales adoptados por los maestros. Afirmaron que no era una práctica adoptada por los maestros, pero reconocieron que algunos maestros hicieron uso de Datashow:

Algunos profesores usaron ayudas visuales, otros no, les pedí mucho que armaran diapositivas con imagen, porque era más visual y mejor de entender, solo mostrar texto es difícil. Como no hay un intérprete que esté todo el tiempo traduciendo y tengo que seguir leyendo y prestando atención al mismo tiempo, entonces con la imagen sería más fácil percibir el significado. (A04: Cuestionario D4 [4:140])

Respecto al contenido de la asignatura si había un problema visual no recuerdo y respondo que algún profesor tenía, que intentó

explicarme me ayudó, pero esta pregunta visual faltaba para ser más clara. (A05: Cuestionario D5 [5:11])

Buscamos en la secuencia reconocer si fue adoptado por los profesores Adaptaciones de sus prácticas y recursos. Informaron no tener adaptaciones, lo que tuvieron fueron situaciones aisladas, solo algunos de ellos las hicieron:

Los profesores no se adaptaron nada era lo mismo para los alumnos oyentes, el material era lo mismo de todos modos, me retrasaba y llegaba tarde muchas veces, porque a veces el intérprete estaba interpretando tenía que prestar atención al profesor y al intérprete al mismo tiempo simultáneamente. (A02: Cuestionario D2 [2:2])

Me di cuenta de que no tenía adaptación, traté de hablar con los profesores y hacer arreglos para que me enviaran con anticipación, porque me lo facilitarían, así que en particular me enviaron antes, para que pudiera leer, y para los otros estudiantes me recibieron en el momento de la clase. (A03: Cuestionario D3 [3:17])

Los estudiantes agregaron que los maestros no hacían adaptaciones y a menudo escribían y hablaban al mismo tiempo. Sin embargo, cuando eran actividades prácticas era fácil de entender, porque aportaban la visualidad: "La maestra también estaba escribiendo y hablando, como si fuera a hacerlo, así que eso me hizo tarde" (A02: Cuestionario D2 [2:3]).

También buscamos escuchar a los estudiantes sobre qué aspectos de flexibilidad y eliminación de barreras de aprendizaje se pueden adoptar para mejorar la enseñanza de la contabilidad. Así que presentaron sus consideraciones:

Necesita mejorar la comunicación, la comunicación en todas partes, bancos, empresas y escuelas, eso es lo que me di cuenta, el gran problema es la comunicación (A01: Cuestionario D1 [1:26]).

Las clases que los profesores utilizaron referencias visuales, como dibujos para explicar mejor los temas. (A02: Cuestionario D2 [2:13])

Lo principal es el tema visual, hacer uso de las imágenes y tener más práctica dentro de las clases, para que el alumno pueda entender y aprender mejor. (A04: Cuestionario D4 [4:24])

Otro tema comentado fue la importancia de hacer uso de LIBRAS y tener su propio glosario de Contabilidad:

Es necesario contar con producción de material del área de Contabilidad dirigido a la persona sorda. (A02: Cuestionario D2 [2:13])

Es necesario entender mejor las experiencias de señal sorda, en los títulos de las actividades se muestran utilizando alguna estrategia, algún consejo, también dentro de las prácticas siempre con visualidad, para que en estos momentos de la práctica puedas tener una mejor comprensión, puedas entender mejor. (A04: Cuestionario D4 [4:25])

Es necesario contar con materiales más adaptados, aptos para personas sordas que sean capaces de entender mejor de una manera más clara, porque los materiales no pueden ser iguales a los oyentes, a veces faltan cuando entregan este material directamente del oyente a la persona sorda, por lo que es necesario adaptar materiales para sordos. (A05: Cuestionario D5 [5:26])

Uno debe adoptar el uso de LIBRAS, considerando que somos visuales. (A07: Cuestionario D7 [7:20])

Dado el contexto, desarrollamos el glosario de Contabilidad, que contribuirá a la comprensión de los términos contables y promoverá la mejora en el proceso de enseñanza del aprendizaje contable para estudiantes Sordos. La presentación de la macroestructura de un glosario tiene como objetivo demostrar la estructura del trabajo. El glosario de contabilidad se denomina *ContaLIBRAS*.

Figura 1


Contabilidad Inclusiva - Término del Balance Contabilidad

IDIOMA PORTUGUÊS

CONCEPTO: Es un estado contable destinado a mostrar, cualitativa y cuantitativamente, en una fecha determinada, el patrimonio neto y la posición financiera de la entidad. El Balance General está compuesto por cuentas de los Activos, Pasivos y Patrimonio de los Accionistas de la compañía.

EJEMPLO:
El contador registra todos los movimientos de activos de la empresa (activos, derechos y obligaciones), y los clasifica en sus respectivos grupos de cuentas.

LENGUA DE SEÑAS BRASILEÑA



REPRESENTACIÓN VISUAL

ATIVO		PASSIVO	
ATIVO CIRCULANTE	R\$ 10.200,00	PASSIVO CIRUCLANTE	R\$ 8.200,00
Caixa	R\$ 4.500,00	Contas a Pagar	R\$ 6.000,00
Estoque	R\$ 2.000,00	Dívidas de curto prazo	R\$ 2.200,00
Contas a Receber	R\$ 3.700,00		
ATIVO NÃO CIRCULANTE	R\$ 25.000,00	EXÍGIVEL DE LONGO PRAZO	R\$ 4.000,00
Imobilizado	R\$ 10.000,00	Dívidas de longo prazo	R\$ 4.000,00
Intangível	R\$ 8.000,00		
Investimento	R\$ 7.000,00	PATRIMÔNIO LÍQUIDO	R\$ 23.000,00
		Capital Social	R\$ 18.000,00
		Lucros Acumulados	R\$ 5.000,00
TOTAL	R\$ 35.200,00	TOTAL	R\$ 35.200,00

* Exemplo utilizado para fins pedagógicos.

Fuente: Elaboración propia

El glosario se preparó con 46 sign-terms extraídos de los libros introductorios de Contabilidad (Iudicibus y Marion, 2007). y el libro Contabilidad Básica (Ribeiro, 2013), que son los más utilizados por los académicos del curso de Contabilidad.

El desarrollo de la propuesta se basó con: a) las ilustraciones o imágenes, b) diseño de avatar y c) descripción de los términos de contabilidad considerando para tal fin académico a través del bilingüismo en lengua portuguesa y LIBRAS. Como ejemplo, mostramos el término signo de la palabra "Balance", como se muestra en la Figura 1: Al considerar la visualidad del sujeto Sordo, la inserción de imágenes no solo contribuye a la aproximación y comprensión del contenido, sino que también aporta significado al concepto que se presenta.

5. Conclusiones

La Didáctica Visual es una metodología que se debe emplear, ya que contribuye a la enseñanza del alumno sordo, así como aporta una mayor visualidad de la asignatura que está siendo trabajada por el profesor. Trae beneficios a todos los estudiantes. Para el sujeto sordo aumenta la percepción periférica visual, las habilidades en el proceso espacial y la capacidad de interpretar la información visual rápidamente. Al incluir el DUA como un recurso para contribuir al aprendizaje, se aproxima a cada estilo de aprendizaje, ya que no somos iguales.

A partir del análisis de las declaraciones de los sujetos sobre este tema, encontramos que compartían esta idea de la inclusión de un glosario técnico de Contabilidad y la transformación de las prácticas pedagógicas, utilizando múltiples alternativas de presentación de contenido, acción y motivación para una mayor participación de los estudiantes sordos en las actividades. También señalamos la importancia de realizar adaptaciones y adaptaciones de los contenidos y recursos didácticos para satisfacer mejor

las necesidades de los alumnos que tienen alguna dificultad de aprendizaje, en este caso en concreto, el alumno sordo.

Concluimos que, para la elaboración de un glosario técnico de Contabilidad en LIBRAS, contemplando los conceptos de los términos en Lengua Portuguesa y en Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS), y que en sus terminologías se recurre al uso de imágenes para una mejor visualización y contextualización, lo que contribuirá a la comprensión y traerá mayor significado a sus usuarios.

El resultado de esta investigación trajo contribuciones a la comunidad educativa, acceso a un glosario técnico en Contabilidad, para apoyar la enseñanza de la disciplina de Contabilidad Introdutoria en los cursos de Contabilidad, Administración y Economía, elaborados en Lengua Portuguesa, Lengua de Signos Brasileña (LIBRAS), apoyados por el uso de imágenes y ejemplos prácticos. Por lo tanto, este producto facilitará la interpretación y comprensión de los términos por parte de los traductores intérpretes de LIBRAS.

Como afirma Marcelino (2022), la Contabilidad Inclusiva es la ciencia de la enseñanza flexible en el área contable, que propone estrategias y prácticas de enseñanza multimodal y sensorial (visual, sensorial) que consideran las características de la diversidad humana para el aprendizaje. Transformar los métodos, el contenido y las prácticas del aula para que sean accesibles para las personas con discapacidades y para los estudiantes con discapacidades de aprendizaje.

6. Referencias

- Almeida, M. y Almeida, M. (2012). Historia de LIBRAS: características de sus estructuras [suplementar]. *Philologus*, 18(54), 315-327.
- Amorim, H. y Rodrigues, P. (2019). Inserção do aluno surdo em Instituição de Ensino Superior. *Humanidades & Inovação*, 6(8), 112-122.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (L. Pinheiro, Trans.). Edição 70. (Trabajo original publicado en 2016)

- Böck, G. L. K., Gesser, M. y Nuernberg, A. H. (2020). O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 16(2), 361-380. <https://doi.org/10.5965/1984317815022019361>
- Center for Applied Special Technology [CAST] (2018). *Diretrizes do Universal Design for Learning versão 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Decreto n.º 5.626 de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 22 de dezembro de 2005 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm
- Digiampietri, M. C. C. y De Matos, A. H. (2013). Pedagogia Visual, Pedagogia Bilíngue e Pedagogia Surda: faces de uma mesma perspectiva didática? En N. de Aquino y S. Grespan (Orgs.), *Libras em estudo: Política Educacional* (p. 39-53). Editora Feneis LTDA.
- Ferraz, C. L. M. (2019). *Dicionário de configurações das mãos em LIBRAS*. Cruz das Almas/UFRB.
- Harrison, K. (2014). Língua brasileira de sinais (Libras): apresentando a língua e suas características. *Coleção UAB- UFSCar*, 51-62.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Higher Education Opportunity, Act Public law 110–315—aug. 14, 2008.
- Lei nº 10.436 de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. 24 de abril de 2002. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm
- Lei nº 13.146 de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 06 de julho de 2015. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Iudicibus, S; Marion, J.C. (2007). *Introducción a la teoría contable: a nivel de pregrado*. 4. ed. Sao Paulo: Atlas.

- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. Cortez.
- Marcelino, J. (2022). *Contabilidade Inclusiva: Competência Comunicativa e Didática Visual para o ensino de estudantes surdos no curso de Ciências Contábeis nas regiões sul e sudeste do Brasil* [Tese de Doutorado, Faculdade de Humanidades e Educação. Programa Doutoral em Educação, Universidade SEK].
- Marcelino, J. y Morales-Acosta, G. (2021). Contabilidade Inclusiva: didática visual e desenho universal para aprendizagem, estratégia para redução da barreira de aprendizagem. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 5(15), 142-154. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4615291>
- Morales-Acosta, G. (2019). Percepciones sobre la lengua de señas chilena en la educación de estudiantes Sordos: docente y codocente como sujetos históricos situados comunicativamente en el aula. *Revista Educación*, 43(2), 65-83. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.31169>
- Morales-Acosta, G. y Aguilar-Caro, A. I. (2018). Diversidad sorda y violencia de género: restricción comunicativa en el uso de la lengua de señas en salud. *FEM: Journal of the Medical Education Foundation*, 21(6), 309-313. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.216.969>
- Nunes, C. y Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008
- Pereira, M. C. C. y Vieira, M. I. S. (2009). Bilinguismo e Educação de Surdos. *Revista Intercâmbio*, XIX(19), 62-67. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf
- Ribeiro, H. (2013). Revista Contemporânea de Contabilidade: Uma análise do perfil da produção acadêmica durante o período de 2004 a 2012. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 10(20), 3-28. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2013v10n20p3>
- Skliar, C. (Org). (1999). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Mediação.

- Slomski, V. G. (2012). *Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. (2.ed.). Juruá.
- Strobel, K. (2013). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. (3. ed.). UFSC.
- Zerbato, A. P. y Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147-155.
<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>

Educación Inclusiva e Intercultural

Desafío docente de educación inclusiva e intercultural: Construcción de plan de acción colaborativo (Fase II)

David Román Soto¹⁴

Resumen

El presente artículo reporta una investigación-acción enmarcada en un proceso doctoral que tiene como propósito general desarrollar, en conjunto con el equipo docente de educación regular y educación diferencial, prácticas de enseñanza inclusivas e interculturales en una escuela básica de alta vulnerabilidad y creciente población migrante en Santiago de Chile. El estudio se posiciona desde un paradigma crítico emancipador, adscribiendo epistemológicamente a la inclusión educativa y la interculturalidad crítica; y además desde la acción didáctica adscribe a la mirada del constructivismo radical y la didáctica no parametral. Para llevar a cabo la Fase 1 de la investigación, se utilizó como técnica de recolección de la información la entrevista grupal semiestructurada permitiendo establecer cuatro categorías analíticas que dieron paso a las dimensiones con las que se lleva a cabo la Fase 2 de la investigación, vale decir, la construcción del plan de acción colaborativo, a saber: dimensión metodología de enseñanza, dimensión currículum e interculturalidad, dimensión inclusión socioeducativa y dimensión de trabajo colaborativo, con las cuales se posibilitó potenciar el aprendizaje de niñas y niños del primer ciclo básico, considerando la realidad multicultural del establecimiento. Se concluye en base a las experiencias de las participantes y en relación con sus necesidades y las emergencias propias de un proceso investigativo de esta naturaleza.

Palabras clave: Inclusión, Diversidad, Interculturalidad, Investigación-acción.

¹⁴ Doctor en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE. Académico, Departamento Educación Diferencial, especialidad Aprendizaje, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE. Contacto: david.roman@umce.cl

1. Introducción

El estudio se posiciona desde un enfoque post crítico del currículum (Da Silva, 1999) puesto que se desarrollan reflexiones y transformaciones de la acción pedagógica en concordancia con las necesidades y urgencias levantadas por las propias participantes. Teóricamente, la investigación se basa en la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2011; Román, 2020) y la interculturalidad crítica (Walsh, 2010) incorporando ambas miradas como ejes centrales de las acciones que se están llevando a cabo. La inclusión educativa en tanto reconocimiento y valoración de la diversidad (Ibáñez, 2004) presente en las aulas a favor de los aprendizajes del estudiantado; y la interculturalidad crítica como propuesta ética, social y política de inclusión de los grupos excluidos, en los que se encuentra la población migrante que habita en contextos de vulnerabilidad.

Didácticamente, la investigación se adscribe a dos corrientes principales: el constructivismo radical de Maturana (1990) y la didáctica no parametral de Quintar (2008). El Constructivismo Radical tiene como foco la valoración de la diversidad desde la propia experiencia del ser humano, la que depende de su estructura biológica y de las emociones como posibilitadoras de acciones e interacciones. A su vez, la Didáctica no Parametral, en cuanto en tanto propuesta, permite la comprensión de las y los profesores como trabajadores de la cultura, desde una racionalidad activa y vinculante para la conformación de equipos de trabajo críticos y reflexivos.

En particular, el presente artículo da cuenta de la Fase II de la investigación, que tiene como propósito construir participativamente un plan de acción acorde a las necesidades y urgencias del equipo docente, que posibiliten el desarrollo de prácticas de enseñanza inclusiva e intercultural al interior del establecimiento. Se dará cuenta de la manera en que se desarrolló el plan de acción, las acciones llevadas a cabo para su puesta en

marcha y las reflexiones y problemáticas atinentes a este momento investigativo.

2. Antecedentes

El reto de la inclusión y a la interculturalidad en la escuela

En los últimos años, los flujos migratorios en Chile han tenido un crecimiento acelerado y constante. Para fines del año 2019 la población extranjera estimada y residente en nuestro país ascendió a 1.492.522 personas (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2020). La población migrante proviene mayoritariamente de países de la región latinoamericana, concentrando el 77,6% de la población extranjera residente. Las nacionalidades con mayor presencia en el territorio son: Venezuela (30,5%), Perú (15,8%), Haití (12,5%), Colombia (10,8%) y Bolivia (8,0%) (INE, 2020).

Dado lo anterior, los establecimientos educativos han debido adaptarse a las necesidades de la nueva realidad sociocultural, a fin de potenciar prácticas educativas inclusivas que sean conducentes al éxito pedagógico y de aprendizaje. De esta manera, se torna un desafío y una urgencia el posibilitar orientaciones adecuadas para el cambio multicultural que están experimentando (Román, 2021). Durante el año 2018, el Ministerio de Educación (MINEDUC) entregó los primeros lineamientos para tales propósitos mediante la “Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022” (MINEDUC, 2018), la que pretende articular las acciones inclusivas que se llevan a cabo en los establecimientos educacionales, considerando diversos enfoques, entre los que destacan diversos enfoques, tales como el de inclusión, el de interculturalidad, el enfoque de derechos y el enfoque de género.

Tanto la política pública de inclusión educativa como la de interculturalidad no han estado libres de contradicciones y dicotomías en la manera de llevar a buen puerto estas nuevas racionalidades. En el ámbito de la inclusión educativa, la política pública se superpone entre sí, entendiendo

a la integración y a la inclusión en tanto sinónimos y no es el caso. La integración escolar posee una mirada desde el déficit, puesto que supone que las necesidades educativas son de las y los estudiantes. En cambio, la inclusión educativa se basa en el principio de diversidad, el cual orienta la práctica pedagógica como una necesidad de la escuela, en donde cada educando podrá desarrollar todas sus capacidades y potencialidades al alero del proyecto educativo en el cual se encuentra inmerso (Román 2020, 2022).

En el ámbito de la interculturalidad, la política pública ha estado consagrada exclusivamente al desarrollo del mundo indígena, apuntando al establecimiento de unidades programáticas al interior del currículum nacional de enseñanza, fomentando de este modo la valoración de las culturas indígenas (Román, 2021). Como complemento, la “Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022” (MINEDUC, 2018), advierte y describe el fenómeno de la migración y los enfoques que lo sustenta, promoviendo para tales propósitos el enfoque intercultural, quedando relegado únicamente a una declaración de principios. Se explicita que “la interculturalidad es un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado” (MINEDUC, 2018, p. 21). Este enfoque permite, a través del diálogo, la creación de nuevas maneras de entendimiento que promuevan y reconozcan la diversidad cultural.

Sin embargo, la política pública de inclusión educativa y de interculturalidad poseen contradicciones en su proceder, trayendo como consecuencia la inacción y la falta de comprensión y análisis que permita a los diversos agentes que participan del proceso de inclusión educativa de estudiantes migrantes, avanzar en acciones conducentes a tales propósitos, y, en consecuencia, de cambios significativos al interior del espacio didáctico y en las prácticas pedagógicas del profesorado.

Variadas investigaciones dan cuenta de los procesos de inclusión que viven los estudiantes migrantes al interior de espacios escolares. Stang et al.

(2020) advierten que las prácticas inclusivas llevadas a cabo por los establecimientos educacionales son conducentes y se materializan desde una perspectiva multicultural, concentrando sus acciones en las características de los estudiantes según su país de procedencia y las características particulares adscritas a su nacionalidad. Mardones (2021) plantea desde el análisis curricular, la “preeminencia discursiva de un modelo monocultural, asimilacionista y homogeneizante” (p. 88), que imposibilita la plena inclusión del estudiantado extranjero.

Así también, profesoras y profesores, “poseen imaginarios que tienden a atribuir a los y las migrantes una serie de déficits académicos y de comportamiento que dificultan su proceso de inclusión y su plena participación en las escuelas” (Cerón et al., 2017, p. 242), fomentando la exclusión y discriminación de estudiantes migrantes. Muñoz y Ramos (2017), agregan que las prácticas pedagógicas que se creen inclusivas tienden a ser excluyentes, convirtiéndose en “formas de discriminación indirecta del Estado de Chile” (p.351), puesto que relevan constantemente la nacionalidad del estudiante extranjero.

Si bien, el Estado de Chile ha intentado impulsar prácticas de carácter inclusivo e intercultural que promuevan la inclusión efectiva de las y los estudiantes migrantes, no han estado exentas de dificultades, puesto que las escuelas poseen las necesidades de contar con ayudas y lineamientos específicos, logrando resolver medianamente la problemática de la migración en sus escuelas a partir de la comprensión que poseen los propios equipos profesionales.

3. Método

La presente investigación se enmarca en el paradigma crítico emancipador (Latorre, 2005), toma como elemento vector la reflexión constante de los participantes para la realización de acciones transformadoras al interior de espacios de interacción crítica colaborativa

(Quintar, 2018). Este proceso investigativo se encuentra dentro del enfoque de investigación cualitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), permitiendo profundizar en relación a una problemática actuales y contextualizada, como lo es el desafío vigente de Educación Inclusiva e Intercultural en espacios escolares convencionales (Román, 2021), a partir de la reflexión constante de los propios participantes en contextos educativos reales y situados (Jiménez et al. 2019).

La investigación se llevó a cabo por medio de una investigación-acción (Yuni y Urbano, 2015; Latorre, 2005; Elliot, 1990). Este tipo de investigación es definida por Latorre (2005) como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p.24). Yuni y Urbano (2015) plantean la existencia de cuatro fases para el desarrollo de una Investigación-Acción, a saber: a) preparación o diagnóstico reflexivo; b) construcción del plan de acción; c) acción transformadora, y d) reflexión, interpretación, e integración de resultados. Estas fases son la base de esta investigación y dialogan de manera sincrónica con el propósito general de este estudio, el cual hace referencia a desarrollar, en conjunto con profesoras y profesores, tanto de educación regular como de educación diferencial, prácticas inclusivas e interculturales en una escuela básica en contexto de alta vulnerabilidad y creciente población migrante.

La investigación se llevó a cabo en una escuela básica de la zona centro sur de la región metropolitana perteneciente al Servicio Local de Educación “Gabriela Mistral”. La escuela se encuentra ubicada en una población de alta vulnerabilidad, acogiendo a estudiantes del entorno geográfico circundante, mayoritariamente pertenecientes a familias de escasos recursos y a población migrante. Según el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento (2020), alrededor de un 50% de la matrícula corresponde a estudiantes de origen extranjero y posee un índice de vulnerabilidad del 84,7%. Posee una matrícula que oscila en 300 estudiantes aproximadamente, los que se dividen en un curso por nivel (salvo el 3º

básico que posee nivel A y B) y brindan educación preescolar y básica. Desde el año 2002 la escuela posee Jornada Escolar Completa (JEC), contando con el programa JUNAEB para todo el estudiantado. Las profesoras participantes del estudio son 8 docentes, 5 profesoras jefe de 1º a 4º básico (2 de 3º básico A y B) más 3 profesoras pertenecientes al Programa de Integración Escolar, PIE. Además, participa la coordinadora del PIE, la que a su vez es encargada de un curso en calidad de profesora del Programa de Integración.

Se desarrolló un proceso diagnóstico con la finalidad de esclarecer las necesidades y urgencias que tienen las participantes de la investigación respecto a la inclusión y a la interculturalidad, que se articulan como elementos centrales de la problemática que moviliza este estudio. Se utilizó como técnica de recolección de la información la entrevista grupal semiestructurada (Yuni y Urbano, 2015) permitiendo tener un guion de entrevista con preguntas orientadoras con base en dimensiones y subdimensiones coherentes con los propósitos de la investigación.

Se realizaron un total de 3 entrevistas vía zoom, durante los meses de junio y julio del año 2021, con una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos. En la primera entrevista participaron las profesoras PIE; en la segunda entrevista las profesoras jefe de aula regular; y en la tercera entrevista tanto las profesoras del programa de inclusión, como las profesoras jefe de aula regular. En todos los casos se aplicó el mismo guion de entrevistas. Las cuales fueron analizadas con la técnica denominada análisis de contenido de tipo temático (Andréu, 2000; Cáceres, 2003).

El corpus fue dividido en párrafos, convirtiendo cada uno de ellos en la unidad de análisis. A su vez, cada unidad de análisis fue codificadas (Cáceres, 2003) y agrupadas en categorías emergentes, las que permitieron en su reagrupación conformar 4 dimensiones analíticas, esclareciendo las necesidades y urgencias del equipo docente participante del estudio:

Metodología de enseñanza, Currículum e interculturalidad, Inclusión socioeducativa y de Trabajo colaborativo.

4. Discusión de resultados

Este artículo se adscribe a la Fase II de la investigación, es decir, la Construcción de un plan de acción colaborativo. Para tales efectos, la Fase I de la investigación de Diagnóstico Reflexivo (Yuni y Urbano, 2015), que guarda relación con diagnosticar participativamente las necesidades y urgencias que posee el equipo docente para el desarrollo de prácticas inclusivas e interculturales, fue completada presentando a las profesoras participantes del estudio, los resultados del análisis de las entrevistas, y la sistematización de las necesidades y urgencias que fueron detectadas.

Con el propósito de subsanar las necesidades y urgencias esclarecidas en la Fase I de Diagnóstico reflexivo, y poder potenciar el desarrollo de prácticas inclusivas e interculturales al interior de los espacios didácticos en que trabajan las profesoras participantes, determinamos como grupo trabajar un plan de acción colaborativo para hacer las modificaciones necesarias en las acciones pedagógicas correspondientes a cada dimensión descritas en el punto anterior.

Durante los días 22 y 29 de septiembre del año 2021 llevamos a cabo dos reuniones de sistematización vía Zoom, con una duración máxima de una hora y 30 minutos cada una, con la finalidad de consolidar el Plan de Acción. Esto permitió responder al segundo propósito específico de esta investigación, vale decir, construir participativamente un plan de acción acorde a las necesidades y urgencias del equipo docente, que posibiliten el desarrollo de prácticas de enseñanza inclusivas e interculturales al interior del establecimiento, lo que equivale a la 2ª Fase de la Investigación (Yuni y Urbano, 2015). Para tales efectos, el objetivo del Plan de acción fue el siguiente: Desarrollar acciones pedagógicas inclusivas e interculturales que

posibiliten el aprendizaje de niñas y niños del primer ciclo básico, considerando la realidad multicultural del establecimiento.

Durante el desarrollo de dichas reuniones, determinamos que las dimensiones a trabajar fuesen puestas en marcha en diferentes acciones concretas, para lograr avanzar en el propósito general de la investigación. De esta manera, las acciones que se desprendieron fueron las siguientes: 1) cambios en el aula; 2) estrategia docente; 3) evaluación; y 4) teorización.

A continuación, en la Tabla 1 se presenta el detalle de lo consensuado con las profesoras participantes, respecto a cómo concretar las acciones inclusivas e interculturales.

Tabla 1

Plan de Acción Colaborativo

Dimensiones Acciones	Metodología de la enseñanza	Currículum e interculturalidad	Inclusión	Trabajo colaborativo
Cambios en el aula	1. Contar una historia que contenga el contenido 2. Realizar actividades lúdicas que contengan el contenido 3. Formalizar el contenido	1. Adaptar el currículum a la realidad multicultural del colegio 2. Universalizar el currículum	1. Que las y los estudiantes opinen y participen activamente en clases 2. Realizar acciones a partir del DUA	Participar activamente de las reuniones de sistematización
Estrategia docente	Utilización de preguntas abiertas que incentiven la reflexión	Ejemplificar los contenidos a la realidad latinoamericana: geografía, cuentos, alimentos, mitos, leyendas; y que sean intencionados en cada asignatura	1. Utilizar un lenguaje inclusivo 2. Trabajar a partir de las emociones de las y los estudiantes	1. Planificar de manera mancomunada entre profesoras de aula regular y profesoras de educación diferencial 2. Implementar modalidad de co-docencia. Que las profesoras PIE lideren a lo menos una clase semanal.
Evaluación	1. Utilizar la autoevaluación y la coevaluación como mecanismo	Incluir evaluaciones de proceso	1. Hacerse cargo de las necesidades de las y los	Evaluación de proceso por parte de las docentes.

	evaluativo de aprendizajes 2.Fundamentar ideas		estudiantes 2. Tomar en cuenta los estilos y características de aprendizaje	
Teorización	1. Aprendizaje Socioconstructivista 2. Aprendizaje por descubrimiento	Currículum intercultural	1. Inclusión educativa 2.- Emociones en el aula	Trabajo colaborativo (MINEDUC)

Fuente: Elaboración propia

El día 20 de octubre de 2021 realizamos la primera reunión de sistematización de las experiencias docentes en base a las acciones consensuadas, iniciando la 4^º Fase de la investigación, denominada de Reflexión, interpretación e integración de resultados (Yuni y Urbano, 2015), de las cuales se pudieron establecer las siguientes conclusiones que fueron guiadas por el investigador a partir de elementos teóricos.

Durante este periodo, se intentó no ser invasivos respecto a la teorización, respetando las particularidades de las profesoras participantes en cuanto a sus modalidades de trabajo y tiempos para su ejecución, a fin de aportar en el desarrollo didáctico curricular de la investigación. Lo que se concluyó fue en base a lo que iban argumentando y la manera en que sus ideas tenían relación con los conocimientos didácticos curriculares que manejo en tanto profesor de educación diferencial:

- Se hace necesario partir de lo concreto a lo abstracto, pasando por diversos niveles de ejecución: el propio cuerpo, material concreto, gráfico figurativo, gráfico no figurativo.
- Trabajar a partir de los centros de interés de los estudiantes.
- Los niños participan de mejor manera cuando se sienten parte de la actividad, cuando esa actividad se puede vincular con sus historias y experiencias de vida, y además pueden expresar sus ideas.
- Escuchar a los estudiantes para poder realizar nuevas actividades, a partir de lo que quieran conocer y saber.

- Respetar los ritmos de los estudiantes. No todos tienen los mismos tiempos, no solo a nivel individual, sino también a nivel de grupos cursos.

Problemáticas emergentes en la realización del proceso investigativo segundo semestre 2021

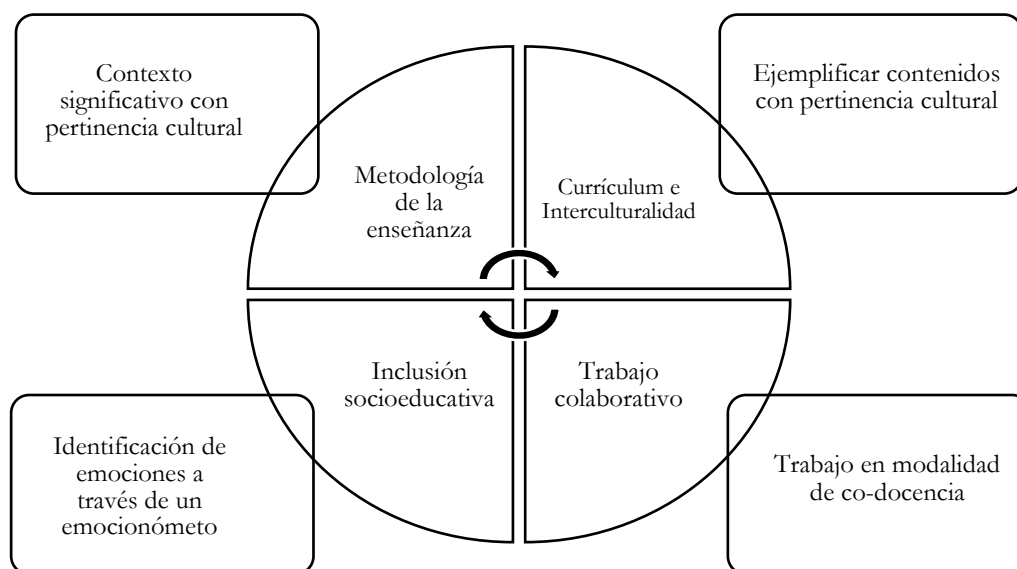
En virtud de las características de la escuela, el contexto de vulnerabilidad en el que se encuentra y la vuelta a clases obligatoria por parte del MINEDUC durante el segundo semestre, es que las acciones propuestas se vieron dificultades por variadas razones: baja asistencia del estudiantado el último trimestre de clases; suspensión de actividades por parte del establecimiento debido a un paro docente y a las elecciones presidenciales; vacunación del estudiantado contra el COVID-19 durante una semana aproximadamente; y la finalización abrupta del año escolar a causa del proceso de mejoramiento de la infraestructura del establecimiento que fue realizada durante el periodo de vacaciones (noviembre 2021-marzo 2022).

Estas emergencias son propias de un contexto investigativo vivo, en la que las características postuladas por Yuni y Urbano (2015), en cuanto a la flexibilidad por parte del investigador se ponen de manifiesto en todo momento, a fin de ir encausando el proceso investigativo, proponiendo soluciones a problemáticas emergentes, con la finalidad de no perder la conducción y los propósitos del trabajo realizado hasta la fecha. En consecuencia, en una reunión emergente durante la segunda semana del mes de noviembre del año 2021, se consensó con el equipo docente participante del estudio continuar con el desarrollo del Plan de Acción durante el primer semestre 2022. Además, se constata, en virtud de lo expuesto por los autores citados en la metodología, que las fases de la investigación se van desarrollando en la medida que el estudio avanza, no siendo lineal, sino por el contrario, dinámico.

Llama la atención durante este periodo que la participación en la investigación fue en gran medida por parte de las profesoras jefe de educación básica, y no así las profesoras pertenecientes al equipo PIE, por lo que se analizarán estrategias de acción en conjunto con la coordinadora PIE para favorecer la participación de su equipo, puesto que es de vital importancia para el trabajo de co-docencia que se puso de manifiesto en el Plan de Acción, que ambas partes estén involucradas.

Figura 1

Síntesis Plan de acción colaborativo



Fuente: Elaboración propia

Si bien existe un avance importante por parte de las profesoras para esclarecer y darse cuenta de que, considerando las necesidades y urgencias establecidas en la Fase 1 de Diagnóstico reflexivo, se necesitan acciones concretas para cambiar sus prácticas, y para tales efectos, conocer ejemplos y/o teorizaciones al respecto. Sin embargo, los intentos realizados por dotar de elementos teóricos a la praxis no han tenido la respuesta esperada, dada la falta de tiempo de las participantes para enfrentar nuevos espacios de aprendizaje y lecturas individuales. De este modo, las fichas descriptivas de acciones inclusivas e interculturales cumplen el propósito de encausar

teóricamente las prácticas docentes, sin provocar situaciones de estrés a las colegas.

5. Conclusiones

Llevar a cabo investigación cualitativa, y en específico investigación-acción en contextos reales y situados es un desafío que poseen los investigadores que trabajan en temáticas relacionadas a la inclusión de estudiantes migrantes desde una mirada intercultural.

En efecto, el desarrollo del plan de acción participativo que aborda este artículo es consecuencia de un trabajo arduo y sistemático que necesita del compromiso activo de los participantes, y el seguimiento y sistematización constante del investigador que pretende desarrollar cambios reales al interior de un espacio educativo convencional.

Metodológicamente, el cumplir con la Fase II de la investigación, permitió contar con una línea de base sólida para poder comenzar con la Fase III de la investigación, vale decir, el inicio de la Acción transformadora, que se inició durante el primer semestre del año 2022 promoviendo el desarrollo de clases inclusivas e interculturales en modalidad de co-docencia.

6. Referencia

- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Index for inclusión*. (3ra ed.) Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista psicoperspectivas*, (2), 53-82. <https://10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>

- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica.
- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S.L.
- Jiménez-Vargas, F. y Montecinos-Sanhueza, C. (2019). Polifonía en educación multicultural: enfoques académicos sobre diversidad y escuela. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 105-128. <http://10.11144/Javeriana.m12-24.peme>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Ibáñez, N. (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Estudios Pedagógicos*, (30), 61-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100004>
- Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería y Migración, (2020). Memoria anual migración en Chile, 2019.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Edición Graó.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. JC Sáez Editor.
- Mardones, T. (2021). Retos para una educación intercultural. Prácticas pedagógicas hacia la diversidad cultural presente en el discurso docente de escuelas multiculturales de Santiago de Chile. En G. Cepolin, *Las ciencias humanas como protagonistas del mundo actual 3* (pp. 82-91). Atena editora.
- Ministerio de Educación (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp->

<content/uploads/sites/88/2020/04/PoI%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>

Muñoz, P. y Ramos L. (2017). Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: Desafíos pendientes. En Centro de Derechos Humanos UDP, *Informe anual sobre los Derechos Humanos en Chile* (pp. 329-351). Universidad Diego Portales.

PEI Escuela su Santidad Juan XXIII (2020). *Proyecto Educativo Institucional Escuela su Santidad Juan XXIII 2020-2024*. Servicio local Gabriela Mistral.

<https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/9437/ProyectoEducativo9437.pdf>

Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C.

Quintar, E. (2018) Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13), 1-11, <https://doi.org/10.24215/23468866e040>

Román, D. (2020). La Educación Inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la Política Pública vigente (Decreto no170, 2009 y Decreto no83, 2015) y el Espacio Didáctico. *Akadèmeia*, (18), 88-118. <https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/280>

Román, D. (2021). Migración inclusiva en Chile, un desafío vigente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 157-172. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100157>

Román, D. (2022). Nuevas configuraciones en el espacio didáctico. Análisis de las políticas de inclusión educativa desde la mirada del constructivismo radical propuesta por Humberto Maturana. *Revista electrónica educare*, 26(2), 1-11. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>

Stang Alva, M., Roessler Vergara, P., y Riedemann Fuentes, A. (2020). Reproducción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 313-331. <http://10.4067/S0718-07052019000300313>

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 76-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2015). *Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica, Investigación-Acción*. Brujas.

Diseño e intervención pedagógica universitaria: Inclusión y Aprendizaje colaborativo

*Dra. Erika González de Salceda Ramírez*¹⁵

*Dra. Felisa Yaerim López Botello*¹⁶

*Mtro. Rubén Quintana Colín*¹⁷

Resumen

La sociedad del siglo XXI demanda retos, una educación que tenga una perspectiva desde el modelo de inclusión, el cual tiene como meta el desarrollo integral de los estudiantes independientemente de su condición de vida, contexto, logrando con esto, que ningún estudiante se vea limitado en su formación por el factor importante que se encuentra dentro de las aulas, la “exclusión”. Por lo anterior, la presente investigación reporta el diseño de una intervención pedagógica universitaria que busca favorecer la inclusión de estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Pedagógica Nacional con el fin de fomentar la inclusión. La intervención se orientará en la aplicación de un taller a estudiantes de nuevo ingreso basado en trabajo colaborativo para favorecer los procesos de inclusión de estos estudiantes. El diseño propone estrategias que desarrollen un crecimiento estudiantil que compartan habilidades, destrezas, experiencias y conocimientos, teniendo diferentes perspectivas que los lleven a seguir generando aprendizaje significativo. Estas estrategias se orientarán hacia la observación de vídeos, imágenes, fichas bibliográficas entre otras. Con el diseño de la propuesta de intervención pedagógica se espera lograr una real inclusión en este tipo de estudiantes a la institución universitaria.

Palabras clave: Estudiantes de nuevo ingreso, Inclusión, Aprendizaje Colaborativo, Educación Superior, Educación Inclusiva.

¹⁵ Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca. Orcid: 0000-0002-9238-4050. Contacto: erika.gonzalez@seiem.edu.mx

¹⁶ Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca, Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM. Orcid: 0000-0003-1732-4979. Contacto: felisa.lopez@seiem.edu.mx

¹⁷ Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca. Orcid: 0000-0002-4823-2922. Contacto: ruben.quintana@seiem.edu.mx

1. Introducción

Actualmente se ponen en práctica nuevas corrientes pedagógicas como el aprendizaje basado en proyectos, el pensamiento complejo, las competencias, aprendizaje cooperativo o colaborativo, todo esto, para lograr incluir a los estudiantes; llevar a los docentes a prepararse y estar mejor capacitados, ser agentes de cambio, con autonomía en el desarrollo y presentación de sus proyectos, que enfrente cualquier adversidad que afecte la inclusión de los estudiantes que están a cargo, y a desarrollar programas didácticos inclusivos que favorezcan a la diversidad de los centros educativos.

Es por eso, que es importante reflexionar sobre dichas situaciones y analizar fundamentos que sustentan la educación inclusiva y así crear metodologías del aprendizaje colaborativo que ayuden a lograr los objetivos inclusivos que se requiere para una mejor educación. Las IES tienen:

El objetivo general de reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad en el ejercicio de la práctica directiva; éstas se develan a partir de la reflexión de conceptos como gestión, liderazgo, comportamiento organizacional para centrarse en cómo el acompañamiento en sus procesos de comunicación dialógica, interacción y lo cercano desde una intervención intencionada dentro del colectivo docente. (González de Salceda y López, 2022, p. 47)

Los procesos de enseñanza aprendizaje que se encuentran girando en torno a los estudiantes y el profesorado, ha logrado que se incremente la interacción, por una razón clave, renovación pedagógica, sin embargo, el trabajo colaborativo hace presencia, pero se sigue arrastrando el individualismo. Se vive, por tanto, en una sociedad que necesita buscar nuevas alternativas, que potencien una educación inclusiva para todos. Por esta parte el trabajo colaborativo crea una facilidad de inclusión, en relación con el desarrollo de los estudiantes.

Una institución clave para lograr la inclusión es, sin duda, la escuela que asume dos funciones:

- a. La función integradora a través de la promesa de permitir a todos el acceso a los códigos de la modernidad, es decir, producir y reproducir un patrón cultural común; y
- b. Como instancia socializadora responsable de la transmisión, legitimación exigida por la integración social.

El trabajo colaborativo de acuerdo con CoworkingFY (2020) “es una modalidad de trabajo en la que un grupo de personas colaboran para lograr una meta común. Este sistema se basa en la filosofía de interacción y cooperación” (p. 2); actualmente, debe considerarse como una herramienta útil, que se encuentre ligada a la escuela, de esta forma, se logrará facilitar las metodologías que se empleen para favorecer la inclusión. Considerando que esta herramienta dará respuesta a las diferencias individuales de las agrupaciones homogéneas. Como lo menciona Riera (2011), es muy difícil imaginar una escuela que camina hacia la inclusión sin que haya trabajo colaborativo. El autor fundamenta la relación que tiene el aprendizaje colaborativo con la inclusión, crea nuevos retos educativos tanto como sociales.

El propósito fundamental de esta investigación, tiene como objetivo conocer la percepción que tienen los estudiantes de nuevo ingreso de la IES sobre los procesos de educación inclusiva que se está dando y como consecuencia diseñar un taller basado en el aprendizaje colaborativo, que permita la indagación con referencias teóricas, en los ideales de los estudiantes, para crear ambientes de aprendizaje, donde todos los estudiantes de la IES tengan la posibilidad y oportunidad de que se enriquezcan juntos su formación académica, tratando de no excluir a nadie y no aislarlo del conocimiento. La inclusión para todos se ve reflejada en los avances que van teniendo los estudiantes, trabajando grupalmente, apoyándose uno con otro.

2. Marco teórico conceptual

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO) (2012), la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. Los estudiantes en México van a la escuela en circunstancias sociales y familiares complejas, que no les permite estar en condiciones óptimas para aprender. Esta disparidad se traduce en diversidad de necesidades y aulas heterogéneas.

Por eso, la educación inclusiva puede asociarse a una respuesta educativa que se integre en las escuelas de los diferentes sistemas educativos; el término, educación inclusiva es amplio, y hace referencia a una transformación progresiva de acuerdo con la reforma educativa, que arrojó datos en el año 2014, en el marco del desempeño y evaluación docente, el INEE (2015) en su Revista de Evaluación para Docentes y Directivos (RED), los maestros evaluados dentro de sus evidencias a mostrar, del total, solo un 15% de los maestros fomentan el trabajo colaborativo, tomando entre sus principales actividades el trabajo en equipo bajo la supervisión del docente, mediante exposiciones, tareas en grupo y círculos de estudio principalmente. Sin embargo, de acuerdo con los resultados, claramente refleja una sobreexplotada educación tradicionalista, claro, lo anterior sustentado en un cambio generacional de docentes con largas trayectorias de servicio profesional, ante las nuevas generaciones de docentes egresados de la educación pública y privada.

Para llevar a cabo la investigación y teniendo los resultados del diagnóstico, se identificó la inquietud del cual generaba el problema que estaba emergiendo y con ello, se determinó la pregunta y el objetivo de la investigación, con la finalidad de poder determinar elementos que ayuden a integrar con mayor peso a la inclusión mediante el trabajo colaborativo.

Pregunta de investigación: ¿Cómo apoyar un trabajo colaborativo para favorecer la inclusión de estudiantes de nuevo ingreso (primer semestre) con estrategias que desarrollen un crecimiento estudiantil?

Objetivo de la investigación: Diseñar un taller basado en el trabajo colaborativo que permita la inclusión de estudiantes de nuevo ingreso (primer semestre), mediante estrategias que desarrollen un crecimiento estudiantil, donde tutores, mentores y estudiantes interesados de una Institución de Educación Superior (IES) de Toluca compartan habilidades, destrezas, experiencias y conocimientos.

3. Metodología

El presente estudio se enmarca en un paradigma sociocrítico y utiliza un enfoque cualitativo (Barrantes, 2014). Corresponde a una investigación acción. Para este proceso se utilizaron los lineamientos de planeación y actuación profesional señalados por Barraza (2010). La propuesta consta de 4 etapas: a) La fase de planeación, b) La fase de implementación, c) La fase de evaluación, d) La fase de socialización-difusión. En este artículo, solo se comunica la etapa del diseño de la propuesta de intervención educativa. En esta fase, se identificó la problemática correspondiente a que la institución universitaria solo se orientaba desde un enfoque integrador para recibir a los estudiantes de nuevo ingreso. Desde un enfoque inclusivo (Booth & Ainsocw, 2002) se buscó proponer una intervención educativa para mejorar esta realidad. Para aquello, se diseñó un taller de aprendizaje colaborativo, que tuvo por nombre *Uno para todos y todos para uno*, proponiendo estrategias que desarrollen un crecimiento estudiantil; donde tutores y estudiantes interesados compartan habilidades, destrezas, experiencias y conocimientos.

El taller constará de 5 sesiones, cada sesión será una vez por mes con una duración de una hora por sesión, a través del programa de tutoría. El taller tendrá una duración total de cinco horas al semestre, desarrollando

potencialidades de los estudiantes de nuevo ingreso (primer semestre), realizando actividades de aprendizaje cooperativo, generando vínculos entre la comunidad de la IES, promoviendo la construcción del conocimiento para todos y creando ambientes de aprendizaje en los estudiantes, para estimular el proceso de comunicación y convivencia, a través del programa de tutoría.

La evaluación será en dos momentos: en la primera sesión una autoevaluación y en la quinta sesión una coevaluación. Los participantes serán escogidos al azar de un grupo de estudiantes de nuevo ingreso (primer semestre) de una IES pública de Toluca.

4. **Discusión de resultados**

La educación en la actualidad no es individualizante, más bien está orientada a la convivencia social, cívica, moral y educativa, que se plantea en las nuevas reformas al artículo 3° constitucional de México, lo que lleva a buscar nuevas estrategias para que, en conjunto, los estudiantes logren objetivos concretos de aprendizaje. Por este motivo, es importante crear nuevas propuestas educativas que faciliten la inclusión.

Esta transformación de la que se habla en los centros educativos suele ser importante en las escuelas, porque va desplazando un papel que históricamente quedó plasmado “Escuela tradicional” en este sentido la educación puede evolucionar, sufriendo un cambio como lo menciona Riera (2011) “Las escuelas, por tanto, tienen que ir pasando de ser centros de enseñanza a centros de aprendizaje” (p. 141).

Con Base a los resultados de la aplicación del instrumento de Índices de Educación inclusiva a los alumnos de nuevo ingreso se detectó que el 79% de comunidad de la IES, casi nunca fomenta los procesos de inclusión, las actividades metodológicas que realizan los docentes solo están encaminadas a procesos integración y no de inclusión, por lo que el 75% de la comunidad de la IES objeto de estudio, nunca está al pendiente del trabajo colaborativo.

Por lo que se propuso un taller de aprendizaje cooperativo con estrategias que desarrollen un crecimiento estudiantil; donde tutores, mentores y estudiantes interesados de una IES pública de Toluca compartan habilidades, destrezas, experiencias y conocimientos, es un método innovador por el cual los estudiantes pueden desarrollar estrategias cognitivas, que los lleven a analizar. Este proceso metodológico dentro del taller conlleva a considerar que el aprendizaje colaborativo logra que los miembros de la IES generen, direccionen sus opiniones, sugerencias, puntos de vista y alcancen los objetivos compartidos.

Considerando los antecedentes teóricos vistos anteriormente, se diseñó el taller *Uno para todos y todos para uno* para que se permita incluir a los estudiantes de nuevo ingreso a la nueva institución a la cual están ingresando. A continuación, se presenta el diseño de la propuesta de intervención pedagógica:

Tabla 1

Propuesta del taller Uno para todos y todos para uno

Taller	Objetivo	Recursos	Tiempo
Sesión 1 Video: El circo de la mariposa	Identificar personalmente conocimientos, habilidades, destrezas y virtudes. Expresar el por qué son o piensan que son virtuosos y respondiendo ¿Cuáles son mis temores?	- Video - Cañón - Laptop - Imágenes	1 hr.
Sesión 2 Posicionamiento	Lograr que los estudiantes de nuevo ingreso (primer semestre) de la IES participen en una actividad de inclusión, que fomente el diálogo con la comunidad de la IES.	- Imágenes - Fotografías - Fichas - Bibliográficas con preguntas.	1 hr.
Sesión 3 Automotivación	Favorecer círculos de conversación con el tema conoce mí IES entre estudiantes de nuevo ingreso y estudiantes de otros semestres.	- Mesas - Sillas	1 hr.
Sesión 4 Cooperación	Favorecer círculos de estudio entre estudiantes de nuevo ingreso y estudiantes de otros semestres, con el fin de apoyar a los estudiantes de nuevo ingreso con algún tema que sea de su dificultad.	- Mesas - Sillas - Hojas - Lapiceros	1 hr.
Sesión 5 Reflexión	Reflexionar con los estudiantes de nuevo ingreso, sobre el compromiso que tienen al ser miembros de la IES.	- Cañón - Laptop	1 hr.

Fuente: Elaboración propia

El taller consta de 5 sesiones, cada sesión será una vez por mes, con una duración de una hora por sesión, a través del programa de tutoría. El taller tendrá una duración total de cinco horas al semestre, desarrollando potencialidades de los estudiantes de nuevo ingreso (primer semestre), realizando actividades de aprendizaje cooperativo, generando vínculos entre la comunidad de la IES, promoviendo la construcción del conocimiento para todos y creando ambientes de aprendizaje en los estudiantes, para estimular el proceso de comunicación y convivencia, a través del programa de tutoría. La evaluación será en dos momentos en la primera sesión una autoevaluación y en la quinta sesión una coevaluación.

5. Conclusiones

La educación en la actualidad no es individualizante, más bien está orientada a la convivencia social, cívica, moral y educativa, que se plantea en las nuevas reformas al artículo 3° constitucional de México, lo que lleva a buscar nuevas estrategias para que, en conjunto, los estudiantes logren objetivos concretos de aprendizaje. Por este motivo, es importante crear nuevas propuestas educativas que faciliten la inclusión.

Esta transformación de la que se habla en los centros educativos suele ser importante en las escuelas, porque va desplazando un papel que históricamente quedó plasmado “Escuela tradicional”. En este sentido, la educación puede evolucionar, sufriendo un cambio como lo menciona Riera (2011) “Las escuelas, por tanto, tienen que ir pasando de ser centros de enseñanza a centros de aprendizaje” (p. 141).

Proponer un taller de aprendizaje cooperativo con estrategias que desarrollen un crecimiento estudiantil; donde tutores, mentores y estudiantes interesados de una IES pública de Toluca compartan habilidades, destrezas, experiencias y conocimientos. Es un método innovador por el cual los estudiantes pueden desarrollar estrategias cognitivas, que los lleven a analizar. Este proceso metodológico dentro del

taller conlleva a considerar que el aprendizaje colaborativo logra que los miembros de la IES generen, direccionen sus opiniones, sugerencias, puntos de vista y alcancen los objetivos compartidos (Espinosa-Barajas et al., 2021).

Respecto a las limitaciones están dadas por no ser aun aplicado el taller, lo que significa que posiblemente al llevarse a cabo se encuentren con situaciones que no fueron consideradas en el diseño de la propuesta. Todo lo cual será de insumo posterior a la aplicación para mejorar el diseño de la propuesta de intervención pedagógica.

6. Referencias

- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- Barrantes, R. (2014). *Investigación. Un camino al conocimiento. Un Enfoque Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*. Editorial EUNED.
- Booth, T. y Ainsocw, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- COWORKINGFY (2020). *Trabajo colaborativo/Definición, beneficios, ejemplos y más*. <https://coworkingfy.com/trabajo-colaborativo/>
- Espinosa-Barajas J., Llado-Lárraga D. y Navarro-Leal M. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. *CienciaUAT*, 16(1), 116-135. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v16i1.1508>
- González de Salceda, E. y López, F. (2022). La función directiva en la UPN Unidad 151 Toluca. *RILCO: Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional*, (14), 47-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8739031>
- Instituto nacional para la evaluación de la educación (2015). *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos* Publicación cuatrimestral. núm. 02 | septiembre-diciembre. México.

- López, I. (2010). La inclusión, un nuevo reto para la educación. Educación y futuro. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (23), 51-61.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/94417>
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta al alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2). 133-149.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.html>,
[14/09/2018].
- UNESCO, (2012). *Directrices sobre política de inclusión en la educación*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Aprendizaje Activo e Inclusión, una oportunidad para la Interculturalidad

*Diego Escobar Riffo*¹⁸

Resumen

La investigación consistió en analizar el uso de métodos de Aprendizaje Activo con niños/as de Primer Ciclo Básico en escuelas públicas de La Pintana, en el contexto de una sociedad en proceso de cambio, incierta y compleja, denominada sociedad postindustrial. Esta nueva formación social tensiona a la educación para cambiar su carácter jerárquico, homogéneo e instruccional, dando paso a modelos de enseñanza basados en la autonomía, creatividad, participación protagónica y trabajo colaborativo. El Aprendizaje Activo promueve el desarrollo de las habilidades del siglo XXI, que contemplan el desarrollo de la conciencia de sí mismo, la inteligencia emocional y social, para enfrentar los desafíos de una sociedad incierta. Estas habilidades coinciden con los discursos que promueven el enfoque inclusivo en la educación, promoviendo sociedades del conocimiento y el aprendizaje desde la interculturalidad. Se utilizó una metodología cualitativa, desde los paradigmas comprensivos y sociocríticos, aplicando entrevistas en profundidad a 16 docentes de 4 establecimientos educacionales. Los hallazgos dieron cuenta de dificultades en la aplicación del Aprendizaje Activo y la falta de comprensión para desarrollar las habilidades del siglo XXI. La principal conclusión plantea la necesidad de que los/as docentes del sistema público reconozcan el advenimiento de un nuevo tipo de sociedad y que esto implica un cambio en las formas de enseñanza y del aprendizaje. La utilización de métodos activos es una oportunidad de realizar ese cambio, la posibilidad de implementar el enfoque inclusivo en nuestros sistemas educativos instalando el concepto de interculturalidad en las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Aprendizaje Activo, Educación Alternativa, Interculturalidad.

¹⁸ Doctor en Cultura y Educación en América Latina, Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS Chile. Analista de Oficina de Transversalidad de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE. Contacto: diegoescobar@uchile.cl

1. Introducción

Esta investigación fue realizada en el marco del Programa de Doctorado en Cultura y Educación en América Latina (CEAL) de la Universidad ARCIS, en convenio con la Universidad Católica del Maule y el Ministerio de Educación de Chile. La investigación se titula: “Pedagogías Alternativas, Aprendizaje Activo y Sociedad Postindustrial: Una perspectiva desde la sociología de la educación. Relatos de docentes sobre la formación integral de estudiantes entre 1ro y 4to año básico, en escuelas públicas de La Pintana en Chile”, y es la tesis para optar al grado académico de Doctor en el Programa mencionado.

El Objetivo General de la investigación consistió en analizar el uso de las pedagogías alternativas y los métodos activos de enseñanza en el contexto de la sociedad postindustrial, a partir de relatos de docentes sobre la formación integral en el Primer Ciclo Básico en escuelas públicas municipales de comuna de La Pintana en Chile. Para esto se describieron los elementos de las pedagogías alternativas (de libertad, autonomía, creatividad y participación protagónica) que referían los/as docentes en sus relatos y se buscó identificar los elementos de aprendizaje activo, que promueve la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sin referencia, para la educación del siglo XXI en los métodos de enseñanza que implementan en escuelas públicas municipales.

En la última etapa, debido a los resultados obtenidos en los objetivos iniciales, se propuso el diseño de un protocolo de lineamientos curriculares, con el propósito de colaborar en el fortalecimiento de los métodos de enseñanza que se implementan en el Primer Ciclo Básico de las escuelas públicas municipales de La Pintana y alinearlos con las orientaciones de la UNESCO (Scott, 2015a; 2015b; 2015c) y la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015).

2. Antecedentes

El año 2015, la 70ª Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Resolución 70/1 titulada “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, que fijó una ruta para el desarrollo internacional denominada Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que serán el punto de referencia fundamental para el desarrollo global la década en curso (ONU, 2015). A través de 17 ODS y 169 metas la ONU busca la transformación futura del planeta, eliminando la pobreza, combatiendo la crisis climática, logrando la igualdad de género y generando un desarrollo acorde con la defensa del medio ambiente.

Desde la perspectiva de la educación, la Agenda 2030 hace explícito el compromiso de la ONU con la calidad y la inclusión con un enfoque de derechos. El ODS N°4 de Educación de Calidad propone “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015, p.19). De esta forma, en las orientaciones que entregan organismos internacionales a los Estados miembros se asume que la sociedad mundial se encuentra transitando hacia un nuevo estadio, uno que reconoce la importancia del conocimiento, la innovación tecnológica y el manejo informacional para un desarrollo inclusivo y sostenible, aspectos que deben ser incluidos en las políticas públicas locales, especialmente en el ámbito educativo (ONU, 2018).

A través de estas orientaciones, se están reconociendo los cambios culturales y económicos producidos en el mundo en el último tercio del siglo XX que marcan un proceso de cambio desde una organización social basada en la producción industrial, transformadora de materias primas, a una que desde la sociología ha sido llamada sociedad postindustrial (Touraine, 1971; Bell, 1976). Así como cambia el modelo de producción, cambia el sujeto social que la constituye.

En Chile, la Ley General de Educación (LGE) (Ley N° 20.370 de 2009) garantiza los derechos a la educación y la libertad de enseñanza, inspirada en una serie de principios: universalidad y educación permanente, autonomía, integración e inclusión, interculturalidad, dignidad del ser humano y educación integral; todos estos muy acordes con las necesidades educativas en tiempos de incertidumbre¹⁹. Establece que el sistema educativo chileno debe permitir la flexibilidad, a través de la adecuación de sus procesos a la diversidad de realidades y métodos de aprendizaje, propiciando la integración de estudiantes de diversas condiciones, valorando las expresiones interculturales.

Luego, la Ley de Inclusión (Ley N°20.845 de 2015) redefine el principio de flexibilidad, agregando la necesidad de adecuar los procesos educativos a la diversidad de realidades, buscando eliminar cualquier forma de discriminación arbitraria. Sisto (2019) dice que esto representa una visión sobre el desarrollo en el siglo XXI, donde la educación prepara a las personas para un mundo globalizado, para el crecimiento social, cultural y económico del país.

Por su parte, la Ley N°21.040 de Nueva Educación Pública (NEP) (Ley N°21.040 de 2017), profundiza estas definiciones asegurando el derecho a la educación a todos/as los/as habitantes del país en un sistema educativo laico y pluralista, social y culturalmente inclusivo, equitativo, tolerante y respetuoso de la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales. De esta forma, la educación nacional, supone una organización que asume una lógica de construcción “desde abajo hacia arriba” (Bellei, 2018, p. 194) con participación de la comunidad en la construcción de procesos de aprendizaje.

¹⁹ Posteriormente, el DFL N°2/2019 establece los “Principios y fines de la educación” en Chile (Decreto con Fuerza de Ley N°2 de 2009).

Esto es concordante con las orientaciones de la UNESCO para enfrentar los desafíos educativos del presente siglo. Propone los principios de personalización, participación y productividad (Scott, 2015c, p.3) para enfrentar los actuales cambios sociales, incluyendo el aprendizaje entre iguales, la colaboración y las relaciones con las comunidades para lograr aprendizajes pertinentes para los desafíos actuales.

De acuerdo a lo expuesto, se puede asumir que tanto las orientaciones de la UNESCO como la estructura administrativa y curricular del sistema educativo chileno están promoviendo estrategias basadas en el aprendizaje activo (Bacal, 2020), como una forma de responder a las demandas de la sociedad de la información y el conocimiento. El aprendizaje activo es un método que centra el trabajo pedagógico en la persona que aprende, generando conocimiento desde una perspectiva constructiva (se construye con otros/as), apoyándose en la experiencia, la reflexión y el pensamiento crítico (Aristizábal-Almanza et al., 2018). Según Huber (2008), se trata de un aprendizaje basado en la autorregulación, en el que se realizan actividades de forma autónoma, se evalúan y retroalimentan los resultados obtenidos aplicando procesos metacognitivos.

Así, se promueve el trabajo con conocimientos integrados y contextualizados (Scott, 2015b), que van cambiando a lo largo y lo ancho de la vida (en el tiempo y en cada lugar), que deben promover el desarrollo de habilidades y competencias para enfrentar la complejidad y la incertidumbre. Para esto, las competencias que los/as estudiantes deben adquirir deben ser sociales e interculturales, para “aprender a vivir juntos” (pp. 8-10).

Por tanto, en la educación del siglo XXI se requiere desarrollar la competencia Intercultural, que promueva relaciones de respeto, tolerancia y no discriminación para la construcción de una vida democrática; esto implica el desarrollo de competencias ciudadanas en todos los ámbitos de la vida humana. El trabajo pedagógico mediante la utilización de métodos y

técnicas de aprendizaje activo permiten responder a las demandas que impone una sociedad de la información y el conocimiento, para estar preparados y enfrentar un cambio de época.

3. Método

Desde la perspectiva metodológica, se trata de una investigación cualitativa de tipo descriptiva que asume un enfoque sociocrítico (Ballester et al., 2017), en busca de la comprensión e interpretación de los relatos de 16 docentes de Primer Ciclo Básico que trabajan en la comuna de La Pintana, en la zona sur de la Región Metropolitana, en instancias de conversación individuales y grupales.

Para la recolección de información se utilizó la técnica de la entrevista, que promueve un ambiente de conversación que permite establecer una relación intensa entre entrevistado/a-entrevistador/a, para dar cuenta de cómo el primero ve y experimenta su propia realidad (Ruiz, 2012). Se buscó que los y las entrevistados/as verbalizaran sus experiencias, concepciones e imaginarios sobre las pedagogías alternativas y los métodos activos de enseñanza, en el contexto de las exigencias actuales de la sociedad.

Como instrumento se elaboró un guion de entrevista, a partir de nodos de preguntas orientadoras para cada categoría de análisis: “pedagogías alternativas”, “métodos de aprendizaje activo” y “sociedad postindustrial”; se especificaron temas o tópicos a tratar en una escala de tiempo para ubicar el componente de cambio educativo en el contexto social de La Pintana. Debido a las restricciones impuestas por la pandemia por COVID-19, esta técnica se aplicó en formato online, en el mes de marzo de 2022, accediendo a los/as 16 entrevistados/as a través de 8 entrevistas individuales y 2 entrevistas grupales, instancias donde se utilizó la misma pauta.

Se levantaron relatos sobre la forma en que los/as docentes entrevistados/as realizan la enseñanza, considerando el contexto de escuelas

públicas y de los procesos de cambio de la sociedad actual, que configuran un contexto incierto y complejo.

Esto permitió la recopilación de una diversidad de relatos a través de preguntas orientadoras, reflexivas, abiertas, que dan cuenta de una construcción conjunta mediante una comunicación horizontal. Este ejercicio permitió elaborar códigos comunicativos que sustentaron el levantamiento de categorías de análisis para realizar un rastreo teórico-conceptual y ubicar los relatos en una matriz de “percepción y expectativas”. Lo que favoreció las posibilidades de clasificación e intersección de la teoría en conjuntos de datos, derivadas de una alta capacidad de escucha, necesaria para quien se ubica en el rol de investigador (Bauman, 2013).

El análisis de los relatos se realizó a través del uso de la Teoría Fundamentada (Peñaloza, 2017), utilizando el software Atlas.ti. Los referentes de esta perspectiva se encuentran en el Interaccionismo Simbólico y se utiliza para la comprensión de las prácticas pedagógicas de los/as docentes a través de la interpretación de lo que dijeron sobre lo hacen en los procesos de enseñanza. Entonces, se utilizó un método inductivo para develar teorías, concepciones, percepciones y proposiciones partiendo directamente de la información recopilada, evitando asumir supuestos a priori.

El uso del paradigma sociocrítico, que tiene sus raíces en la Escuela de Frankfurt, permitió asumir el análisis de los relatos docentes desde la comprensión histórica y social de su producción, en tanto se trata de visiones que no son objetivas (Ballester et al., 2017) y se encuentran ancladas al momento en que se levantan. En este caso, se asumió que se trata de un proceso de cambio de época con transformaciones estructurales que tensionan al campo educativo y que, al mismo tiempo, tienen una incidencia directa sobre la vida de los y las docentes de Primer Ciclo Básico.

El resultado del análisis permitió realizar una proyección pedagógica específica, con métodos de aprendizaje activos relevantes y sugeridos al equipo de docentes de La Pintana, como una forma de buscar respuesta a las necesidades y dificultades socioeducativas que se identificaron.

4. Discusión de resultados

El análisis de los resultados permitió hacerse la pregunta sobre la forma en que se están implementando las orientaciones internacionales para el quehacer pedagógico del siglo XXI y cómo se está aplicando el marco jurídico que regula el sistema educativo chileno. Esto permite reflexionar sobre las posibilidades que tienen estas perspectivas para el mejoramiento de la calidad de la educación y la búsqueda de una sociedad más inclusiva.

Las pedagogías alternativas no se encuentran incorporadas al quehacer pedagógico de los/as docentes de escuelas públicas de La Pintana, sus relatos plantean que practican una pedagogía de tipo tradicional, que es la que se les solicita de forma oficial desde la administración municipal. En la descripción de sus métodos pedagógicos y/o didácticos no hacen referencia al uso de elementos de libertad o autonomía, que son característica de las propuestas alternativas:

Nuestro modelo educacional es una réplica de rutinas, nos tratan de cuadricular a todos con un solo modelo. Sobre las libertades, autonomía, creatividad, participación o cualquier otra cosa que sea de innovar en la parte pedagógica no es verdad porque nosotros únicamente tenemos experiencias con la forma de desarrollar algunos temas por medio de juegos, a nivel deportivo y en la parte artística. (Entrevista Grupal, marzo 2022)

Se considera a este tipo de pedagogías como una propuesta de reforma más, como las que se vienen dando desde la década de 1990 en Chile, o como una posibilidad futura, bajo otras condiciones materiales y de preparación docente. Por tanto, se puede constatar una falta de

conocimiento de las orientaciones internacionales para el uso de este tipo de pedagogías en el contexto de las escuelas públicas:

[...] pensar las pedagogías alternativas es ubicarnos con una mirada proyectiva a un futuro que no sabemos si llegará o no, si es para nosotros o para otros, si logramos un cambio real de un nuevo siglo y una verdadera postindustrialidad, no sabemos. Solo podemos decir que la pedagogía está siendo comodín de un sistema político y los docentes somos las fichas, ellos mueven los dados con nosotros según sus intereses. (Representante de docentes de 2do año básico, marzo 2022)

Sobre la libertad, autonomía, creatividad y participación protagónica de las pedagogías alternativas en La Pintana sería pensar un próximo modelo pedagógico, algo para más adelante porque hemos pasado por una pandemia que nos hizo perder confianza y continuidad en el proceso, hay mucho temor como para hablar de otras cosas y apenas estamos iniciando año escolar. (Entrevista Grupal, marzo 2022)

Las condiciones de pobreza y exclusión de una comuna como La Pintana hacen difícil que los/as docentes se planteen la posibilidad de poner en práctica este tipo de pedagogías que, generalmente, se identifican con colegios de sectores de clase media y media alta y no a las escuelas de dependencia municipal:

[...] la situación de enseñanza a los estudiantes es muy dispendiosa, ya que no contamos con los recursos necesarios para llevar a cabo las dinámicas y clases como debiera de ser, aparte que la documentación que hay que llenar es bastante agobiadora se requiere mucho tiempo que puede ser empleado mejor en estrategias y en planes de aulas, cómo profesora me inquieta no poder brindarle a los estudiantes lo que requieren porque toca trabajar muy resumidos de

presupuesto hasta invertir de lo que nos pagan en algunos casos que tampoco es tan bien remunerado, [...] se queda muy corto el personal docente porque la municipalidad no brinda las herramientas económicas suficientes que se requieren. (Docente de 1° año Básico, La Pintana, marzo 2022)

Por su parte, el Aprendizaje Activo se identifica sólo con movimiento y juego, su aplicación se limita a acciones vinculadas con el uso de técnicas relacionadas con la educación física y de la pintura (no necesariamente vinculada al arte). A pesar de haber movimiento y acción, no hay presencia de reflexión sobre lo realizado, los procesos metacognitivos son los que menos se han trabajado, según cuentan los/as propios/as docentes, debido a que dicen no contar con las herramientas para implementar un trabajo que les permita alcanzar el desarrollo de la autorreflexión con sus estudiantes:

[...] consideramos que hay más cosas, nuevos métodos que se están pensando [...], para generar movimiento, deporte, arte, cambiar ese panorama gris por más risas, felicidad, lúdica y dinamismo. Entonces los nuevos métodos de enseñanza están enfocados al desarrollo deportivo, artístico y que los niños sean felices en la vida escolar, en el año 1ro al 4to no hay tanto énfasis en la evaluación sino en desarrollar amor por el estudio yo califico que asistan y participen en todo, se relacionen y se lleven bien, todo está enfocado en la felicidad, en el bienestar, en la asistencia y la participación, mucho más ahora que no podemos saturar con ningún tema ni cosas que generen miedo, estrés o represente algún riesgo en ellos que les baje la motivación. Las profes se ríen porque no enseñamos nada dicen, que solo jugamos. (Profesora de Primer Ciclo Básico, marzo 2022)

Si bien han sido capacitados/as para realizar prácticas creativas en el aula, reconocen que esto es difícil de implementar por falta de tiempo y recursos. Las capacitaciones se quedan en el conocimiento de interesantes técnicas pedagógicas, pero, finalmente, no se implementan en el aula de la

forma que se solicita. En definitiva, no reconocen la necesidad social y cultural de aplicar estos métodos de aprendizaje y se les identifica como parte de otra realidad, un futuro del cual no hay mucha claridad:

Nosotras recibimos muchas capacitaciones sobre todas las normas que envía el Ministerio de educación, nos gustan, son interesantes porque nos ponen retos para hacer prácticas creativas en el aula, pero, esto exige tiempo y más recursos que no llegan a nuestros salarios. (Entrevista Grupal, marzo 2022)

El aprendizaje activo centra el trabajo pedagógico en la persona que aprende, bajo la premisa de que el conocimiento se construye a partir de la interacción con las demás personas (Aristizábal-Almanza et al., 2018, p. 5). En este contexto, los/as docentes cumplen un rol de acompañamiento al aprendizaje, guiando y facilitando su desarrollo para que puedan aplicarse a diferentes contextos y situaciones de la vida cotidiana. Por esto, el trabajo colaborativo es esencial para realizar un proceso reflexivo que ayude a maximizar las posibilidades de asegurar el aprendizaje.

El trabajo colaborativo permite la aplicación de un enfoque holístico que involucra varios estilos de aprendizaje para generar procesos reflexivos que permitan transitar desde niveles de pensamiento inferior a niveles de pensamiento superior, tales como el análisis, la síntesis y la evaluación (Revelo-Sánchez et al., 2018). Esto implica la existencia de entornos flexibles, que se adaptan a los contextos específicos y particulares de cada estudiante.

A través de este tipo de aprendizaje se pueden fomentar tres tipos de pensamiento en los y las estudiantes (Restrepo y Waks, 2018): pensamiento conceptual, realizando abstracciones y generalizaciones, construcción de modelos, generación de conceptos, elaboración de soluciones a distinto tipo de problemas, etc.; pensamiento desde las disciplinas, haciéndose cargo de las normas, paradigmas, estilos, discursos, códigos de ética y estándares propios de una comunidad de profesionales que desarrolla conocimientos

propios desde la experiencia; pensamiento ciudadano, con responsabilidad social en la formación de opinión y las políticas públicas. Para esto se requiere una diversidad de métodos en el desarrollo de las clases, situación que no se ve reflejada en los relatos de los/as docentes de La Pintana: “Nos guiamos por las fichas didácticas, representaciones gráficas, pinturas, exposiciones, esos son nuestros métodos” (Entrevista a Equipo docente interinstitucional, Municipalidad de La Pintana, marzo 2022).

Esto refleja importantes desafíos que deben asumir los sistemas educacionales, en diferentes niveles, para la implementación de procesos que se hagan cargo de los cambios en las formas de organización social, especialmente aquellos relacionados con la incorporación de tecnologías y la digitalización.

Los/as docentes deben prepararse para responder de forma adecuada a los cambios permanentes que se presentan en la sociedad postindustrial. Esto implica trabajar el desarrollo de habilidades y competencias a través de procesos de aprendizaje activos y colaborativos, en diversos entornos de aprendizaje y en aulas heterogéneas e interculturales. Se requieren docentes mediadores, que no menosprecien a sus estudiantes y que reconozcan su dignidad, sus capacidades de sentir, pensar, razonar y amar, su inteligencia para llevar adelante actividades de forma libre y autónoma, que transformen y mejoren su entorno de forma creativa (Campana, 2017).

Esta situación se ve reflejada en los relatos de los/as docentes de La Pintana, sienten que deben cumplir con “nuevas demandas”, especialmente en lo referido al aprendizaje de todos/as los/as estudiantes:

En La Pintana tenemos problemas de todo tipo, hay mucha pobreza, desempleo, violencia familiar, deserción escolar, desnutrición, cosas que ni yo misma conozco, pero también hay cosas positivas, la municipalidad está apoyando y tratando que todos los niños y jóvenes estudien y tengan las mismas oportunidades. Pero,

desafortunadamente algunas cosas se salen de nuestras manos, jóvenes que se suicidan por un celular, pero otros jóvenes que por ese mismo celular aprenden a conocer el mundo. Entonces, yo me pregunto, ¿en qué tiempos estamos? Yo no sé si es postindustrial o no. Solo veo cambios y personas que saben aprovecharlos y otros que no. Veo que depende de cada estudiante si aprovecha lo que le brindamos en las clases o no. (Docente de 4° año Básico, marzo 2022)

A partir de estos resultados, se consideró necesario avanzar hacia el desarrollo de orientaciones para el desarrollo del currículum desde un enfoque de inclusivo e intercultural. Ejercicio que se desarrolló teniendo como principal sustento el marco internacional de la Agenda 2030 de la ONU (2015), con los 17 ODS y las 169 metas establecidas para su alcance.

Desde la década de 1990 se han realizado importantes aportes, investigaciones y publicaciones, en el campo curricular latinoamericano (Lencina y Verna, 2017), que han planteado la flexibilidad curricular, desde las perspectivas teóricas y metodológicas, y la necesidad de contar con propuestas curriculares integradas, interdisciplinarias y globalizadas. Se propone abandonar la rigidez en la organización y desarrollo del currículum y avanzar en la estructura de trayectos optativos, con espacios de elección por parte de los/as estudiantes, que dan cuenta de innovaciones basadas en la descentralización y el abandono de la linealidad.

Esto quiere decir que, tanto las autoridades centrales como locales, así como los/as docentes de aula, deben ser capaces de realizar procesos de contextualización para la implementación curricular. El currículum prescrito es una guía para el punto de llegada y no lo que determina las decisiones pedagógicas para su implementación en el aula (Copertari, 2021); para esto último se requiere discusión y elaboración, para modificar, resignificar y transformar ámbitos y aspectos de una propuesta curricular de acuerdo a lo que requiera la especificidad del contexto de su aplicación.

Según Lencina y Verna (2017), para la implementación del currículum prescrito en el aula se deben tomar decisiones pedagógicas adecuadas, basadas en: a) una perspectiva múltiple, que considere el currículum desde diversos puntos de vista, para una lectura plural que facilite la convergencia y complementariedad de los campos disciplinares incluidos en su diseño; b) la heterogeneidad, para abrirse a la diversidad y avanzar en el reconocimiento y aceptación de las diferencias como parte de la realidad socioeducativa; y c) el construccionismo, que concibe la educación a través de la cultura tecnológica, generando entornos que permiten integrar distintas áreas del conocimiento en el “hacer” con una diversidad de materiales curriculares, para favorecer la metacognición o el “aprender a aprender”.

Copertari (2021) plantea que las políticas públicas se encuentran sujetas a interpretaciones o pueden ser “recreadas”, para adecuarse a los contextos de vida de las personas y responder a sus necesidades y expectativas. Por tanto, la producción de lineamientos basados en el currículum prescrito puede considerarse como una innovación en el campo pedagógico y de las políticas educativas que establecen el Currículum Nacional. Aquí se encuentra una visión de calidad educativa, basada en la mejora continua, que permite hacer mejoras permanentes a los elementos que componen la estructura y organización del currículum, para hacerlo más eficiente y efectivo.

Una innovación educativa implica cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los que pueden incorporar nuevos dispositivos, materiales, tecnologías, nuevos métodos o antiguos métodos renovados y contenidos curriculares contextualizados a procesos y personas específicas (Copertari, 2021). Se trata de agregar complejidad a la toma de decisiones pedagógicas, complejidad que exige el cambio o transición de una sociedad industrial a una postindustrial, para enfrentar su liquidez, su permanente incertidumbre y su constante cambio.

5. Conclusiones

La principal conclusión de esta investigación es que los/as docentes requieren lineamientos precisos y claros que faciliten la adecuación de las prácticas pedagógicas a las orientaciones de la UNESCO y las Bases Curriculares de Primer Ciclo Básico. Esto podría facilitar la toma de decisiones docentes, para el desarrollo de las competencias y habilidades que son necesarias para una sociedad en proceso de transformación.

En los relatos de los/as docentes de La Pintana se evidencia que los métodos tradicionales son los que practican desde el inicio de sus carreras y se encuentran ligados a la pasividad de los/as estudiantes, a la mantención del espacio escolar sin lugar a la colaboración, la reflexión personal y sin procesos de construcción de aprendizajes. A pesar de que los métodos de aprendizaje activo no son nuevos y, a la vez, son parte de las teorías constructivistas, que están a la base de la construcción curricular del sistema educativo chileno, los/as docentes entrevistados no reconocen su historia y aporte teórico y práctico a la educación. Consideran, más bien, que se trata solo de teorías y de textos que circulan por Internet que no son posibles de aplicar en la realidad de sus propias escuelas.

Esta investigación permite llegar a la convicción de que el futuro no es un tiempo que viene, es una realidad que ya llegó. No hay posibilidades de esperar para realizar los cambios que la educación necesita y estos cambios deben realizarse con los/as estudiantes. Por eso, es fundamental orientar y preparar adecuadamente a los/as docentes que atiende directamente las necesidades educativas de la población, especialmente de aquellos que trabajan en sectores de alta vulnerabilidad social y económica. Esta urgencia es la que fundamenta la necesidad de reelaborar la forma en que se construye el currículum escolar, para asegurar que contribuya al desarrollo de los aprendizajes del siglo XXI.

6. Referencias

- Aristizabal-Almanza, J., Ramos-Monobe, A. y Chirino-Barceló, V. (2018). Aprendizaje activo para el desarrollo de la psicomotricidad y el trabajo en equipo. *EDUCARE*, 22(1), 1–26. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.16>
- Bacal, A. (2020). El legado pedagógico de Dorothy Lee y Paulo Freire. *Revista RedCA*, 3(8), 136–158. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i8.15208>
- Ballester, L., Nadal, A. y Amer, J. (2017). *Métodos y técnicas de investigación educativa* (2da ed.). Universitat de les Illes Balears.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós-Estado y Sociedad.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Alianza Editorial.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M., Martínez, J., De la Fuente, L., Del Pozo, F. y Díaz, R. (2018). *Nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización* (1ra ed.) Universidad de Chile. <https://www.educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/11/DEP.pdf>
- Campana, I. (2017). Aproximación a la teoría instruccional, una respuesta a los desafíos educativos de la sociedad postindustrial. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 15(8), 173–179.
- Copertari, S. (2021). Currículum incierto, interdisciplina y virtualización de la enseñanza en una política pública de inclusión socio educativa (Santa Fe-Argentina, 2015 a 2019). *Revista Científica Educação*, 5(9), 1148-1169. <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/article/view/23/24>
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, 1(1), 59–84. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72275>
- Lencina, M. y Verna, M. (2017). Contextualizar el currículum: avances y alternativas en las construcciones curriculares. *Aportes Científicos desde Humanidades*, 1(12), p. 18-25.

- Ley N° 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación (LGE). 17-08-2009. Núm. 39461.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley N°20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 08-06-2015. Núm. 41177.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ley N°21.040 de 2017. Crea el Sistema de Educación Pública. 24-11-2017. Núm. 41916. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>
- ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *The Sixteenth Century Journal*, 39(3), 941-942.
<https://doi.org/10.2307/20479128>
- ONU. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina, CEPAL.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Peñaloza, J. (2017). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. En línea:
<http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/03/investigacion-cualitativa.html>
- Restrepo, R. y Waks, L. (2018). *Aprendizaje Activo para el Aula: una síntesis de fundamentos y técnicas*. Cuaderno de Política Educativa 2. UNAE.
<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/448/3/cuadernos%20de%20P.E.%202.pdf>
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C. y Jiménez-Toledo, J. (2018) El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 115-134.
<http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (5ta ed.). Universidad de Deusto.

- Scott, C. (2015a). *El futuro del aprendizaje (I) ¿Por qué debe cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI? Documento de Trabajo 13*. UNESCO.
- Scott, C. (2015b). *El Futuro Del Aprendizaje 2 ¿Qué Tipo De Aprendizaje Se Necesita En el Siglo XXI? Documento de Trabajo 14*. UNESCO.
- Scott, C. (2015c). *El futuro del aprendizaje 3: ¿qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? Documento de Trabajo 15*. UNESCO.
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education Policy Analysis Archives*, 27(23), 1–22. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Touraine, A. (1971). *La sociedad post-industrial*. Editorial Ariel.



Capítulo IV:

Interculturalidad y Salud

La Influencia de la Reflexión del Proceso Pedagógico en la Construcción de la Identidad Docente en Profesionales de la Salud

*Catherine Roxana Jara Reyes*²⁰

Resumen

La identidad docente se construye desde diferentes miradas las cuales permiten al docente involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la reflexión del proceso pedagógico. El objetivo del presente trabajo es analizar cómo la reflexión pedagógica influye en la construcción de la identidad docente en los académicos de las Facultades de la Salud y Medicina y Odontología en las Universidades de Antofagasta y la Universidad de Sevilla. La metodología utilizada combina el enfoque cualitativo con la estrategia de análisis de contenido para explorar cómo la reflexión en el proceso pedagógico influye en la construcción de la identidad docente. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a académicos de la Universidad de Antofagasta y de la Universidad de Sevilla, posteriormente los datos se analizaron con el software Atlas Ti. Los principales hallazgos muestran que la reflexión en el proceso pedagógico impacta directamente en la identidad docente, destacando la utilización de metodologías innovadoras que motiven a los estudiantes y enfatizan cómo las características personales de los docentes influyen en la relación con los alumnos. En conclusión, la identidad docente es una construcción compleja que abarca múltiples dimensiones, incluyendo experiencias personales, interacciones en el aula y reflexiones sobre la práctica. La reflexión constante sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje es un elemento clave para nutrir y fortalecer esta identidad a lo largo de la carrera docente.

Palabras clave: Identidad, Identidad Docente, Reflexión Pedagógica.

²⁰ Doctora en Educación, Universidad de Sevilla, España. Docente, Universidad de Antofagasta, Chile. Contacto: catherine.jara@uantof.cl

1. Introducción

La reflexión pedagógica se entiende como una forma de pensamiento, sobre la educación, que implica la habilidad de elegir de forma racional, asumiendo la responsabilidad de las elecciones. En el caso de la construcción de la identidad docente, este debe conectar con su proyecto profesional, entendiendo sus objetivos y aspiraciones como educadores, analizando y adaptando las herramientas y enfoques que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es así como lo señalan, Martínez de la Hidalga et al. (2020), quienes afirman que la interacción, la reflexión y la acción son elementos formativos eficaces para construir la identidad profesional en la formación inicial del profesorado. En tanto, Albadan (2020) propone que el ejercicio auto-reflexivo permite al individuo tomar conciencia de las acciones, actuares y actitudes en su práctica docente, por lo tanto, la metacognición juega un rol importante para reconocerse como profesor y artífice del proceso educativo.

En conclusión, para construir la identidad docente es necesario que los educadores asuman un rol activo y autónomo, la reflexión sobre sus experiencias en el aula, permiten adaptar sus enfoques pedagógicos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte exitoso, generando un compromiso con el proceso educativo, reconociendo su papel crucial en la formación de los estudiantes, y finalmente contribuyendo a la construcción de una identidad docente sólida y en constante evolución. En esta línea, el objetivo del presente trabajo es analizar cómo la reflexión pedagógica influye en la construcción de la identidad docente en los académicos de las Facultades de Salud y Medicina y Odontología en las Universidades de Antofagasta y la Universidad de Sevilla.

2. Antecedentes

El concepto de identidad es un tema complejo y multidimensional que aborda cómo las personas se perciben a sí mismas y cómo son percibidas por

los demás. Ante las preguntas ¿Quién soy? o ¿Qué soy?, permite indagar en la naturaleza y características personales de los individuos (Baker, 2000; Olson, 2016).

Los diferentes enfoques permiten comprender cómo las personas construyen y experimentan su identidad. Algunos teóricos sugieren que la identidad es flexible y cambia con el tiempo, mientras que otros resaltan elementos más estables y consistentes a lo largo de la vida de una persona (Shoemaker, 2016).

En el caso de la identidad docente Albadán (2020) la define como un fenómeno mutable, donde elementos como la autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción con el trabajo educativo juegan un rol fundamental en su construcción.

Entonces, ante las preguntas ¿Cómo construye la identidad profesional un docente? y ¿Quién soy yo como docente?, las respuestas varían ampliamente de un docente a otro, porque cada individuo trae consigo una combinación única de experiencias, perspectivas y cualidades personales a su rol educativo (Álvarez-Álvarez, 2020).

Durante la práctica pedagógica, el proceso de reflexión es fundamental, porque permite determinar cómo estas experiencias influyen en la práctica futura y cómo se encajan en un contexto más amplio de comunidad de práctica y profesión docente. Esta reflexión constante es un componente clave para el desarrollo profesional continuo y la mejora de la calidad en la enseñanza (Fernández-Martín et al., 2019).

Finalmente, la identidad docente se construye a través de la posición y la interacción del individuo dentro del contexto de la comunidad educativa. Esta identidad es un proceso continuo que involucra la búsqueda constante de nuevas oportunidades y experiencias enriquecedoras. A medida que los docentes adquieren experiencias significativas, su identidad se reconstruye y evoluciona.

La Reflexión del proceso pedagógico en la formación docente para la construcción de la identidad

La reflexión en la formación permite conectar al futuro profesor con su proyecto profesional, pero también favorece el análisis constante de las herramientas que necesita para ser un docente de prestigio (Van Rijswijk et al., 2016). Lo anterior es apoyado por Martínez de la Hidalga et al. (2020), quienes afirman que la interacción, la reflexión y la acción son elementos formativos eficaces para construir la identidad profesional en la formación inicial del profesorado.

Según Albadan (2020) la autoreflexión y la metacognición son herramientas poderosas para los docentes que desean mejorar su práctica educativa y desarrollar una identidad profesional sólida. Estos procesos les permiten tomar conciencia de sus acciones y actitudes, ajustar sus métodos y crecer como educadores, reconociendo su papel central en el proceso educativo.

El potencial reflexivo de los académicos se logra cuando se ven enfrentados a la diversidad en el aula y construyen discursos heterogéneos, en los cuales no solo se encuentra la perspectiva individual, sino lo combina con concepciones educativas más inclusivas (Muñoz et al., 2015).

Algunas de las actividades que los docentes pueden desarrollar en la reflexión del proceso de enseñanza, consideran los siguientes aspectos:

Análisis de las prácticas pedagógicas: es un proceso que abarca desde la planificación hasta la evaluación de la enseñanza. Requiere una reflexión constante por parte del docente sobre su enfoque, métodos y resultados. Además, la gestión y organización institucional desempeñan un papel importante en el contexto en el que se desarrollan estas prácticas (García et al., 2008).

Análisis de incidentes críticos: permite el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones oportunas y favorece un cambio de conducta, perdurable y que impacta en la identidad docente (Monereo et al., 2013).

En conclusión, la formación de docentes no es solo un proceso de adquisición de conocimientos y técnicas, sino un viaje personal y profesional en el que los futuros educadores deben ser activos, reflexivos y comprometidos. Al hacerlo, construyen su identidad como profesionales de la educación y se preparan para afrontar los desafíos y oportunidades de la enseñanza de manera efectiva y significativa.

3. Método

La investigación se realizó con un diseño metodológico cualitativo a través de entrevistas en profundidad con carácter epistemológico, constructivista, interpretativo y hermenéutico que permitió el análisis de construcción de la identidad docente por medio de la reflexión pedagógica en los profesionales de la salud que se dedican a la docencia. El tipo de investigación permite reflexionar y comprender las teorías epistemológicas y metodológicas del proceso de investigación, con el objetivo de brindar una explicación más adecuada o cercana (Fuenmayor y Bittar, 2017).

Técnicas de Recolección de datos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron previamente sometidas a un proceso de validación de contenido por juicio de expertos. Las entrevistas se aplicaron a 12 académicos de la Facultad de Ciencias de la Salud y Medicina y Odontología de la Universidad de Antofagasta y a 6 académicos de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Sevilla, las entrevistas posteriormente fueron transcritas en Word y analizadas por el software Atlas Ti, que permitió clasificar y analizar diferentes aspectos de las entrevistas, dando origen a las variables de las Dimensiones. Posteriormente se realizó una codificación cualitativa abierta, donde se analizan uno o más párrafos de las entrevistas, lográndose

construir explicaciones sobre la investigación, la codificación se realizó de la siguiente manera:

- Universidad: UA (Univ. Antofagasta), US (Univ. Sevilla)
- N° docente: 1-12 Docentes de la Universidad de Antofagasta
- 13 – 18 Docentes de la Universidad de Sevilla
- N° fila en texto transcrito de la entrevista en Word.

Muestra

En tanto la muestra Sierra-Bravo (2003) considera "[...] una parte de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos, también para el universo total investigado" (p.174). Como se indica en la Tabla 1.

Tabla 1

Muestra y codificación

<i>Muestra</i>		
<i>Institución</i>	<i>Código</i>	<i>Número</i>
Universidad Antofagasta	UA	12
Universidad Sevilla	US	6

Fuente: Elaboración propia

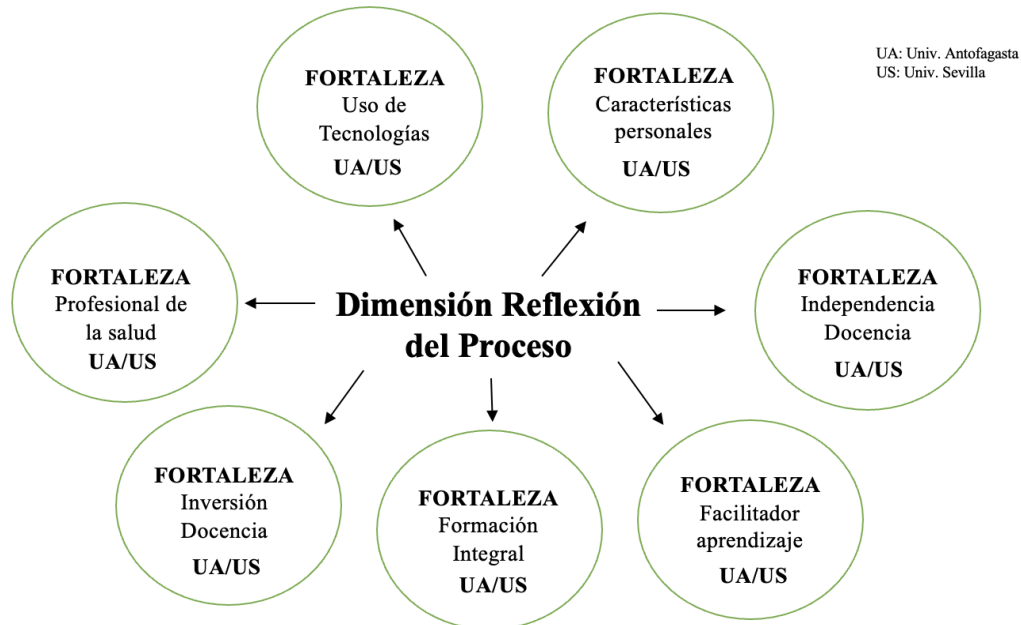
En la Tabla 1 se presentan el número de docentes de la Universidad de Antofagasta y de la Universidad de Sevilla que participaron en las entrevistas.

4. Discusión de resultados

En los resultados se presenta la Dimensión Reflexión del Proceso, la cual abarca variables que involucran desde características personales del docente hasta su papel como facilitador del aprendizaje y su compromiso con la actualización y la innovación en la enseñanza (Gráfico 1).

Gráfico 1

Reflexión del Proceso Universidad de Antofagasta (UA). Universidad de Sevilla (US)



Fuente: Elaboración propia

Los académicos consideran como fortalezas el conocimiento del uso de metodologías didácticas y evaluativas, como también que el docente debe conocer y emplear en el aula tecnologías innovadoras con la finalidad de utilizarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y logrando la motivación del estudiante que llega en la actualidad a la Universidad. Es por ello, que los docentes de la salud, se consideran facilitadores del aprendizaje de los estudiantes, porque deben encaminar y apoyar la enseñanza para que sea efectiva:

Bueno dentro de la odontología hay una dinámica muy tremenda de renovación, de innovación tecnológica quizás obliga digamos a estar estudiando mucho y estar preparando siempre cosas. (US, 15, 292-297)

Lo que yo tengo que ver como docente en el área nuestra, es que tenemos que ser muy dinámicos, porque la ciencia es dinámica. En salud, es muy dinámica. (UA, 6, 169-171)

Cuando uno le da las posibilidades el docente tiene que ser un facilitador de las cosas. (UA, 06, 177-178)

Por otro lado, es interesante que los docentes sienten que la docencia les entrega mayor independencia y libertad al momento de ejercer su labor, porque son responsables de lo que sucede en su asignatura y deben planificar las herramientas efectivas para que el aprendizaje sea significativo en los estudiantes. Lo que la profesión sanitaria no le permite, porque su actuar está normado bajo parámetros bien establecidos para cada situación que presentan los pacientes en particular:

Si yo en el Hospital tenía un techo, un techo a partir del cual ya no podía seguir progresando porque estaba la figura del médico, pero la Universidad de hecho es lo que más me gusta es la parte creativa que la docencia pueda ser lo que tú quieras. (US, 14, 81-76)

Lo que más me gusta es la parte creativa que la docencia pueda ser lo que tú quieras que sea y cada año puedes implementar nuevas estrategias, nuevas innovaciones y siempre es cambiar. (US, 14, 80-84)

Los docentes de las Universidades de Antofagasta y de la Universidad de Sevilla consideran que las características personales como empatía, responsabilidad, carisma, motivación etc., son necesarias en los docentes de la salud, debido a que ayudan a que el proceso de enseñanza sea más cercano al estudiante y logre el aprendizaje.

El empatizar, el ponerse en el lugar de la otra persona, el ser consciente y tener un equilibrio entre lo que uno piensa y lo que uno

dice y lo que uno hace, son cosas que no vienen en ninguna asignatura. (US, 13, 232-236)

Porque nosotros trabajamos con personas, nosotros debemos tener otra sensibilidad, tenemos que tener algo propio de cada una de nuestras disciplinas, en este caso ser nutricionista significa ser una persona empática, que también tenga un poder de convencimiento, capacidad de educar, tenemos un cierto carisma por decirlo así y eso obviamente tenemos que ocuparnos en formarlo en nuestros estudiantes. (UA, 07, 214-222)

Los docentes universitarios que sean profesionales de la salud, entrega una característica especial, porque los contenidos que entrega en el aula son conocidos a profundidad, además de que permite delimitar cuáles son las competencias que debe tener el estudiante que se está formando. Entonces los docentes sienten que no solamente están formando profesionales de la salud, con sólidos conocimientos en lo teórico y en lo procedimental, sino que también deben ayudar a formar a la persona y enseñarles el trato con el paciente y el equipo de salud:

Yo tengo el deber académico de formarlo en todo, no solamente como nutricionista o kinesiólogo. (UA, 06, 153-154)

Una persona que tiene la obligación de transmitir los conocimientos asistenciales y sobre la disciplina tiene a las personas que están iniciando el camino es como un guía a esas personitas que acaban de iniciar su camino y mi deber, mi obligación, mi responsabilidad es darle a conocer todo lo que conozco para que elijan sus herramientas, su camino. (US, 13, 149-157)

Finalmente, los docentes de la salud indican que el apoyo de la Institución para invertir en la docencia, mejorando los recursos, la capacitación y la infraestructura:

Disponibilidad de medios, han invertido en las teles que hay en las salas, en las pizarras electrónicas, en las nuevas salas, yo no lo veo pesimista esto, sino que lo veo bastante optimista. Toda ha favorecido que un docente se pueda desempeñar de manera tranquila. (UA, 07, 311-316)

Es importante para que los docentes sientan que pueden mejorar constantemente la enseñanza y que para la Universidad son relevantes las innovaciones que realiza en el proceso.

5. Conclusiones

El proceso de enseñanza aprendizaje es una combinación compleja de factores que involucra la visión, estilo y planificación de cada docente, lo que se puede ajustarse de acuerdo con la reflexión del proceso y la retroalimentación de los estudiantes.

La combinación de TICs, actualización continua, atención a los estilos de aprendizaje, ajustes curriculares y apoyo institucional crea un entorno educativo enriquecedor y efectivo. Tanto los docentes como las instituciones tienen un papel crucial en garantizar que la práctica pedagógica evolucione para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes y el mundo contemporáneo.

Por otro lado, el docente en el ámbito de la salud debe ser consciente del impacto que sus cualidades personales tienen en la formación de los estudiantes. La combinación de cercanía, empatía, responsabilidad y motivación puede crear un entorno de aprendizaje enriquecedor que promueva no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades humanas esenciales para la práctica médica efectiva.

Sin embargo, la relación docente-alumno en la salud va más allá de la transmisión de información. Los docentes desempeñan un papel multifacético en la formación de profesionales de la salud, contribuyendo a

la identidad profesional, la comprensión de la ética y la responsabilidad, y la preparación para situaciones clínicas del mundo real. La colaboración entre docentes, estudiantes y la Institución educativa es esencial para asegurar una educación efectiva y actualizada en el campo de la salud.

En conclusión, podemos señalar que la reflexión constante sobre la práctica docente es un componente clave en la evolución de la identidad docente. Esta reflexión no solo implica mirar hacia atrás y analizar las experiencias pasadas, sino también mirar hacia adelante y adaptarse a nuevos enfoques, desafíos y oportunidades en la educación. Los docentes que se comprometen con la reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje son más propensos a ser efectivos, innovadores y empáticos en su enseñanza, lo que a su vez beneficia el aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes.

6. Referencias

- Albadan, J. (2020). Identidad profesional docente como religación entre el pensamiento complejo y el campo educativo. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 29, (27-156). <https://doi.org/10.17163/soph.n29>
- Álvarez-Álvarez, C. (2020). Enseñar y pensar la profesión. Autobiografía de un docente. *Perfiles educativos*, 42(168), 193-197. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59574>
- Baker, Lynne. R. (2000). *Persons and Bodies: A Constitution View*. Cambridge University Press.
- Fernández-Martín, F., Arco-Tirado, J. y Hervás-Torres, M. (2019). Impacto de un programa de aprendizaje-servicio y tutoría entre compañeros para mejorar la eficacia de la educación superior. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 97-114. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68334>
- Fuenmayor, R. y Bittar, O. (2017). Multimethod. Integrated paradigmatic visión in educational research. *Revista CICAG*, 15(1), 211.
- García-Cabrero, B. Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión.

- Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 10, 1-15.
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Martínez de la Hidalga, Z. Villardón- Gallego, L. y Flores-Mondaca, L. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad profesional del profesorado en la formación inicial. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 11-28.
<https://doi.org/10.4995/redu.2020.13956>
- Monereo, C., Weise, C., y Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323–340.
<http://doi.org/10.1174/021037013807533043>
- Muñoz Villa, M. López Cruz, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-Issue3-fulltext-646>
- Olson, E. (2016). *Personal Identity*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2016 Edition).
<http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/identity-personal/>.
- Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Thomson.
- Shoemaker, David. 2016. "Personal Identity and Ethics". En The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2016 Edition), editado por Edward N. Zalta. URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/identity-ethics/>
- Van Rijswijk, M., Akkerman, S., Schaap, H., y Van Tartwijk, J. (2016). Past perceptions and future expectations: Sensed dis/continuity at the start of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 58, 99-108.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.002>

Percepción de usuarios migrantes internacionales sobre la salud - enfermedad

Diego Silva Jiménez²¹

Juan Alexis Valencia²²

Resumen

El enfoque intercultural del Modelo de Atención Integral de Salud presenta adaptaciones de atención hacia los pueblos originarios y hacia los haitianos con facilitadores culturales y señaléticas en creole, pero solo para ellos, pues es el migrante quien debe adaptarse a la cultura de Chile. No obstante, el personal de salud no conoce las costumbres y valores de los migrantes y esto incide en la atención sanitaria brindada. El objetivo de esta investigación fue conocer la percepción de salud y enfermedad de usuarios migrantes internacionales en Chile. Se realizó una investigación de tipo cualitativa, aplicando entrevistas semiestructurada a 27 migrantes internacionales que se atienden en el CESFAM, Santa Amalia de la Florida. Los principales resultados señalan que el concepto de salud lo asocian a algo positivo, a su estado físico, a la buena alimentación y el poder realizar deporte. Por el contrario, para el concepto de enfermedad lo representaban como algo de connotación negativa, una tragedia o catástrofe que le ocurre a la persona, pudiendo ser por virus o malos hábitos diarios, tanto por una mala alimentación o escasa actividad física. Las conclusiones arrojan que el concepto salud-enfermedad está permeado, por factores que son posibles de controlar por ellos, el deporte y la alimentación, por el contrario, la enfermedad es algo nefasto, extraordinario. Se debe entregar estos conceptos al personal sanitario para que lo utilicen en su atención de salud hacia la población migrante.

Palabras clave: Salud, Migración, Percepción, Enfermedad, Multiculturalidad.

²¹ Dr.© en Educación de la Universidad Privada de Tacna. Coordinador áreas de Gestión Salud y Metodología de la Investigación de la Unidad de Salud Pública del Departamento de Formación Transversal en Salud. Universidad Central de Chile. Región Metropolitana. Contacto: diego.silva@ucentral.cl

²² Dr.© en Educación de la Universidad Privada de Tacna Coordinador del área de Salud Comunitaria Género y Diversidad de la Unidad de Salud Pública del Departamento de Formación Transversal en Salud. Universidad Central de Chile. Región de Coquimbo. Contacto: javalenzuelam@ucentral.cl

1. Introducción

El concepto salud ha sido definido en 1948 por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como “el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (Herrero, 2016, p.1). A su vez el concepto enfermedad es la ausencia de la salud o la pérdida del equilibrio de la triada ecológica; el medio ambiente, el patógeno y el huésped (Bassin et al., 2021). Pero el concepto salud y enfermedad tienen un fuerte componente subjetivo y será distinto dependiendo el momento histórico, el contexto cultural y social para cada persona (Gavidia y Talavera, 2012). De esta manera las personas migrantes internacionales comprenden de manera distinta el concepto salud y enfermedad que los nacionales y así mismo el sistema de salud tendrá su propia visión y definiciones conceptuales del proceso salud y enfermedad que puede acercarse o diferir de las que tengan usuarios y usuarias migrantes.

Chile, en el ámbito sanitario, ha intentado garantizar el acceso equitativo de la población inmigrante al sistema de salud pública, en específico hacia los grupos más vulnerables, como lo son niñas, niños, adolescentes y mujeres embarazadas, un resguardo especial hacia la atención de urgencias (Ramírez-Santana et al., 2019). A pesar de esto, la aplicación de las normas nacionales e internacionales se dificulta por la falta de difusión y de capacitación de los profesionales de la salud en las temáticas migratorias. Esto debido a la interpretación que se da sobre los textos legales hacia la atención sanitaria a los migrantes por su situación irregular o trámite de visa en espera. Sumándose al desconocimiento de los mismo migrantes sobre el acceso a la atención en salud y su derecho a ser atendidos, sobre todo en condición de urgencia (Silva et al., 2022; Cortés et al., 2021; Ramírez-Santana et al., 2019). Es por lo anteriormente expuesto que, el objetivo de esta investigación fue conocer la percepción de salud y enfermedad de usuarios migrantes Internacionales en Chile.

2. Antecedentes

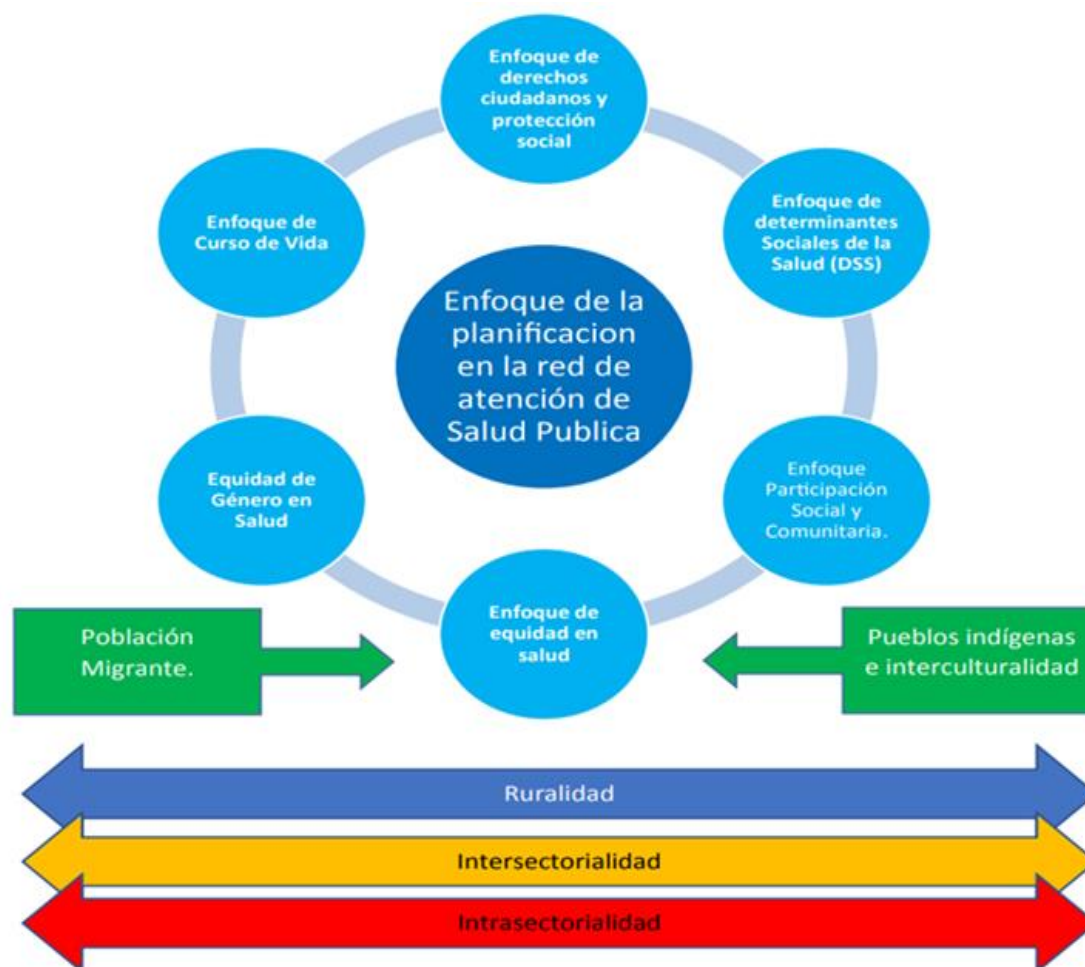
Chile a través del Modelo de Atención Integral en Salud (MAIS) intenta hace más de veinticuatro años, desarrollar un enfoque familiar y comunitario, que coloque en el centro de la atención a la persona, la familia, y la comunidad, desde su propio territorio, con un fuerte componente de prevención y promoción con una lógica biopsicosocial, a través de sus tres principios irrenunciables; Centrado en la Persona, Integralidad y Continuidad de los cuidados

Desde este punto de vista, el sistema sanitario, a través de los equipos de salud de Atención Primaria (APS), buscan empoderar a las personas, para que sean ellas quienes sean capaces de tomar decisiones sobre su propia salud, esto debido a que son parte integral, de distintos sistemas socioculturales, que son ricos en diversidad y complejidad. Entregando al Sistema de Sanitario la misión de organizarse con relación a las distintas necesidades que puedan presentar sus usuarios (Ministerio de Salud Chile [MINSAL], 2021).

En el mismo sentido, al momento de realizar la Planificación en Red de Atención de Salud, se aborda desde el enfoque de equidad en salud que abarca; pueblos indígenas e Interculturalidad y población migrante, tal como se aprecia en la Figura 1.

Figura 1

Enfoques de la Planificación en la Red de Atención de Salud



Nota. Adaptado de *Orientaciones para la Planificación y Programación en Red* (p.10), por Ministerio de Salud Chile, 2021.

Desde este punto de vista la migración se identifica como uno de los determinantes sociales de la salud, planteando su condición migratoria, como una exposición a diversos tipos de riesgos, tanto ambientales como psicosociales, dependiendo de su interseccionalidad con su estrato social, edad y género. Existen distintas barreras de acceso a la salud, negándoles su derecho social y retrasando la atención sanitaria de las personas migrantes (Astorga-Pinto, 2019; MINSAL, 2022) pudiendo ser, el idioma, la burocracia, la irregularidad, la cultura, el horario y el género (Silva et al., 2021; Silva et

al., 2018). Es por esto que El Ministerio de Salud diseñó una serie de normas para mejorar el acceso a la atención de salud de las personas migrantes en igualdad de condiciones con los nacionales, las cuales fueron derivadas a las autoridades correspondientes de los distintos niveles de atención sanitaria (MINSAL, 2022).

Desde el año 2014 hasta el 2019 en Chile la población de inmigrantes pasó del 2,7% a un 7,8% (Chepo, 2021). Junto con ello, los permisos por residencias temporales o definitivas otorgadas a extranjeros en Chile aumentaron en un 300% desde el año 2010 al 2018, mientras que en 2020 y la mitad de 2021, ya van más de 400.000 solicitudes, tal como se observa en la Figura 2.

Figura 2

Permisos de residencias temporales y definitivas otorgadas a extranjeros por año



Nota. Adaptado de *Permisos de residencia temporales y definitivas otorgados a extranjeros por año*, Migración en Chile, 2022, [Visas e ingresos \(migración enchile.cl\)](https://migracionenchile.cl)

Al revisar los datos en salud, los migrantes representan un 7,1% de la población que se encuentra inscrita en el Fondo Nacional de Salud (FONASA) que equivale a más de un millón de personas migrantes

internacionales inscritos en el seguro público chileno distribuidos de la siguiente manera; venezolanos (26,6%), peruanos (19,4%), haitianos (13,8), colombianos (11%), bolivianos (8,7%), ecuatorianos (2,4%) y otras nacionalidades (18,1%) (Servicio Jesuita, 2022).

3. Método

Diseño metodológico

La presente investigación utilizó la metodología cualitativa, esta pretende estudiar las cosas en su entorno natural, intenta encontrar sentido a los fenómenos o interpretarlos en términos de los significados que la gente les concede, empleando una perspectiva global que preserva las complejidades del comportamiento humano (Piza et al., 2019). A través de un diseño fenomenológico, que busca recuperar la percepción sobre la salud - enfermedad de usuarios migrantes Internacionales en Chile. (De los Reyes et al., 2019) a través de un alcance descriptivo y una temporalidad transversal.

Participantes del estudio

El universo de la investigación fue el total de población migrante internacional a cargo del Centro de Salud Familiar (CESFAM) Santa Amalia de la Florida. La muestra estuvo constituida por 27 personas Migrantes Internacionales de diversas nacionalidades (Colombia, Haití, Venezuela y Ecuador) y de distinto sexo, aunque en su mayoría fueron mujeres, que fueron nuestros informantes claves.

Técnicas de recolección de datos

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas de manera presencial, durante los primeros meses del año 2020, para ello se contactó previamente a la Dirección del Servicio Metropolitano Sur Oriente, quien aceptó la investigación, al igual que la Dirección del Centro de Salud Familiar (CESFAM) Santa Amalia de la Florida. El trabajo de campo se realizó en el

CESFAM, donde se facilitó una oficina para realizar las entrevistas con privacidad y también se fue a domicilio a buscar a las personas, cuando la muestra aún era incipiente. Para la realización de las entrevistas se utilizó una serie de preguntas semiestructuradas y otras emergentes, producto de la información que se iba recolectando.

Validez y confiabilidad de Instrumentos

La investigación cumple con los requisitos éticos a través de la aplicación de un consentimiento informado, que fue aprobado por el CESFAM y por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Central de Chile bajo el código 28/2020, cumpliendo los requisitos de validez científica, evaluación independiente y valor social. La información fue saturada en la entrevista número 20, pero se realizaron 7 entrevistas más, para conseguir mayor confiabilidad de los datos obtenidos. La investigación fue financiada con los fondos del Proyecto I+D CIP 2018016 de la Universidad Central de Chile.

Plan de análisis

El análisis de la información recopilada se realizó a través del análisis de contenido de cada una de las entrevistas con relación al fenómeno investigado (Guerrero-Castañeda et al., 2017), con el programa Atlas.ti, para ello se utilizaron las categorías acceso a la salud, percepción salud enfermedad, barreras de acceso, para dar respuesta al objetivo de la investigación.

4. Discusión de resultados

Los migrantes internacionales refieren sobre el concepto de salud, de la siguiente manera. En primera instancia se refieren a la salud como a su salud física corporal: “mi salud es el estado físico” (P3).

De este modo se asocia a una mirada de prevención del cuerpo a través de diversas índoles, como el deporte y a la buena alimentación “El

alimento” (P26). Algunos van más allá y plantea la necesidad de abordar estas actividades de manera conjunta para posibilitar el máximo estado de bienestar al que pueden aspirar: “Una buena salud debería comer bien, y hacer deporte” (P15).

En este sentido, se logra desprender que los migrantes que no tienen salud no tienen trabajo, entregando una interpretación más productiva a la salud, donde mantener mi salud es mantener mi trabajo (Velasco et al., 2016) que el completo estado de bienestar que se le debe entregar a la población (Chepo, 2021).

Por otra parte algunos y algunas entrevistadas dejan atrás la lógica de solo mantener la salud, per se, y aspiran a un total estado de bienestar tal como plantea la OMS (Herrero, 2016), “Debe comer bien, hacer deporte y tomar los medicamentos” (P20), en este caso agrega la parte de cuidado salud con una función más asistencial con el resguardo de medicamentos, pero la importancia de la salud, no es solo corporal, sino que también mental, y tampoco es solo laboral sino de tener la posibilidad de hacer las cosas que les gustan, sin dejar de lado las base de corporalidad y alimentación: “Ejercicios, salir a caminar, comer bien a la hora, estar tranquila, escuchar música, leer libros” (P24).

Finalmente, la salud es entendida como un todo, agregado una condición religiosa a la situación, vista como una oportunidad de crecimiento y desarrollo y que como tal debe ser aprovechada “la salud es el regalo más rico que dios le ha dado a una persona” (P2).

Lo obtenido es muy parecido a lo que plantea Velasco et al. (2016), donde su estudio arroja que más de tres cuartas partes de los migrantes internacionales auto perciben su salud como buena o excelente, respondiendo a las medidas tomados por ellos a través de ejercicio y la alimentación, mostrando el Efecto del Migrante Sano.

Al analizar el concepto enfermedad, se obtienen los siguientes relatos.

Manteniendo la misma línea de análisis, sobre la salud corporal. En este caso lo plantean en negativo desde una mirada de la carencia o mala alimentación, pero entendida desde una lógica negativa, dañina y que es externa, por motivos o situaciones que no pueden controlar: “Es un riesgo a la salud, se puede presentar por mala alimentación, por el clima, por el trabajo, por varios factores [...]” (P13).

La situación externa identificada no solo es acerca de situaciones climáticas, sino también se identifica situaciones más complejas a nivel de enfermedad como agentes patógenos, pudiendo ser en este caso debido al clima o al tiempo, pero que termina desembocando en enfermedad por el agente externo: “Algo que afecte por el tiempo, por bacterias o por el cambio climático” (P10).

Finalmente la enfermedad entendida como lo contrario a la salud terminando, es vista como un escenario complicado, es sentida como una “[...] Emergencia[...]” (P20), desde esta mirada el efecto negativo está dado por el acceso a la salud o la falta de éste (Silva et al., 2022; Cortés et al., 2021; Ramírez-Santana et al., 2019), debido a las múltiples barreras para acceder a esta (Astorga-Pinto, 2019; Silva et al., 2021), termina colocando a la enfermedad como una situación de desgracia por el desamparo que provoca en todos los ámbitos de la vida, tanto así como para ser percibida como “[...] La cosa más mala que le puede pasar en la vida” (P3).

En este sentido por más acciones se tomen para el acceso a la salud de la población migrante parece ser insuficiente y así lo recientes, ya que un periodo de enfermedad es la peor situación que pueden afrontar, por la indefensión en la que se encuentran.

5. Conclusiones

El concepto salud enfermedad en los migrantes internacionales entrevistados tiene un fuerte componente de estilos de vida saludable, es muy significativo el valor que le dan a la alimentación especialmente al

consumo de frutas, algo que puede relacionarse con las costumbres y acceso a bajo costo de estas en sus países de origen, lo que no ocurre en Chile, donde estos productos tienen un alto costo. A su vez los entrevistados valoran de gran manera la actividad física, especialmente el deporte. Ambos elementos son grandes factores protectores que puede entenderse desde el concepto del efecto del migrante sano (Rada y Cabieses, 2022), que requiere de su salud para poder movilizarse y establecerse en una sociedad distinta a la suya pudiendo mostrar ventajas comparativas y fortalezas en la búsqueda de ocupación. Por otra parte, perciben la enfermedad como algo nefasto, extraordinario, por su condición de vulnerabilidad (previsional, laboral, migratoria).

Estos factores protectores debieran ser potenciados desde la promoción de salud fortaleciendo el empoderamiento de los migrantes respecto de su propia salud y la de su familia y estimulando el acceso universal al sistema de salud como derecho humano. La migración es considerada uno de los determinantes sociales de la salud y debe ser entendida y abordada como tal, en dicho sentido afectará tanto el país de origen, el trayecto, así como el proceso de inserción en el país de destino. El sistema de salud debe promover la inclusión social de los migrantes, el respeto a sus costumbres y cultura y fortalecer los estilos de vida saludable que estos poseen, cuidando especialmente a aquellos de más bajos ingresos que podrían ver disminuido el efecto del migrante saludable. Se debe entregar estos conceptos al personal sanitario para que lo utilicen en su atención de salud hacia la población migrante.

6. Referencias

- Astorga-Pinto, S., Cabieses, B., Carreño, A., y McIntyre, A. (2019). Percepciones sobre acceso y uso de servicios de salud mental por parte de inmigrantes en Chile, desde la perspectiva de trabajadores, autoridades e inmigrantes. *Rev. Inst. Salud Pública Chile*, 3(1), 21-31.
- Basain, J., Valdés, M., Pérez, M., Galindo, M. y de la Noval, H. (2021). Estrategias preventivas en los componentes de la triada ecológica ante la COVID-19. *Revista Cubana de Pediatría*, 93(2), 1-29.
- Chepo, M. (2021). Percepción de los derechos de salud para la población migrante en Chile: análisis desde Twitter. *Gaceta Sanitaria*, 35(6), 559-564. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.08.005>
- Cortes, F., Benitorevollo, A., y Silva, D. (2021). El Impacto Migratorio en el Sistema de Salud Chileno. *Revista Diálogos Interdisciplinarios En Red*, 5(5), 1-16. <https://doi.org/10.34893/rediir.v5i5.101>
- De los Reyes, H., Rojano, Á. y Araújo, L. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento & Gestión*, (47), 203-223. <https://doi.org/10.14482/pege.47.7008>
- Gavidia, V. y Talavera, M. (2012.) La construcción del concepto de salud. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (26), 161-175 <https://doi.org/10.7203/dces.26.1935>
- Guerrero-Castañeda, R., Prado, M., Kempfer, S. y Ojeda Vargas, M. (2017). Momentos del Proyecto de Investigación Fenomenológica en Enfermería. *Index de Enfermería*, 26(1-2), 67-71. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962017000100015&lng=es
- Herrero, S. (2016). Formalización del concepto de salud a través de la lógica: impacto del lenguaje formal en las ciencias de la salud. *ENE Revista de Enfermería*, 10(2), 1-5. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2016000200006&lng=es.](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2016000200006&lng=es)
- Ministerio de Salud. (2021). *Orientaciones para la Planificación y Programación en Red 2022*. https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2021/09/2021.09.15_Orientaciones-para-la-planificaci%C3%B3n-y-programaci%C3%B3n-de-la-red-2022.pdf

- Piza, N., Amaiquema, A. y Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459.
- Rada, I. y Cabieses, B. (2022). ¿Existe efecto de migrante sano en salud cardiovascular? Revisión narrativa de literatura científica. *CorSalud*, 1(14), 71-88.
- Ramírez-Santana, M., Rivera, J., Bernal, M. y Cabieses, B. (2019). Vulnerabilidad social y necesidades de salud de población inmigrante en el norte de Chile. *Migraciones internacionales*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i36.2005>
- Silva, D., Gómez, F., Orrego, M., Ramírez, P. y Ramos, V. (2018). Bilingüismo Educativo, ¿Cómo enfrentan el español los estudiantes haitianos en Chile? En Centro para el Estudio de las Relaciones Interpersonales, Instituto de Ciencias para la Familia, *Las caras invisibles de la pobreza. Una mirada integral de la vulnerabilidad* (pp. 374-382). Universidad Austral.
- Silva, D., Valenzuela, A. y Rojas, M. (2022). Hombres Migrantes Internacionales Afrodescendientes y su Acceso a la Salud en Chile. En Asociación Latinoamericana de Antropología, *Memorias del VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología, 2022 Desafíos emergentes. Antropologías desde América Latina y el Caribe*. (1ª ed., pp. 553-559).
- Silva, D., Valenzuela, A., Rojas, M. y Batista, N. (2021). Neutron Algebra for the evaluation of barriers to migrants' access in Primary Health Care in Chile based on PROSPECTOR function. *Neutrosophic Sets and Systems*, 39(1), 1-9.
- Velasco, C., Vinasco, A. y Trilla, A. (2016). Percepciones de un grupo de inmigrantes sobre el Sistema Nacional de Salud y sus servicios. *Atención Primaria*, 48(3), 149-158. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2015.01.015>.

Procesos de acción social, actividad de *aprendizaje + servicio* en Educación Superior: *Intervención comunitaria en Terapia Ocupacional, Chile*

*Madeleyn Tascón Cano*²³

Resumen

El presente trabajo se orienta en la implementación de una metodología de sistematización en acción social, de las experiencias en los proyectos realizados con la metodología Aprendizaje más Servicio (A+S), en la práctica curricular de la asignatura Intervención Comunitaria de la carrera de Terapia Ocupacional. La propuesta frente a esta necesidad es la Sistematización, como proceso de interpretación crítica de las experiencias, donde se reconstruyen y analizan los factores que confluyen en el proceso para rescatar aprendizajes de este y orientar futuras intervenciones. Este proyecto se enfocó en sistematizar las experiencias en gestión social de los proyectos realizados con la metodología A+S en la práctica curricular, haciendo una interpretación de los elementos metodológicos, teóricos y prácticos utilizados, los resultados y las proyecciones para las próximas intervenciones en espacios comunitarios, organizaciones y territorios. El resultado de esta Sistematización fue la producción de un fanzine, donde los estudiantes y los actores de la comunidad dialogaron sobre los procesos de intervención desarrollados. Esto permitió rescatar los sentidos que otorgaron las propias personas a las experiencias vividas.

Palabras clave: Intervención comunitaria, sistematización, metodología A+S, interculturalidad, Terapia Ocupacional.

²³ Magister Salud Mental Comunitaria, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Docente Universidad Viña del Mar. Escuela de Ciencias de la Salud, Chile. Contacto: madeleynetasca@gmail.com

1. Introducción

El cambio constante de los seres humanos nos exige construir herramientas analíticas, que puedan dar cuenta de las tendencias que rigen la configuración de la realidad en la que desarrollamos intervenciones sociales. Dentro de la asignatura de Intervención Comunitaria, se han desarrollado proyectos por medio de la metodología de Aprendizaje más Servicio (A+S). Esta metodología, ha permitido la apropiación de competencias que están entramadas con los resultados de aprendizaje de la asignatura, el perfil de egreso de los y las terapeutas ocupacionales en formación y el sello institucional de una Universidad regional en Chile.

Mediante la participación activa de los estudiantes de Terapia Ocupacional en esta estrategia; la elaboración del diagnóstico de las comunidades, la acción en los territorios, según las necesidades de éstos, y el cumplimiento de los requisitos de la asignatura; se ha logrado que los y las estudiantes sean conscientes de participar en la co-construcción de sus saberes de una forma incluyente, equitativa y solidaria (Pérez y Ochoa, 2017), comprendiendo los elementos de su hacer, dentro de esta rama profesional. Sin embargo, dentro de las problemáticas que se han encontrado en acción social, es la falta de sistematicidad, lo que va generando ausencias o entorpeciendo el cauce profundo del desarrollo territorial (Pineda, 2010).

El propósito del proyecto es evidenciar que la metodología de sistematización es una herramienta de evaluación, análisis, reflexión y aprendizaje; una estrategia que está basada en la investigación acción participativa y sus principios, apoyando el desarrollo de diversos postulados teóricos, que surgen a partir del aporte participativo y la recopilación de experiencias significativas, las que se desarrollan en, con, y para la comunidad, permitiéndole al estudiante, identificar herramientas de interpretación, descripción, narración, clasificación de elementos, análisis y reflexión en torno a la experiencia vivida (Fabiana, 2017).

2. Antecedentes

Procesos de Sistematización de experiencias en espacios educativos

La sistematización de experiencias es una propuesta de producción de conocimiento. Actualmente, desde las prácticas educativas, organizativas y de procesos sociales comunitarios, se ha ido convirtiendo en una temática de interés en diversos ámbitos, cada vez con mayor acogida en las experiencias de extensión universitaria.

En los últimos años, según Jara (2019):

[...] encontramos en las universidades una preocupación creciente en torno a la necesidad de fortalecer la producción y circulación de conocimiento académico desde los proyectos, programas y actividades de extensión o acción social y sus vínculos con las dimensiones docente de manera investigativa. (p. 3)

Esto ha incursionado en diversos métodos que validan la acción social, entendiendo ésta como la forma de introducirse en un territorio desde una mirada horizontal, donde el privilegio del conocimiento es democratizado y la educación no sólo se queda en las aulas de clase.

En el artículo *La sistematización de* hace referencia acerca de las experiencias de investigación, particularmente en los contextos educativos, donde resalta el papel de la sistematización como “aporte a la recuperación, análisis y fortalecimiento de estrategias metodológicas y pedagógicas en tanto ésta devela concepciones, relaciones, dinámicas y caminos trazados alrededor del acto educativo” (p. 100).

En este avance de los espacios educativos con los resultados de aprendizaje que se tienen propuestos en los programas por asignaturas prácticas de la carrera de Terapia Ocupacional, no siempre resulta de esta manera, en la búsqueda existen poca información donde los procesos de análisis de las problemáticas ocupacionales asociadas al ejercicio de

intervención en el contexto comunitario hayan tenido desarrollo en materia de investigación de orden cualitativo, donde las intervenciones sociales además identifiquen las diferentes dimensiones del contexto, temas que requieren un espacio subjetivo o de la comprensión de la realidad como la interculturalidad, diversidad sexual, discapacidad, etnia, clase, entre otras condiciones de vulnerabilidad.

Lo importante del proceso de sistematización, es la posibilidad de la interpretación de los resultados, que según Jara (2019) produce conocimientos críticos y aprendizajes significativos desde la particularidad de lo vivido en las experiencias y por parte de quienes las han vivido. Esto implica muchas veces que logremos percibir dimensiones y perspectivas inéditas que estaban presentes en nuestras experiencias, pero, no las habíamos percibido ni reconocido. Además, el autor refiere que esta herramienta permite apropiarnos críticamente del sentido de la experiencia, no porque este existiera de antemano, sino como un “hacer nuestro” el sentido de nuestra práctica. Por ello viene a ser una construcción crítica y consciente desde el sentido de la experiencia, lo que posibilita no solo comprenderla en sus fundamentos y tramas invisibles mencionadas anteriormente, sino también darnos pistas para su orientación transformadora hacia el futuro.

Este conocimiento que se da del trabajo bidireccional entre los académicos, los estudiantes y las personas del territorio; una vez documentado, analizado, formalizado y compartido sistemáticamente, permite trascender el nivel práctico de cada experiencia, convirtiéndose en un aporte teórico-metodológico para futuras intervenciones y se hace elemental en la formación de profesionales que estén apostando por procesos de co-construcción social.

Actividad de Aprendizaje + Servicio e interculturalidad en Educación Superior

Santamaría et al. (2021), refieren que el aprendizaje + servicio (A+S) se ha descrito como una metodología activa y socialmente transformadora de las prácticas tradicionales de enseñanza en la educación superior, con un gran valor para generar experiencias significativas de aprendizaje y promover el compromiso social de los futuros profesionales, en los contextos donde las prácticas académicas no solo responden al desarrollo del profesional, si no que buscan tener un sentido de corresponsabilidad social en los territorios donde se construye este aprendizaje.

Pensarse las formas de enseñanza en la educación presenta un gran desafío en la actualidad, debido a que incursionarse en los territorios bajo una pedagogía ético-crítica, reconociendo las diferentes aristas de los territorios, la cultura, la diversidad, el género, entre otras, requiere un enfoque enmarcado en la interculturalidad. En esta línea, Walsh (2010) entiende la interculturalidad:

[...] como un proceso basado en el derecho a la coexistencia pacífica, el reconocimiento y respeto mutuo entre todas las nacionalidades, pueblos y demás sectores sociales, proceso en el cual el Estado se constituye en garante social, político y jurídico, con el fin de convivir en igualdad de derechos, justicia social y en condiciones de paz y armonía. (p. 19)

Dentro de la mirada de las pedagogías tradicionales, la educación es un ejercicio de consumir ideas y conceptos preconcebidos, donde la educación tradicional ha estado puesta en el docente como centro, este es el cimiento y condición del éxito educativo, a quien le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar lo que debe ser aprendido y trazar el camino por el que transitarán sus alumnos, este último solo debe obedecer y seguir lo que ha sido instruido (Galván y Siado, 2021).

Con relación a este aspecto Noro (2017) expresa que "No podemos insistir con un modelo que basta asomarse a una escuela para ver que no funciona" (p. 2), esta es una de las razones por las que en la actualidad se ha intencionado el aprendizaje donde el estudiante sea el centro de su proceso formativo, donde las relaciones de poder estén puestas desde la horizontalidad y su contexto medie este aprendizaje. Es aquí donde se hace importante enfoques y metodologías responsables con la comunidad, donde estos métodos se cuestionen las diferencias y desigualdades construidas entre los grupos socioculturales, étnico-raciales, de género y de orientación sexual, entre otros, (interculturalidad) en los que algún momento el estudiante generará un proceso de aprendizaje +servicio.

Intervención Comunitaria en Terapia Ocupacional

Según el Instituto de Investigaciones Socioeconómicas del programa de estudios del trabajo, el ambiente y la sociedad, de Argentina (2011), en el campo del desarrollo social, existen innumerables experiencias o iniciativas de apoyo a pobladores en condición de pobreza. Cada vez, con más frecuencia, los equipos de promoción, organizaciones de beneficiarios y agencias de apoyo al desarrollo, se preocupan por reflexionar sobre la manera como los proyectos fueron diseñados, formulados e implementados, incluso, sobre cómo mejorarlos (Tapella, 2011). Sin embargo, Palacios (2017), refiere que:

[...] la Terapia Ocupacional en Latinoamérica ha tenido una aproximación más o menos reciente a la intervención comunitaria en comparación a otras disciplinas. Hay escasa sistematización. En Chile existen algunas experiencias iniciales en los años 70, principalmente con población de cárcel y en el ámbito de la salud mental; luego, en los años 80, en el contexto de la dictadura militar, emergen prácticas poblacionales en salud, pobreza, poder popular y derechos humanos. (p. 79)

En la actualidad los y las Terapeutas Ocupacionales están en el proceso de tránsito al paradigma social (Simó, 2015) donde se han escrito libros acerca de nuestro hacer en comunidad. Algunos de estos son: *Terapia Ocupacional Sin Fronteras*, Simó (2007); *Terapia Ocupacional: un enfoque Epistemológico y Social*, Da Rocha (2008); *Terapia Ocupacional, Hacia las Prácticas Comunitarias*, Palacios (2017), entre otros autores, quienes “reconocen este tránsito en el paradigma y los procesos dialécticos, las implicancias sociales y éticas de nuestras prácticas profesionales” (Grandon, 2023, p.4). La importancia de generar procesos responsables, críticos, con justicia ocupacional y con perspectiva social desde nuestro que hacer como terapeutas ocupacionales.

3. Método

Durante el semestre 2022-2 en la asignatura de intervención comunitaria de la carrera Terapia Ocupacional de la Universidad Viña del Mar, 62 estudiantes de cuarto año y 5 docentes, se acercan a los territorios desde sus prácticas curriculares, donde aprendieron a identificar las necesidades ocupacionales de los grupos, organizaciones y poblaciones e implementar proyectos basados en la metodología de aprendizaje + servicio y sistematizaron su experiencia, finalizando el proceso, con la difusión de un fanzine que retomaba la experiencia de la cual fueron parte.

Se insertó como objetivo de sus prácticas curriculares, la realización de la sistematización de experiencias desde una interpretación crítica de las experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, a los estudiantes les permitió explicar los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo (Jara, 2019).

Existen diferentes estructuras metodológicas para sistematizar. Para establecer la guía metodológica, dentro de la asignatura de intervención de Terapia Ocupacional en el 2022, se utilizó el referente teórico de Oscar Jara (2019), siguiendo su estructura de 1. Punto de partida, 2. Preguntas iniciales,

3. Recuperación del proceso vivido, 4. Reflexión de fondo y 5. Los puntos de llegada.

Los objetivos del proceso fueron:

- Diseñar instrumento de sistematización articulado con el proceso diagnóstico de los proyectos de intervención de la práctica curricular.
- Implementar la metodología de sistematización en las actividades de actividad + servicio de las prácticas curriculares de la asignatura de intervención comunitaria.
- Evaluar los resultados generados en la implementación de la metodología de sistematización.

Los 62 estudiantes se acercaron a los territorios de la Región de Valparaíso, aprendiendo a identificar las necesidades ocupacionales de los grupos, organizaciones y poblaciones e implementar proyectos en 10 lugares diferentes de la región, por medio de metodologías participativas como: diagnóstico participativo, entrevistas colectivas, talleres, despliegue de trabajo en redes comunitarias, identificación de líderes comunitarios, convocatoria puerta a puerta, utilización de actores importantes para generar mayor convocatoria, incorporación de personas del territorio en el diseños de las actividades de intervención, entre otras.

Como resultado obtenido los estudiantes logran identificar las metodologías implementadas en los espacios donde realizaron sus proyectos, levantar objetivos con la comunidad, dejar un producto o servicio en los lugares donde desempeñaron su práctica, entregar un informe final con el proceso realizado, y a partir de estos procesos se realizó la construcción del documento de sistematización, que se publica en un fanzine financiado por la universidad.

En la tabla 1 se describen las metodologías participativas implementadas (Tabla 1).

Tabla 1*Categorías de sistematización*

Organización	Inicio	Metodologías de diagnóstico participativo.
Espacio territorial santa Ana	Participación social y Juego: en este espacio se Construyó un espacio para la niñez enfocado en el aprendizaje y el desarrollo a través del juego.	Antecedentes de trabajo previo, asamblea con la niñez prediagnóstico entrevista con líderes de organización
Colegio Tomasito	Espacio para la niñez	Puerta, puerta, identificación de sede comunal, identificación de actores claves.
Mesa por el autismo	Educación a cuidadores de personas con condición de autismo	Trabajo previo de voluntariado. Identificación de líderes del sector.
Fundación acuarela	Participación e inclusión social / Autocuidado, participación social	Trabajo en red. Diagnóstico por medio virtual.
Oficina de diversidad funcional Valparaíso	Agrupación los "talentos" identidad y participación social de personas en situación de discapacidad	Trabajo de voluntariado previo. Diagnóstico por medio de imágenes y entrevistas a los participantes, profesionales y sus familiares.
Fundación semilla	Ocio y tiempo libre en mujeres que están en proceso de inclusión social.	Entrevista a terapeuta ocupacional guía del proyecto.
Colegio Cuevas.	Blass Ludoteca	Antecedentes de trabajo previo, asamblea con líderes de organización santa Ana.
OCR CLUB	CASA Oficios como proceso de rehabilitación psicosocial, inclusión social y participación comunitaria	Entrevista con Terapeuta Ocupacional guía del proyecto.

Fuente: Elaboración propia

4. Resultado de la experiencia

En el marco de este proceso de sistematización, se obtuvo la descripción de diez proyectos; en donde se ha observado, cómo la ocupación es un elemento fundamental, para la transformación de contextos socios comunitarios.

El documento sistematizó las experiencias relatadas por los/las/les estudiantes y participantes de las propuestas que salieron de estas poblaciones/organizaciones/ grupos, donde se resaltó el valor a la ocupación como forma de participación social. Esta vez realizaron proyectos que les permitieron ir co-construyendo propuestas que incidieron en el desempeño colectivo y bienestar social para los individuos y las colectividades.

Debido a la escasez de material publicado sobre las experiencias significativas de los estudiantes en esta área, hay la ausencia metodológica o estructural en la intervención comunitaria en terapia ocupacional. Por ello se hace relevante aplicar este conocimiento en las diferentes problemáticas ocupacionales que han existido, al mismo tiempo, las que se han producido post pandemia; debido a que al sistematizarlas se puede obtener información relevante para próximos proyectos de la asignatura, actividades que fortalecen e involucran a la Educación Superior en el desarrollo territorial.

Con las observaciones, este proyecto se enfocó, en implementar un proceso de sistematización de las experiencias en gestión social de los proyectos realizados con la metodología A+S en la práctica curricular de la asignatura intervención comunitaria y así, poder definir cuáles de los resultados aportan elementos metodológicos, teóricos y prácticos, y cuáles de estos son pertinentes para implementar en las próximas intervenciones de los espacios, organizaciones y/o territorios donde se tiene convenio. Esto con el fin de mantener la continuidad de los procesos, generar procesos transformadores, en donde se disminuyan las actividades no sistematizadas y el tiempo variable limitante para las personas de los territorios.

Los principales resultados de esta sistematización se construyeron a partir de la experiencia y la voz de las organizaciones, personas en situación de discapacidad, activistas, niñas, mujeres diversas y personas LGTBIQ+, entre otros.

Dentro de estos procesos se llegaron a las siguientes reflexiones:

- Los estudiantes se dieron cuenta de que el ambiente donde se realizan los proyectos o donde habitan los participantes, es uno de los principales factores que restringen la participación ocupacional.
- Destacaron la importancia de brindarles un espacio seguro, libre de prejuicios, a personas en situación de vulnerabilidad, la posibilidad de acercarse a la población desde una forma activa les permite acompañar estos procesos desde una perspectiva de derechos.
- Ser un facilitador les ayuda en sus procesos de formación profesional, además tener la posibilidad de ser ellos/ellas mismos, empoderarse y tener herramientas para poder aportar a la comunidad en igualdad de condiciones.
- La terapia ocupacional es una disciplina que busca promover el bienestar, la justicia social, la preservación de la dignidad humana y la valoración de las diversidades.
- La intervención psicosocial y comunitaria se ven ligadas cuando las problemáticas ocupacionales están puestas desde los sufrimientos de las poblaciones en condición de vulnerabilidad, es importante resaltar el papel de los profesionales socio-sanitarios, específicamente como Terapeutas ocupacionales, estos buscan, evitar los ambientes limitadores de la participación y los procesos de desadaptación, entre la identidad y competencia ocupacional, así mismo contribuyen a disminuir los factores de riesgo asociados a los problemas de salud mental.

5. Conclusiones

A partir de los resultados del proceso intervención y sistematización y difusión del fanzine, se observó que las metodologías participativas permiten el acercamiento a las necesidades del territorio, de fuentes de primera persona. Este conocimiento, una vez documentado, analizado, formalizado y compartido sistemáticamente, permite trascender el nivel práctico de cada experiencia de los y las estudiantes, convirtiéndolo en un aporte teórico-metodológico útil para futuras intervenciones.

El acercamiento a los líderes y agrupaciones de los territorios facilita la implementación de proyectos cortos. Sin embargo, se requiere que, en estas relaciones, exista un constante acercamiento, seguir implementando el método para sacar el continuo del proceso de sistematizar las prácticas y comparar aprendizajes donde la comunidad se encuentre involucrada, siendo un actor principal del proceso.

El tiempo y los procesos académicos son facilitadores y/o limitantes que afectan los proyectos de intervención comunitaria. En el desarrollo del proyecto, se dificultaron la organización de los talleristas dentro del espacio y en algunas ocasiones los horarios de la comunidad no siempre coincidían con los horarios de las/los/les estudiantes, siempre es una variante que condiciona el contexto y que debe ser reconocida dentro los procesos de acción comunitaria.

El terapeuta ocupacional, teniendo siempre en cuenta la ocupación debe buscar diferentes estrategias que promuevan el autocuidado y el bienestar personal y la justicia ocupacional. Dentro del análisis de los proyectos los estudiantes reconocieron que “somos seres ocupacionales por esencia, por lo que necesitamos apoyarnos, comprendernos y respetarnos entre todos para un óptimo desempeño ocupacional” esto se ve reflejado en la calidad de vida y la salud de las personas con las que se construyen procesos de intervención comunitaria.

Comunicar los aprendizajes permite compartir con otras personas lo aprendido. Esto es importante porque facilitó la recolección de la información y la construcción de la revista.

Aún falta por profundizar en los diseño e implementación de los proyectos socio comunitarios para llegar al estado ideal, donde se respete completamente los derechos de todos, todas y todos, sin importar su identidad de género, su orientación sexual, los derechos de las mujeres, niñez, personas con discapacidad, es decir, los derechos de las personas que han sido históricamente excluidas y discriminadas.

Referencias

- Fabiana, M. (2017). *Sistematización de experiencias de desarrollo territorial, gestión institucional y comunicación en los territorios*. INSTA ediciones.
- Galván, A. y Siado, E. (2021) Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, VII(12), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Grandón, D. (2023). Terapia ocupacional: un enfoque epistemológico y social. *Revista Chilena De Terapia Ocupacional*, 24, 4-4. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2023.69581>
- Jara, O. (2019). ¿Por qué y para qué sistematizar las experiencias de extensión universitaria? +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 3-9. 10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8675
- Mera, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Rehuso*, 4(1), 99-108. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2143>
- Noro, J. (2017). *Filosofía [Philosophy]*. Didascalía.
- Palacios, M. (2017). Reflexiones sobre las prácticas comunitarias: aproximación a una Terapia Ocupacional del Sur. *Revista Ocupación Humana*, 17(1), 73-88.

- Pérez Galván, L. Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12(2), 175-187. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>
- Pineda, A. (2010). *Problemas y propuesta para el trabajo comunitario*. Universidad de Antioquia, Instituto de Salud: Línea Cultura y Salud., Antioquia. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/af9833c9-bf7c-4a8f-9e37-5a94253d2333/Trabajo+comunitario.pdf?MOD=AJPERES>
- Santamaría-Goicuria, I, Corres-Medrano, I y Iñaki Arregi-Orue, J. (2021). El aprendizaje-servicio: una herramienta en la formación del profesorado en clave intercultural. Construyendo puentes entre Ecuador y Euskadi. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (11), 139-152. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2021.11.10>
- Simó, S (2015). Una terapia ocupacional desde un paradigma crítico. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia, TOG*, 2(7), 3.
- Tapella, E. (2011). *¿Por qué fracasan los proyectos? La importancia de la evaluación ex ante en el ciclo de vida de los proyectos*. Universidad Nacional de San Juan. <https://planificacionsocialunsj.files.wordpress.com/2011/09/por-quc3a9-fracasan-proyectos-evaluacion-ex-ante.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181



Capítulo V:

Interculturalidad Políticas Públicas y Derechos humanos

El modelo de las Naciones Unidas y CECARMUN: *Aporte para la construcción de una cultura de paz colombiana*

*Liliana Álvarez Ruiz*²⁴

*Andrea Lozada Cantillo*²⁵

*Tania Isabel Lafont-Castillo*²⁶

Resumen

Los Modelos de Naciones Unidas se conciben como un espacio académico en el que interactúan estudiantes y profesores para el análisis de los diferentes desafíos internacionales mediante el juego de roles y el debate. Este estudio tuvo como objetivo analizar el impacto del Modelo de las Naciones Unidas de la Corporación Universitaria del Caribe – CECARMUN, en la construcción de una cultura de paz, el desarrollo de la sensibilidad intercultural y la formación profesional desde la perspectiva del estudiante. La metodología implementada tuvo un enfoque cualitativo y correspondió a un estudio de caso enfocado en la Corporación Universitaria del Caribe –CECAR, Institución de Educación Superior ubicada en el Caribe Colombiano. La técnica de recolección de datos fue el grupo focal, en el cual participaron catorce estudiantes que hicieron parte del CECARMUN, entre los años 2017 y 2021, y el tipo de muestreo fue intencional. El instrumento de recolección de la información contó con cuatro interrogantes. Entre los resultados se destaca que el CECARMUN se concibe como un evento interdisciplinario que contribuye a una cultura de paz y la sensibilidad intercultural aportando al desarrollo de habilidades blandas relevantes para el entorno laboral. Esta saca al estudiante de su zona de confort a través del juego de roles en el que representa un país distinto a su cultura de origen. Asimismo, es un espacio de interacción y relacionamiento entre estudiantes que contribuye a la co-creación de soluciones a problemáticas relevantes de un país bajo el esquema y normatividad del Modelo de Naciones Unidas.

Palabras clave: Cultura de Paz, Sensibilidad Intercultural, Modelo de Naciones Unidas.

²⁴ Magíster en Administración de Empresas de la Universidad del Norte, Colombia. Vicerrectora de extensión y relaciones interinstitucionales de la Corporación Universitaria del Caribe. Contacto: liliana.alvarez@cecar.edu.co

²⁵ Magíster en Cooperación Internacional y Gestión de Proyecto, Universidad del Norte, Colombia. Profesional de Apoyo Técnico Transversal, Organización de Estados Iberoamericanos. Contacto: aclozadac@gmail.com

²⁶ Magíster en educación superior internacional de la Universidad de Guadalajara, México. Coordinadora de internacionalización de la investigación en la Universidad Simón Bolívar, Colombia. Contacto: taniafontcastillo@gmail.com

1. Introducción

Los Modelos de Naciones Unidas (MUN por sus siglas en inglés son una estrategia que data del año 1927 por iniciativa de la Universidad de Syracuse, permitiendo que los estudiantes adquieran competencias blandas en un ambiente de armonía, respeto y tolerancia, comprendiendo que los conflictos se resuelven mediante la comprensión de los problemas del otro y a través del diálogo y la negociación. Los MUN, buscan cumplir los postulados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que orientan a las Instituciones de Educación Superior - IES, en el compromiso de formar ciudadanos con competencias interculturales capaces de respetar a los demás (Antileo, 2022).

La Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) es una Institución Universitaria de carácter privado, localizada en la ciudad de Sincelejo (Colombia), cuya Misión declara su compromiso en la contribución a la convivencia y la paz como contribución a la transformación integral de las personas (CECAR, 2017). Del mismo modo, la Política de Internacionalización destaca las dimensiones que inciden en la formación de los estudiantes como el desarrollo de una sensibilidad intercultural, una ciudadanía cosmopolita y el desempeño en diversos contextos.

Para aportar al desarrollo de estas dimensiones se creó el Modelo de las Naciones Unidas de CECAR: CECARMUN. Este se concibe como un espacio extracurricular en el que participan estudiantes de diversas áreas de conocimiento, lo que permite el enriquecimiento de la discusión académica, el desarrollo del pensamiento crítico, el diálogo de saberes.

Este artículo tiene como objetivo analizar el impacto del CECARMUN en la construcción de una cultura de paz, el desarrollo de la sensibilidad intercultural y la formación profesional desde la perspectiva del estudiante.

2. Antecedentes

El Modelo de Naciones Unidas en el desarrollo del aprendizaje experiencial y la cultura de paz

El aprendizaje experiencial es la incorporación del aprendizaje activo y participativo en el curso; este ocurre cada vez que el estudiante participa de manera proactiva, expresa sus opiniones o trabaja en equipos (Hawtrey, 2007). El Modelo de Naciones Unidas es un tipo de actividad que estimula el aprendizaje experiencial, evidenciando las características expresadas por el autor anteriormente.

Existen múltiples estudios que evidencian el impacto del aprendizaje experiencial en el desarrollo de múltiples competencias blandas y para el trabajo. De acuerdo con Hammond y Albert (2020), el Modelo de Naciones Unidas, desarrollado como una clase electiva, tiene un impacto significativo en el desarrollo de habilidades para el trabajo y en el aprendizaje experiencial. También evidenció que el aprendizaje experiencial aporta positivamente a la formación académica de los estudiantes.

Por su parte, Duchatelet et al. (2021) analizaron la experiencia de 84 participantes durante un Modelo de Naciones Unidas por espacio de cuatro días. Los resultados evidenciaron un aumento en la autoeficacia para la negociación durante el período de la simulación. Así mismo, las diferencias en esta habilidad entre hombres y mujeres y en la destreza cuando se conforman grupos de alumnos que se conocen entre sí. En esta misma línea, Bradberry y De Maio (2019) analizaron el impacto de los programas de aprendizaje experiencial, tomando una muestra de graduados que participaron en el Modelo de Naciones Unidas y en el programa de pasantías judiciales. Los resultados arrojaron que estos programas aportan al éxito profesional de los estudiantes y al desarrollo de habilidades prácticas para la inserción en el mundo laboral.

Ahora bien, Hulaikah et al. (2020), a través de un estudio realizado a 120 estudiantes mediante grupos de control, hallaron que la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes a los que se les enseñó mediante el aprendizaje experiencial fue mayor que la de aquellos enseñados mediante instrucción directa. Por otro lado, Fons (2021) resalta la importancia de la investigación previa realizada por los estudiantes y la construcción de los argumentos sobre el país de estudio antes del Modelo de Naciones Unidas. Así mismo, el aprendizaje y cumplimiento de normas y procedimientos propios del evento, “muy similares a las que utilizan los delegados en las reuniones de los diferentes órganos de Naciones Unidas” (Fons, 2021, p.162).

En este sentido, todas estas competencias desarrolladas a partir de actividades de tipo experiencial, como el Modelo de Naciones Unidas, sin duda aportan al desarrollo de una cultura de paz y unidad en el ámbito personal, profesional e inclusive social.

El CECARMUN y su aporte a la construcción de una cultura de paz

Los jóvenes que participan en los MUN simulan ser representantes o diplomáticos de un país mediante la figura de embajador, defendiendo la postura del país representado, bajo la premisa del diálogo respetuoso en busca del consenso. Esta simulación aporta a la construcción de una ciudadanía incluyente, democrática, rompiendo estereotipos y reconociendo los derechos del otro (Bricchetti, 2020).

Durante la preparación del MUN los estudiantes deben investigar las posturas del país que representarán, de acuerdo con la problemática que se deberá debatir, elaborando el documento de postura oficial, conocido como proyecto de resolución (Márquez, 2019). Para Obendorf y Randerson (2012) esta postura oficial propicia una apertura a la sensibilidad intercultural, permitiendo un adecuado relacionamiento con personas de culturas

diferentes a la propia, por medio de la negociación y la cooperación desde la tolerancia y la empatía.

Tomando estos referentes, el CECARMUN implica debatir y dialogar durante dos días sobre temas de interés local, nacional, regional y mundial, alineados al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 a través de una simulación de la realidad, permitiendo a los participantes la aplicación de los conocimientos de su área. En este tenor, los estudiantes han desempeñado roles de diplomáticos de diferentes países; en una de las versiones, una comisión simulada fue el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas ECOSOC, la temática giró en torno a la cooperación internacional como medio para la reducción de impactos de la COVID-19, en esa oportunidad, los estudiantes simularon ser delegados de países como: Federación de Rusia, Iraq, Italia y Estados Unidos. En esa oportunidad hubo fuertes posturas entre Rusia, primer país en desarrollar la vacuna, y los Estados Unidos. En otra versión del modelo una de las comisiones fue la Organización Mundial de la Salud OMS, contó con delegación de Países Bajos, Venezuela, Suiza y Túnez, el tema central de la misma fue la prevención y control de las enfermedades crónicas no transmisibles. La capacidad de resolver los conflictos en el desarrollo de la simulación es uno de los fines del modelo.

Ahora bien, los resultados de aprendizaje que se esperan de los estudiantes participantes en el CECARMUN, descritos en Proyectos Educativos de los Programas Académicos, son:

1. Desarrollar una perspectiva global, sensibilidad intercultural e integración de saberes, orientada al desempeño en diferentes contextos y al ejercicio de una ciudadanía global.
2. Desarrollar habilidades de oratoria, argumentación, negociación, redacción, debate y análisis crítico, en el abordaje de problemáticas sociales, políticas y económicas a nivel local, regional y global.

3. Resolver situaciones de la agenda local, nacional y global, aplicando el derecho y la política internacional, en escenarios de simulación de modelos y organismos internacionales.

La evaluación de estos resultados de aprendizaje es realizada por los profesores de CECAR y profesores de otras Universidades por medio de una rúbrica, instrumento elaborado por el Centro de Investigación Sociojurídica y la Oficina de Relaciones Internacionales - ORI para valorar la apropiación de aspectos como: la argumentación, toma de decisiones, capacidad de diálogo, comunicación y lenguaje parlamentario. En cuanto al discurso de apertura se califica el vocabulario, la estructura, la coherencia y cohesión, ortografía y gramática, la originalidad, el uso de citas y referencias y la expresión oral.

El CECARMUN se concibe como espacio para aportar a una cultura de paz y sembrar en el estudiante la posibilidad de convivir en un mundo sin discriminación en el que prime la hermandad y la solidaridad.

3. Método

Esta investigación es de tipo cualitativo y corresponde a un estudio de caso. La investigación cualitativa destaca la perspectiva del sujeto de estudio sobre un fenómeno en particular. Por su parte, el estudio de caso de acuerdo con Yin (2003) responde a interrogantes "cómo" o "por qué"; no manipula el comportamiento de los involucrados en el estudio; tiene en cuenta el contexto; los límites no son claros entre el fenómeno y el contexto. En este caso, se ahondó sobre el interrogante: ¿cómo impacta el CECARMUN en la construcción de una cultura de paz? El estudio tuvo en cuenta el contexto, ya que es un evento realizado en la CECAR ubicada en Sincelejo (Región Caribe Colombiana), y por realizar grupo focal como técnica de recolección de datos, no hubo manipulación de los sujetos del estudio.

El grupo focal es una entrevista grupal liderada por un facilitador y en las cuales los participantes, de acuerdo con su perspectiva, responden

preguntas sobre una temática en particular (Newhart y Patten, 2023). El focus group tuvo lugar el 25 de febrero de 2022, por espacio de dos horas en modalidad virtual.

Población

La muestra fue catorce jóvenes de los programas académicos de: psicología, arquitectura, derecho, medicina, trabajo social, ingeniería de sistemas e ingeniería industrial, que participaron en el CECARMUN entre los años 2017 y 2021. Los jóvenes fueron seleccionados bajo la técnica de muestreo intencional. De acuerdo con Hernandez y Carpio (2019) “el muestreo intencional se aplica cuando se tiene fácil acceso a la muestra y los sujetos participan voluntariamente en el estudio” (p.78).

Instrumento

El instrumento contó con cuatro interrogantes relacionados con tres categorías de análisis: cultura de paz, sensibilidad intercultural y formación integral. La cultura de paz relacionada directamente con la competencia de negociación y resolución de conflicto en un ambiente de diálogo; la sensibilidad intercultural que valora el respeto por la identidad cultural, social, políticos que aproximan al buen vivir; y la percepción de los participantes frente al aporte del CECARMUN en su formación integral.

A continuación, se relacionan las cuatro preguntas orientadoras:

1. ¿Qué entiende usted por cultura de Paz?
2. ¿Considera usted, que el CECARMUN aporta a la construcción de una cultura de Paz?
3. ¿Qué elementos del CECARMUN considera que le aportan al desarrollo de una sensibilidad intercultural?
4. ¿Considera usted que el CECARMUN aportó a su formación profesional?

Análisis

Se realizó la codificación de los datos con ayuda del software MAXqda, para lo cual se tomaron apartes de la transcripción del grupo focal. Para Varela y Sutton (2021) “Los códigos consisten en breves etiquetas que se construyen en la interacción con los datos [...] esta operación asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida” (p.100). En este sentido, del análisis de la transcripción surgieron categorías que dan respuesta a los diferentes interrogantes planteados en el instrumento.

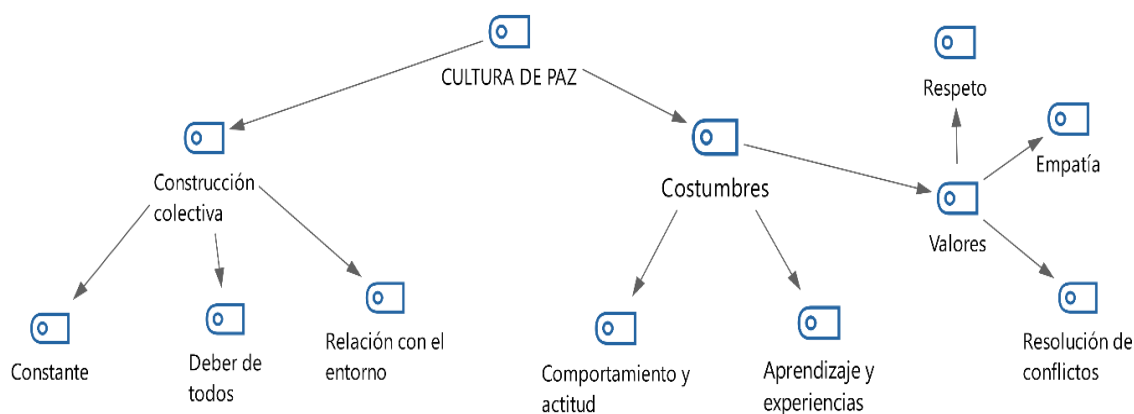
4. Discusión de resultados

Ante el primer interrogante: ¿Qué entiende usted por cultura de Paz?

La definición de una cultura de paz, según los participantes se ponen de manifiesto tres categorías, una de ellas la construcción colectiva, con tres subcategorías: “constante”, “deber de todos” y “relación con el entorno”, los participantes consideran que la cultura de paz es responsabilidad de todos, por tal motivo todos deben trabajar en garantizar los derechos de manera constante debido a que el logro de la paz es un proceso, además, las interacciones con el entorno aportan a la construcción de paz. En los entornos en los que se trabaja en el fomento de la cultura de paz, se hace evidente el bienestar de los habitantes.

Figura 1

Aporte de la definición de una cultura de paz



Fuente: Elaboración propia

Así también, la categoría costumbres, con dos subcategorías: “comportamiento y actitud” y “aprendizaje y experiencias”, los participantes reconocen que la cultura de paz son los esfuerzos particulares que se realizan con ellos mismos y con los demás, desde el comportamiento, la actitud de los individuos; a partir de la categoría de los valores, las subcategorías: “respeto”, “empatía” y “resolución de conflictos”, estos se promueven en el trato adecuado por el otro, en el respeto por la identidad cultural, empatía con el otro y aprenden a evitar conflictos a grandes escalas.

Un aspecto a resaltar del interrogante anterior es el planteamiento de los participantes, considerando que la cultura de paz es un anhelo y deseo de la población colombiana que ha sido víctima de violencia armada por causa del conflicto, la corrupción y el manejo inadecuado de los recursos del Estado. Del mismo modo, consideran que como país se está acostumbrado a resolver conflictos de forma violenta, en ese sentido que la cultura de paz es un deber que todos deben cumplir para modificar las prácticas inadecuadas de solución de conflicto.

A continuación, se relacionan los comentarios de los participantes:

Participante 1: “hace referencia como a toda esa costumbre, todos esos conocimientos adquiridos que hemos logrado nosotros a través del tiempo”

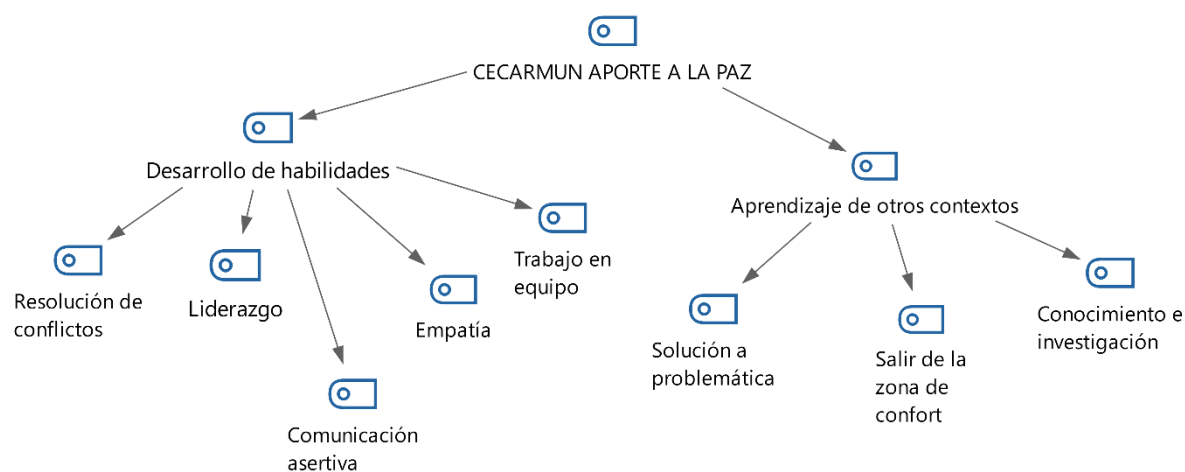
Participante 2: “la cultura es todo lo que el ser humano ha hecho y al ser la cultura todo lo que usted ha hecho significa que no solo es un esfuerzo individual, sino que la cultura nos llama a todos, más aún si queremos cambiar”

Participante 3: “aquellas actitudes y comportamientos que tiene cada persona, pero no solo consigo misma sino también con los demás porque por medio de estas acciones ellos reflejan los valores que tienen y cómo por medio de estas acciones promueven este tipo de valores todo esto con el objeto siempre de prevenir conflictos y la violencia en el entorno en el que se encuentra”

Ante el cuestionamiento: ¿Considera usted, que el CECARMUN aportan a la construcción de una cultura de Paz?

Figura 2

Aporte del CECARMUN a la construcción de una cultura de paz



Nota: Elaboración propia basado en lineamientos CECARMUN

De acuerdo con las respuestas aportadas por los participantes, se generaron dos categorías: “desarrollo de habilidades” y “aprendizaje de otros contextos”. La categoría “desarrollo de habilidades” cuenta con las siguientes subcategorías: resolución de conflictos, liderazgo, comunicación asertiva, empatía y trabajo en equipo. Los participantes expresan que el modelo fomenta la aceptación de las diferencias, así no comparten las prácticas del país, también consideran que el espacio promueve la empatía, la toma de consciencia y el respeto por la diferencia. Además, expresan que se viven espacios de conflicto dentro del modelo, puesto que los participantes asumen su papel y eso provoca discusiones que les permiten llegar a concertaciones, enseñándoles estrategias de resolución de conflicto y mejorando sus habilidades de relaciones interpersonales a través de una comunicación asertiva.

En la categoría “aprendizaje de otros contextos”, se hacen presente las subcategorías: solución a problemática, salir de la zona de confort, conocimiento e investigación. Los jóvenes participantes consideran que la experiencia los invita adentrarse en un proceso pedagógico de cultura de paz, que también los incita a interactuar, a escuchar al otro, a comprenderlo y reflexionar sobre la forma en cómo se concibe el mundo y los pensamientos que se tienen de él son diversos, que no se pueden imponer ideologías particulares. Destacan la importancia de investigar a fondo los temas y países que representan, esto les permite aprender a investigar, a analizar datos y comprender cuestiones complejas, lo que les permite mejorar sus habilidades de investigación.

A continuación, se relacionan algunos comentarios de los participantes:

Participante 4: “la oportunidad de representar algo distinto y entender desde otro punto de vista cómo las cosas pueden funcionar”.

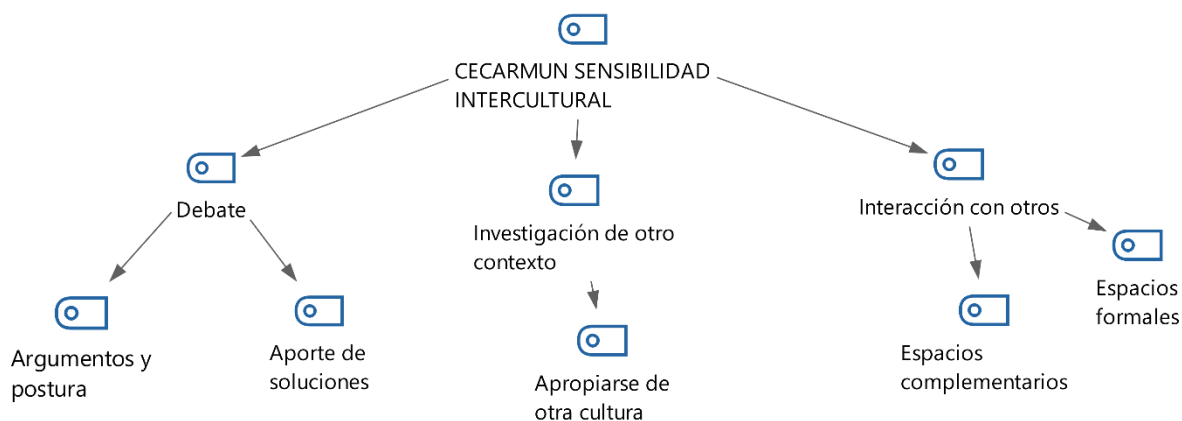
Participante 5: “todos estos espacios ayudan a que los estudiantes, los profesionales del futuro puedan ir perdiéndose por medio de estas características que van a ayudar a generar empatía a conocer a entender y a permitirse sobre todos los espacios en los que las personas podamos hablar desde el respeto, aunque no estemos de acuerdo”.

Participante 6: “también vemos reflejada la cultura de paz cuando generamos espacios de diálogos, en el transcurso del diálogo escuchamos a los demás y nos dábamos cuenta de que probablemente el punto que teníamos era muy particular y necesitábamos del punto de vista del otro para poder construir”.

A la pregunta: ¿Qué elementos del CECARMUN considera que le aportan al desarrollo de una sensibilidad intercultural?

Figura 3

Aporte del CECARMUN al desarrollo de una sensibilidad intercultural



Nota: Elaboración propia basado en lineamientos CECARMUN

El CECARMUN aporta a la sensibilidad intercultural, de acuerdo con los participantes, se encontraron tres categorías: “debate”, “investigación de otro contexto” e “interacción con otros”. La categoría debate contiene dos subcategorías, una de ellas son los argumentos y postura, que se evidencia desde la interacción con otras personas debido a las habilidades

comunicativas tanto oral como escrita donde se plasman sus argumentos y posturas. La otra subcategoría aporte de soluciones a las problemáticas del país representado; a partir del proceso investigativo les permite proponer soluciones e interacción con otros. La categoría investigación de otro contexto, destaca la subcategoría apropiarse de otra cultura, cuando investigan el país que representan como delegados, sus diferencias culturales y las experiencias que se viven en cada territorio les permite el aprendizaje de una conciencia global. La categoría interacción con otros, una de las subcategorías denominada espacios formales, como aquellos espacios regulados del modelo en los que representan los delegados de los países o espacios formales; y la subcategoría espacios complementarios, debido a las relaciones de amistad que se construyen entre los participantes, a partir del intercambio de experiencias, la posibilidad de compartir sus temores ante nuevo escenario y el fortalecimiento de relaciones interpersonales y desarrollo de la empatía.

A continuación, se relacionan los comentarios de los participantes:

Participante 7: “como tal, CECARMUN desde la interculturalidad, aporta desde el mismo momento en el que nosotros decidimos hacer parte de este modelo de Naciones Unidas y representar la cultura que no es la nuestra y decidimos apropiarnos de la cultura de otras personas y defenderla como si fuera nuestra”.

Participante 8: “creo que lo más importante del modelo es que todos y todas habíamos construido un papel diplomático bastante fuerte del país que estábamos representando al punto de sentirnos comunes legítimos representantes conocedores de todas las factores culturales sociales y políticos del país que estamos representando pues todo esto resultado un proceso investigativo individual que realizamos para llegar súper preparados al modelo”.

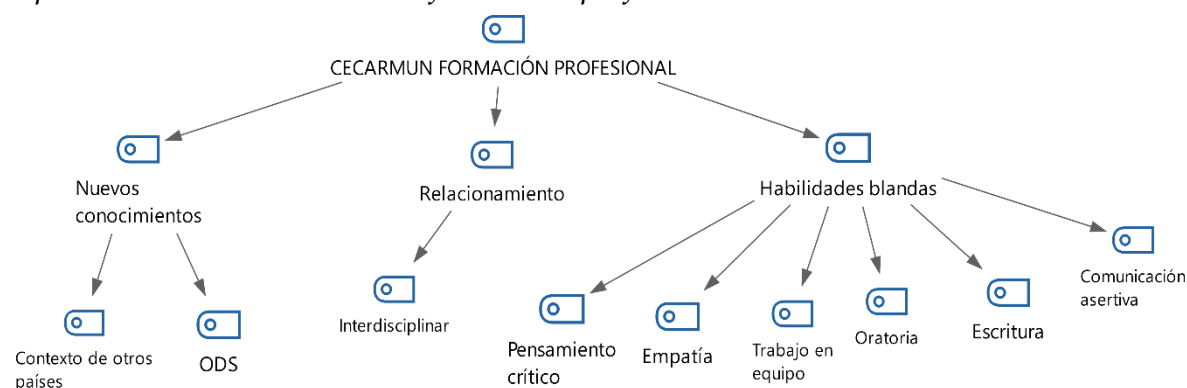
Participante 9: “la postura personal también se desarrolla en los espacios por fuera del modelo, también hace parte el conocer a las personas y las diferencias que tienen”.

Participante 10: “también los espacios de debate cumplen un rol muy importante dentro del desarrollo de una sensibilidad intercultural, ya que nosotros podemos conocer todos esos puntos de vistas, todo ese conocimiento acerca de otras culturas y otras naciones”.

En la última pregunta: ¿Considera usted que el CECARMUN, aportó a su formación profesional?

Figura 4

Aporte del CECARMUN a la formación profesional



Nota: Elaboración propia basado en lineamientos CECARMUN

De acuerdo con los participantes, el CECARMUN aportó a su formación profesional desde las siguientes categorías: “nuevos conocimientos”, “relacionamiento” y “habilidades blandas”. En la categoría nuevos conocimientos coinciden en que el modelo les permitió desarrollar competencias de diferente índole para desempeñarse en el ámbito laboral. Se evidencia las subcategorías: “contexto de otros países” y “ODS”.

En la categoría relacionamiento encontramos solo una subcategoría que es el aspecto interdisciplinar permitiendo el aprendizaje visto desde otras disciplinas.

La categoría habilidades blandas, marcó una diferencia en cuanto al número de subcategorías que son seis: “pensamiento crítico”, “empatía”, “trabajo en equipo”, “oratoria”, “escritura”, y “comunicación asertiva”. La participación en el CECARMUN les ha permitido adquirir habilidades blandas esenciales, aplicables en una variedad de situaciones, desde la vida cotidiana hasta sus futuras carreras profesionales. Estas habilidades les ayudan a ser ciudadanos más informados, comunicativos y efectivos en un mundo globalizado; una experiencia enriquecedora que va más allá del aprendizaje académico.

Estas habilidades blandas son cruciales para el éxito tanto en la vida personal como profesional marcando la diferencia de forma significativa en la capacidad de un individuo para comunicarse eficazmente, colaborar con otros y resolver problemas de manera constructiva. Destacan la oratoria y la escritura como habilidades comunicativas en todos los campos profesionales.

A continuación, se relacionan los aportes de los participantes:

Participante 11: “Realmente creo que ha sido fundamental el aporte de CECARMUN para mi vida profesional porque en la psicología debe haber básicamente una regla y es que tú tienes que aprender a ser neutro, aprender a tolerar, ser asertivo saber comunicarse de manera cordial, aunque no estés de acuerdo con la posición de su paciente, del interlocutor y ser lo más asertivo posible, al momento de mostrar su diferencia de opiniones”.

Participante 12: “Completamente, no hay duda de eso, aportó en todos los aspectos de mi vida como estudiante, como persona, y bueno como cultura profesional su valor académico ha permitido una formación integral no solo desde el fortalecimiento de habilidades blandas directivas que muchas veces se manejan dentro de estos espacios, sino el deseo de querer proyectarme en un futuro en ocupar espacio ya sean de poro plataforma

reales y los cuales se requiera de negociación y toma de decisiones fundamentales”.

Participante 13: “el pensamiento crítico es uno de los factores que se me fortaleció gracias a CECARMUN y también estos espacios los del área de la organización ayudan a trabajar en equipo”.

Participante 14: “también pude conocer o más bien aprendí a trabajar con personas de otras áreas del conocimiento y a crear estrategia considerando diferencias particulares de los países que representaban los diferentes delegados”.

5. Conclusiones

El CECARMUN aporta hacia la consolidación de los objetivos misionales de la Corporación Universitaria del Caribe - CECAR orientados al desarrollo sostenible, la convivencia, la construcción de paz y la promoción y defensa de los derechos humanos. Los catorce jóvenes que participaron del grupo focal coinciden en que el CECARMUN aportó al desarrollo de sensibilidad intercultural, a la construcción de paz y al desarrollo profesional. Además, destacan, la importancia de estas iniciativas en las Universidades para reafirmar el compromiso de los diferentes estamentos en la construcción de paz y de instituciones sólidas, tal como lo expresa el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 16: promoción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

En lo que respecta al desarrollo de habilidades de debate y negociación, los MUN ofrecen oportunidades para que los estudiantes mejoren estas competencias. Los participantes aprenden a presentar argumentos sólidos y a trabajar en equipo para alcanzar acuerdos. Los MUN también promueven la conciencia global al sumergir a los estudiantes en asuntos internacionales y desafíos globales, lo que amplía su comprensión y aprecio por las diversas perspectivas.

Los estudiantes deben estudiar minuciosamente temas y posturas de los países que representan, lo que refuerza sus habilidades de investigación y análisis. Además, se mejora la comunicación oral y escrita, lo que les permite expresar sus ideas de manera efectiva y redactar documentos formales, como resoluciones.

En resumen, la participación en Modelos de Naciones Unidas es una experiencia educativa enriquecedora que va más allá de la adquisición de conocimientos y promueve el desarrollo de habilidades, la conciencia global y la construcción de relaciones interpersonales, lo que los convierte en una valiosa actividad en el ámbito educativo.

6. Referencias

- Antileo, E. (2022). *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380773>
- Bradberry, L. y De Maio, J. (2019). Learning by Doing: The Long-Term Impact of Experiential Learning Programs on Student Success. *Journal of Political Science Education*, 15(1), 94-111. 10.1080/15512169.2018.1485571.
- Brichetti, F. M. (2020). Modelos de Naciones Unidas: una mirada a las potencialidades de la educación en Derechos Humanos como robustecedora del ejercicio de la ciudadanía. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 7(12), 182-193. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/426>
- Corporación Universitaria del Caribe - CECAR (2017). *Proyecto Educativo Institucional - PEI*. <https://bit.ly/3234L2u>
- Duchatelet, D., Spooren, P., Bursens, P., Gijbels, D. y Donche, V. (2021). Explaining self-efficacy development in an authentic higher education learning context of role-play simulations. *Studies in Educational Evaluation*, 68(9), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100940>

- Fons, A. (2021). Simulaciones diplomáticas para la adquisición de competencias deontológicas: el modelo de naciones unidas. En V. Gutiérrez (Coord), *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales: el impacto de la investigación en la docencia* (pp. 145-164). Dykinson, S.L.
- Hammond, A. y Albert, C. (2020). Learning by experiencing: Improving student learning through a model United Nations simulation. *Journal of Political Science Education*, 16(4), 441-458. <https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1548967>
- Hawtrey, K. (2007). Using Experiential Learning Techniques. *The Journal of Economic Education*, 38(2), 143-152. 10.3200/JECE.38.2.143-152
- Hulaikah, M., Degeng, I. N., Sulton, S. y Murwani, F. D. (2020). The Effect of Experiential Learning and Adversity Quotient on Problem Solving Ability. *International Journal of Instruction*, 13(1), 869-884. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1239203>
- Márquez, F. (2019). Modelo de Naciones Unidas: una herramienta constructivista. *Alteridad*, 14(2), 267-278. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.10>
- Newhart, M., y Patten, M. L. (2023). *Understanding research methods: An overview of the essentials* (11^oed.). Routledge.
- Obendorf, S. y Randerson, C. (2012). The Model United Nations simulation and the student as producer agenda, *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 4(3), 1-15. <https://doi.org/10.11120/elss.2012.04030007>

Políticas lingüísticas educativas en Colombia: *Realidad del plurilingüismo de lenguas minoritarias*

Ingrid Tatiana Rodríguez Montaña²⁷

Resumen

Las políticas lingüísticas educativas han sido objeto de reestructuración y cambios en diferentes países del mundo. Muchos de ellos con una visión de desarrollo universal para responder a las necesidades y dificultades del mundo actual. El objetivo de este artículo es describir, presentar y analizar de forma crítica la política lingüística colombiana propuesta a través de su Plan Nacional de bilingüismo (PNB 2004-2019). Este estudio de corte cualitativo tuvo participantes docentes de inglés, responsables de Programas de Desarrollo Profesional Docente y expertos internacionales. Los datos fueron recogidos a través de diversos instrumentos: Análisis documental, entrevistas semi-directivas/comprendivas y de profundidad y encuestas en línea. El análisis de los datos muestra que Colombia presenta un bilingüismo inglés-español, basado en el desarrollo de competencias lingüísticas para la globalización y centrado en la economía mundial hacia el exterior. No se tiene en cuenta, o, en muy poca medida, la diversidad lingüística y cultural del país. Es necesario crear un diálogo para la construcción de políticas educativas participativas y colaborativas propuestas de abajo hacia arriba (*bottom-up*), para así responder a las realidades sociolingüísticas, plurilingüísticas y académicas. Finalmente, los resultados permiten concluir que la política lingüística colombiana carece de reconocimiento del contexto pluricultural y plurilingüístico del país, lo que no contribuye a la valorización de las lenguas autóctonas y/o minoritarias, a la reducción de las desigualdades educativas en diferentes comunidades y contextos de enseñanza y a la construcción de una cohesión social basada en la paz.

Palabras Clave: Política Lingüística, Plan Nacional de Bilingüismo, Desarrollo Profesional Docente.

²⁷ Doctora en Ciencias de la Educación, énfasis Lenguas y Culturas, Universidad de Burdeos, Francia. Docente, Université de Toulouse Capitole 1 (UT1)/ TBS Education. Contacto: ingrid.rodriuezmontano@ut-capitole.fr

1. Introducción

A lo largo de las últimas tres décadas, al menos, y en respuesta a los nuevos retos del desarrollo social, el sistema educativo de muchos países ha sido objeto de sucesivas y cambiantes propuestas de reforma (Tedesco, 2015). En todo el mundo, los países están sometidos a una presión creciente para mejorar sus sistemas educativos. El aumento del gasto va cada vez más acompañado de reformas para apoyar a los niños desfavorecidos, invertir en los profesores y mejorar el desarrollo profesional (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2015a). Para la OCDE, no valorar el impacto de las reformas en los contextos educativos podría dar lugar a una mala aplicación y eficacia de estas. Según el estudio de la OCDE (2015b), Panorama de la Política Educativa 2015 - Reformas en Acción, de las 450 reformas diferentes aplicadas entre 2008 y 2014, solo se evaluó el impacto del 10% (Represas, 2015). En este panorama, la enseñanza de las lenguas es uno de los sectores educativos que más ha cambiado en los últimos 20 años en los contextos educativos de los distintos países. Estas reformas se han llevado a cabo con el objetivo de mejorar las competencias comunicativas de los ciudadanos, a través de diversas políticas lingüísticas nacionales y en algunos casos, como el de Colombia, adoptando conceptos de otros países e incluso de Europa, como es la adopción del Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER). De este modo, las reformas educativas realizadas generan una serie de tensiones entre diversas terminologías y concepciones de las lenguas en contacto dentro del país.

Nuestro objetivo es describir, comprender y mostrar los procesos de desarrollo lingüístico del país. De la misma forma nos interesamos en los retos y desafíos de la política lingüística con la adopción y el impacto del MCER en un contexto diverso al europeo y en el desarrollo del plurilingüismo en el país, teniendo en cuenta no solo las lenguas extranjeras sino las lenguas existentes dentro del territorio.

2. Antecedentes

Dentro del marco de esta investigación, se considera retomar algunas concepciones relacionadas con la terminología usada. Empezando por la política lingüística, que se define como el conjunto de elecciones conscientes que rigen la relación entre la(s) lengua(s)/estructura social; llevada a cabo principalmente por el Estado, tiene el efecto de crear las condiciones para la promoción y la expansión de ciertas lenguas y, correspondientemente, las condiciones para la exclusión y la reducción de otras (Calvet, 1996).

Toda política lingüística educativa, Coste et al. (2013), cualesquiera que sean los estudios científicos, los experimentos, las comparaciones y las evaluaciones en las que pueda basarse o transformarse, se basa ante todo en la interpretación de observaciones y en la afirmación de opciones que se relacionan con una visión de la educación y de la sociedad.

Si bien, El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se publicó en 2001 y es hoy en día un documento básico en la constitución de la política lingüística global del Consejo de Europa, pero también de las políticas lingüísticas internacionales más allá del espacio europeo, ha sido adoptado por muchos sistemas educativos dentro y fuera de Europa (Beacco, 2007). Es un punto de encuentro, un lugar de reflexión sobre todas las cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, y se ha convertido a lo largo de los años en la base de la formación lingüística a nivel europeo y también internacional (Bourguignon, 2010).

El objetivo principal del MCER es ofrecer a todos los implicados en la enseñanza de lenguas ya sean institucionales o no, una tabla de análisis de las situaciones de enseñanza para que puedan describir sus opciones de forma comprensible para otros agentes, en lenguas o sistemas de enseñanza muy diferentes (Goullier, 2007). Según Goullier (2005), pretende ser, ante todo, una herramienta descriptiva que permita a los distintos actores de la

enseñanza de idiomas en diferentes contextos cuestionar sus propias opciones y las de las instituciones en las que operan.

Cualquier política lingüística educativa, independientemente de los estudios científicos, experimentos, comparaciones y evaluaciones en los que se pueda basar, requiere opciones de planificación lingüística que sólo pueden tener éxito si son compatibles con las opiniones de los hablantes y, por tanto, con sus sentimientos y prácticas lingüísticas (Gaudin, 2009). Para este autor, la negociación terminológica, la información y la consulta de los actores implicados se consideran elementos que favorecen la aplicación con los efectos esperados. Para ello, es necesario que se cumplan las condiciones de aceptación social y que las decisiones que se tomen se basen en una descripción detallada de las prácticas y en una consulta previa a los usuarios.

Es importante que veamos igualmente el concepto de plurilingüismo, y lo que este significa para la visión de la política lingüística colombiana. La teoría y las pedagogías trans/plurilingües han suscitado una gran atención en la enseñanza global del inglés y la formación del profesorado (Corcoran et al., 2023). Por ejemplo, el Consejo de Europa (2001) hace una diferencia entre el término multilingüismo, que es considerado como el conocimiento que tiene un hablante de varias lenguas o a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, y el plurilingüismo que implica un conocimiento más profundo y una mayor integración de las lenguas en contacto que conoce y/o aprende el individuo, ya que a medida que la experiencia lingüística se amplía en diversos contextos (familiar, social, educativo), este no clasifica estas lenguas y culturas en compartimentos separados, sino que construye una competencia comunicativa en la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas en contacto.

Así, Coste et al. (2013) proponen un plurilingüismo que ayudaría a guiar los procesos de enseñanza/aprendizaje plurilingüe en el contexto educativo. Para los autores, es importante pasar de un plurilingüismo que

tiene una connotación elitista o territorial, a uno en el que se democratice y se extienda a otros contextos las experiencias educativas lingüísticas y culturales existentes. Esto permitiría un cambio en la visión de las lenguas para aprender. Es decir, la inclusión y la cohesión social serían la base de la enseñanza de idiomas y no sólo las exigencias lingüísticas de las economías contemporáneas.

De igual forma, consideran que debería valorizarse el plurilingüismo natural de los aprendices, proveniente de lenguas minoritarias dentro de un país o de lenguas extranjeras en el contexto educativo, el cual es en ocasiones ignorado o descuidado. Igualmente, el aprendizaje de diversas lenguas, que puede permitir una educación lingüística global, con una apertura a la diversidad lingüística y cultural. Y finalmente, la adopción de una política lingüística menos centralizada y adaptada a las necesidades específicas de cada contexto. Se trata de una puesta en práctica local, o incluso dentro de los establecimientos escolares y no de una política lingüística de estado o región. De este modo esta combinaría el enfoque descendente y centralizado (top-down) y del ascendente y específico (bottom-up).

Teniendo en cuenta el contexto pluricultural de Colombia y las realidades lingüísticas del territorio. Según el Ministerio de Cultura (2013) en Colombia además del español se hablan 68 lenguas nativas (850.000 personas usuarias). Pero la mitad de las lenguas habladas en Colombia (34) tienen menos de mil hablantes, lo que genera una situación de gran precariedad. Desafortunadamente, 5 lenguas están en peligro de extinción y otras 19 están en serio peligro (Achagua, Hitnú, Andoque, Bora y Miraña, Ocaina, Nukak, Yuhup, Siona, Coreguaje, Sáliba, Wanano Muinane, Cabiyaquí, Jiw, Ette o Chimila, Yagua, Awá y Criollo de San Basilio de Palenque). Igualmente, las lenguas minoritarias como la Lengua de señas son tratadas desde una visión de etnoeducación y no desde las lenguas. Lo que genera una separación y una división dentro del país entre las lenguas de élite y las lenguas de las minorías.

Rojas (2019) considera que, aunque la Constitución Colombiana de 1991 reconoce y protege la diversidad étnica y cultural en Colombia, además de haber dado un marco legal a través de leyes como la Ley 1381 de 2010 para la preservación, salvaguarda y fortalecimiento de lenguas nativas, y la Ley antidiscriminación 1482 de 2011 contra toda forma de discriminación por raza, nacionalidad, sexo u orientación sexual.

Es cierto que la constitución de 1991 reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de Colombia, “el cual no escapa de las tensiones entre la llamada “cultura nacional” y las culturas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el ejercicio de los derechos que de este reconocimiento se derivan. No se trata de reconocer los títulos de “indígenas” y de “afrodescendientes” como unos calificativos más; se trata, sí, de aceptar la existencia de ontologías y axiologías diferentes, las cuales llevan a formas de vida y acción disímiles pero respetables y válidas. Tenemos que dejar atrás la exclusión, la cual se ve claramente en el uso de las lenguas” (Rojas, 2019, p. 11-12). La realidad nos muestra que la mayoría de los colombianos no hablamos una lengua diferente al español presente en nuestro país.

De este modo en Colombia se perciben dos tipos de políticas lingüísticas (De Mejía, 2005). La primera dirigida a las lenguas minoritarias, criollas e indígenas al interior del país, cuyo objetivo es la regulación entre dichas lenguas y español como lengua mayoritaria. Y en un segundo lugar, la PL se dirige a la implementación de lenguas extranjeras dentro del marco de la educación bilingüe y el PNB inglés-español.

Aunque el objetivo de cada grupo de política sea claro, es necesario determinar la interrelación entre los grupos y las tensiones que pueden crearse (García y García, 2012). Con el PNB, la política lingüística colombiana está centrada en la promoción del inglés como lengua extranjera, sin embargo, pone en una situación de negación del bilingüismo-plurilingüismo existente en el país con las lenguas nativas.

Al mismo tiempo, se alimenta una doble percepción que ahonda en la desigualdad y la exclusión: una percepción positiva del bilingüismo español-inglés frente a una negativa del bilingüismo español-lenguas étnica. En esta lógica tampoco se tiene en cuenta que existen diversas comunidades en Colombia que ya son bilingües. De hecho, el uso del concepto de bilingüismo ha sido constantemente cuestionado por las implicaciones que tiene, como es la de simplificar un término tan complejo (Bastidas y Jimenes, 2021). Es fundamental crear condiciones para que la legislación que se ha desarrollado en favor de las lenguas nativas y sus hablantes se cumpla, poniendo en práctica planes que reviertan la situación de exclusión y minorización en que se encuentran sus usuarios, las acciones de discriminación por parte de la sociedad nacional y la inacción de los organismos encargados de gestionar la protección de las lenguas nativas (Trillos, 2020).

Por otra parte, el bilingüismo inglés-español responde a procesos de globalización, los cuales según Torres-Martínez (2009), hacen que los diferentes países muestren una ordenación y sean competentes en el mercado de la educación. Imponiendo de este modo cambios en la sociedad colombiana, que pueden llevar a la desaparición de las lenguas indígenas del país.

Otro elemento que impacta la política es el nivel de lengua extranjera tanto de docentes como de alumnos. La proficiencia del inglés se ha convertido en un problema significativo en Colombia (González, 2022). Para Jonas (2020), los expertos internacionales ponen en relieve dentro de la enseñanza del inglés el concepto de plurilingüismo individual como principal eje para la inclusión. Explica de esta forma que para dichos expertos como Goullier (2005, 2007) el reto social del plurilingüismo está relacionada con la capacidad del individuo para representar la cohesión social en sociedades multilingües, para establecer vínculos entre individuos o comunidades que son portadoras, a través de sus lenguas y culturas, diferentes perspectivas del mundo. Pero para que los pueblos indígenas

puedan participar en igualdad de condiciones es necesario reconfigurar también los paradigmas desde los cuales se valoran sus lenguas (Figuerola, 2021).

3. Método

La investigación que presentamos hace parte de un estudio realizado entre 2013 y 2016 sobre la implementación de la Política Lingüística Colombiana (PLC). En un primer lugar, se llevaron a cabo entrevistas para validar el tema de investigación con varios expertos Francia, quienes han participado de forma directa en la creación de las políticas y proyectos lingüísticos europeos. En concreto el MCER y las guías de desarrollo profesional docente para Europa.

Enseguida abordamos el tema a través de un análisis documental de la política lingüística colombiana, así como el análisis del MCER, la Ley General de Educación de 115 de 1994, los Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros 1996/1999, el currículo de la etnoeducación, la adopción del MCER (Decreto 3870) y del Plan Nacional de bilingüismo 2004-2009, de la guía n. 22 de Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, Decreto No. 0223 para la implementación de la política en el departamento del Valle del Cauca, entre otros documentos. Igualmente se realizaron entrevistas semi-directivas dirigidas a 13 profesores expertos-responsables de Programas de Desarrollo Profesional Docente (PDPD) para las lenguas de Universidades y coordinadores de Centros de formación. Finalmente, se lanzó una encuesta en línea dirigida a docentes de inglés, formados en PDPD, la cual fue respondida por 36 personas. Para un total de 49 personas. Decidimos contar con el punto de vista de responsables de formación y de docentes, para comprender mejor las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas por el Ministerio de Educación para traducir la Política Lingüística en la educación nacional.

Primero se hizo un acercamiento a expertos a través de entrevistas exploratorias y así poder validar el estudio en Francia. Seguido del análisis documental²⁸, y de las entrevistas exploratorias realizadas en una primera visita en 2013 a Colombia, las cuales permitieron dar lugar al cuestionario. Después, se dio lugar a las entrevistas semi-directivas nuevamente a responsables de Programas de Desarrollo Profesional Docente de algunas universidades y de Centros de formación, que respondieron a las necesidades de formación de la Secretaría de Educación en algunas ciudades como Cali. Finalmente, se hizo una encuesta en línea dirigida a maestros de inglés Lengua Extranjera a través de la plataforma *Lymesurvey*, una herramienta de uso abierto a nivel universitario que permite hacer diferentes tipos de encuestas. Finalmente se hizo una triangulación de información.

De esta forma, se hizo el proceso metodológico de la siguiente manera:

- Etapa 1: **Entrevistas comprensivas**: a profesores expertos en el tema en Francia.
- Etapa 2: Estudio del terreno— **Entrevistas comprensivas/** en Colombia /Análisis documentario.
- Etapa 3: **Entrevistas semi-directivas de profundidad**: a responsables de Programas de Desarrollo Profesional Docente y formadores de profesores de inglés LE.
- Etapa 4: **Encuestas** en línea dirigida a profesores de inglés LE.

Para la transcripción de las entrevistas, se hizo uso de un programa informático de digitalización rápida de la información (f4 Analyse), el cual se complementó con la transcripción tradicional. Así se logró recolectar los datos de cada entrevista, que duraba entre 18 y 60 minutos. Las transcripciones se hicieron progresivamente, a medida que se iba

²⁸ Revisión de diversos documentos: la Constitución política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación de 1994, la adopción del decreto 3870 del MCER, la guía n° 22 Estándares básicos de competencias en Lengua Extranjera, inglés, documentos sobre el desarrollo de la política lingüística, documento de directrices para la enseñanza de lenguas extranjeras, etc.

recopilando la información. De este modo, evitamos perder información importante durante las entrevistas.

En este proceso, comenzamos por anular los nombres propios de los participantes, sustituyéndolos por códigos. Hicimos una transcripción exhaustiva, de cada palabra, sonido, interrupción, sonrisas, interrupciones, etc. utilizamos la guía de Dresing et al. (2015).

Igualmente, el cuestionario fue organizado a partir de la siguiente información:

Tabla 1

Temáticas tratadas en el cuestionario dirigido a profesores de inglés LE

i.	Perfil del participante
ii.	Nivel de formación
iii.	Práctica profesional
iv.	La competencia lingüística de los profesores
v.	Política Lingüística (PNB en el establecimiento escolar)
vi.	Desarrollo Profesional
vii.	Competencia comunicativa intercultural dentro del PDP

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de los datos hemos utilizado varias prácticas analíticas, siguiendo lo que sugieren Huberman y Miles (1994, p. 25):

- Asignar códigos a una serie de notas de campo extraídas de la observación o las entrevistas.
- Escritura de reflexiones o comentarios en los márgenes.
- Selección y análisis del material para identificar relaciones entre temas o patrones y secuencias comunes.
- Aislamiento de patrones y de procesos, puntos en común y diferencias.

- Desarrollo gradual de una breve serie de generalizaciones que cubren las regularidades discernidas en la base de datos.
- Confrontamiento de las generalizaciones con un cuerpo de conocimiento formalizado en forma de constructos o teorías.

De esta forma la información fue analizada a partir de la comparación y confrontación de la información tanto verbal como escrita de las diferentes fuentes: documentos institucionales, entrevistas y encuesta en línea. Estas permitieron recolectar una serie de datos organizados en temas diversos:

Tabla 2

Temáticas para el análisis de datos recogidos

Adopción del MCER en Colombia	
La política lingüística (nivel nacional y local)	Evolución de la PL
	Plan Nacional de Bilingüismo
	Plan local “Valle Bilingüe” / “Cali Bilingüe”
	Contexto social
	El impacto en los contextos escolares: condiciones de enseñanza/aprendizaje
Curricular escolar de LE	
Desarrollo Profesional Docente-inglés	Tipos y objetivos de formación
	Dificultades
	Perfil del formador
	Financiación de la formación
La evaluación	Evaluación de los docentes
	Evaluación de los estudiantes (ICFES)
	La Certificación

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión de resultados

En el marco de la política lingüística del país, el MCER hace su aparición en los diferentes proyectos de inclusión de una segunda lengua en el contexto del país con el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 como parte del Plan Decenal de Educación 2006-2015 y el proyecto Colombia Bilingüe 2019. En este proyecto educativo, la intención para 2019 es que

todos los alumnos de colegios públicos y oficiales al finalizar la secundaria alcancen el nivel umbral, B1 del MCER, es decir, que sean usuarios independientes, capaces de comprender los puntos esenciales al utilizar un lenguaje claro y estándar para asuntos familiares en el trabajo, en la escuela, en actividades de ocio, etc. Sin embargo, en las encuestas realizadas los profesores consideran que hay dificultades para alcanzar estos resultados debido a la falta de presencia del MEN en los entornos escolares locales. La mayoría de ellos consideran que no se les provee con el material necesario para el desarrollo de dichas competencias.

Los actores académicos también consideran que los estándares parecen desconectados de la realidad de los contextos escolares. Como resultado de las entrevistas algunos explican lo siguiente:

Los estándares parecen estar dirigidos a un grupo ideal imaginario, diferente de los alumnos reales, algunos de los cuales viven en situaciones conflictivas o socioeconómicas difíciles. Aspectos como la necesidad real e inmediata de comunicación en la lengua extranjera o un aula dotada de los recursos necesarios para la exposición de un input suficiente y de calidad desaparecen en nuestro contexto. (P3-RDP)

En 2004, el British Council fue la institución designada por el Ministerio de Educación Nacional para implementar la nueva política lingüística. Dicha institución propone al Ministerio de Educación (MEN) adoptar el MCER como referente para la política lingüística colombiana (Ministerio de Educación, 2006). Así, se convierte en el principal interlocutor del MEN colombiano en temas de PL.

Consideramos importante señalar que, si bien Colombia fue reconocida como una nación multilingüe y multicultural en la Constitución Política de 1991 y en la Ley 115 de Educación, las recientes políticas lingüísticas proponen el bilingüismo inglés-español como resultado de

proyectos de globalización y el uso generalizado del inglés a nivel mundial como lengua franca. Reduciendo así, el uso del término bilingüismo a la enseñanza del inglés como LE en los contextos educativos de educación primaria y secundaria del país.

Aunque el MCER se construyó con una visión intercultural y plurilingüe en el contexto europeo, y que Colombia se reconoce como un país multilingüe, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en su política lingüística, aborda la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas desde una perspectiva bilingüe inglés-español, destacando su principal objetivo en el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB): “tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionales comparables para la inclusión del país en los procesos de comunicación universal, la economía global y la apertura cultural” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 6).

Es decir, en el contexto colombiano, la idea de un bilingüismo inglés-español debe responder a un mundo cada vez más globalizado, y debe responder principalmente a las necesidades económicas en este. De esta forma la política lingüística es visualizada desde el punto de vista del desarrollo y de los acuerdos económicos del país.

Se pudo constatar que la política lingüística aborda la implementación de lenguas extranjeras, en el marco de la educación bilingüe, y principalmente, el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), que pretende insertar el bilingüismo inglés-español en el contexto colombiano. Aunque el objetivo de cada grupo de política es claro, es necesario definir la interrelación entre estos grupos y las tensiones que se pueden crear, ya que la Política Lingüística Colombiana se centra en la promoción del inglés como LE, rechazando así el contacto de lenguas en Colombia, particularmente el contacto entre el inglés escrito y el español (García, 2012).

Esto lleva a afirmar que Colombia no ha escapado a las tendencias mundiales de crecimiento de la demanda de inglés. Así, el PNB, creado

como política lingüística colombiana, se ha convertido en el documento oficial a seguir por el sistema educativo del país. Como resultado, se han definido estándares de competencia en lenguas extranjeras inspirados en el MCER para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la educación nacional. El artículo 2 de la Ley 1064 de 2006, Decreto 3870, certifica la adopción del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación en Colombia, obligando a todos los servicios educativos que ofrezcan enseñanza de idiomas a hacer referencia a este marco en sus programas en relación con los diferentes niveles definidos por este marco. Y, en el artículo número 3, el Ministerio de Educación Nacional se refiere a los niveles de competencia, y se compromete a publicar periódicamente un listado de pruebas estandarizadas que permitan certificar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

Los académicos entrevistados consideran que se trata de una imposición de una política lingüística sin que se haya tenido en cuenta a los expertos de diversas universidades para su discusión y análisis. Sin embargo, este trabajo ha permitido que diferentes actores del sector educativo colombiano discutan y propongan nuevas perspectivas sobre la enseñanza de lenguas en el país. Así, en el marco del II Seminario Internacional para el Desarrollo Profesional del Profesorado de Lenguas Extranjeras en 2008, se debatieron las políticas lingüísticas, tanto a nivel internacional como nacional, en relación con su importante papel en el desarrollo del país:

[...] Otro aspecto tiene que ver con la adopción del MCER. Fue una adopción top-down, impuesta por el Ministerio. No se consultó a las universidades del país ni a los expertos nacionales sobre lo que estaban haciendo. Nuestra idea era construir nuestros propios estándares, de acuerdo con nuestra realidad, y como he dicho antes, en Europa hay una mayoría de movilidad entre lenguas, más proximidad, si no es una segunda lengua, hay proximidad a la segunda lengua. En nuestro caso, es más una lengua extranjera, y está

muy lejos del inglés. En lugar de bilingüismo social, se trata más bien de bilingüismo educativo. En vez de pensar en educación bilingüe, hay que pensar en educación para el bilingüismo. Así que las diferencias son enormes. (P9-RDP).

En el sistema educativo colombiano, el impacto de la globalización juega un papel importante en los procesos de elaboración de políticas educativas. Este impacto puede analizarse en relación con los actores sociales de la escuela y su reestructuración, pero también en relación con la homogeneización de la educación y la formación en el mundo actual:

De hecho, hay una opción que se llama "lengua y globalización" que creo que inicialmente está relacionada con la política, porque la política colombiana se basa en el tema de la globalización para insertar al país en el mundo globalizado, ese es el punto de partida. (P3-RDP).

El MCER hizo su aparición en 2005, oficialmente en los documentos del Ministerio de Educación de Colombia en 2006 con la publicación del Programa Nacional de Bilingüismo. Creando así, la guía de las competencias básicas Lenguas Extranjeras Inglés, de la guía N 22 del MEN de 1996.

En esta búsqueda por insertar al país en un mercado global, el MCER se convierte en un elemento clave para seguir la tendencia de diferentes países europeos y no europeos como Japón, Estados Unidos, Canadá, Chile, Argentina o Brasil. Estos últimos han desarrollado formularios para hacer transparente la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel internacional. Esto permitiría, por un lado, constituir una base internacional para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de una lengua extranjera y, por otro, aportar una mayor claridad en la certificación de niveles a nivel mundial mediante la homogeneización de una terminología.

Por otro lado, en el caso de Colombia, el Ministerio de Educación (2012) considera que la homogeneización del aprendizaje de idiomas debe

hacerse no sólo con la adaptación del MCER, sino también con la enseñanza de una lengua extranjera común e internacional en relación con el mundo empresarial:

El mundo actual se caracteriza, en lo que respecta a la comunicación intercultural, por el creciente ritmo del progreso tecnológico y por los procesos de internacionalización. Estas circunstancias plantean la necesidad de un lenguaje común que permita a la sociedad internacional acceder a este nuevo mundo globalizado. (MEN *ibid*, p. 7)

En lo que concierne la visión del respeto a la diversidad lingüística dentro de Europa. El MCER defiende la diversidad cultural, el plurilingüismo y el desarrollo de una amplia gama de lenguas y competencias lingüísticas. No sólo las lenguas extranjeras, sino también las lenguas regionales.

Nuestros resultados muestran que, en el caso de Colombia, se ha tenido en cuenta la visión de la certificación internacional y la transparencia. El MCER se utiliza con una restricción bilingüe, inglés-español. Esto deja clara una visión del inglés como lengua *franca*. Así, la introducción de éste en Colombia se hace a través de la adopción de los descriptores de los niveles comunes de referencia, con una visión del nivel umbral que deben alcanzar los estudiantes en el 2º ciclo educativo. No hay una apropiación de la visión social y de inclusión del marco con el plurilingüismo mencionado.

El Ministerio de Educación colombiano insiste en promover el inglés como instrumento modernizador que pretende crear un país apolítico y homogéneo, sin regiones ni etnias, ignorando la práctica de las lenguas indígenas, criollas y minoritarias. Aunque el Ministerio de Educación, en sus planes políticos para el desarrollo del bilingüismo, habla de varias Lenguas extranjeras, al final vemos que es un sol alrededor de la cual el gobierno está desarrollando la PL del país: el inglés. Esto significa que todos los colegios se

están concentrando en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera, con el fin de alcanzar los objetivos del Ministerio de Educación colombiano.

También observamos que el MCER surge como parte de una reforma descendente (*top-down*). En la adopción del Marco participaron expertos, y en el caso de Colombia, expertos internacionales. En este sentido, los profesores participantes en nuestro estudio consideran que la propuesta no se adapta a las condiciones sociales del país. Es una política diseñada para contextos que tienen un sistema educativo adecuado, con condiciones adaptadas de procesos de enseñanza/aprendizaje de idiomas.

Igualmente, la separación en relación con el bilingüismo de las lenguas nativas en el país, las cuales hacen parte de una rama diferente llamada etnoeducación aumenta las desigualdades y la valorización del plurilingüismo social que existe en Colombia. Se puede constatar que no existen proyectos educativos dentro de las instituciones educativas para el aprendizaje de estas lenguas y para sus hablantes nativos se trata en mayoría de un bilingüismo hacia el aprendizaje del español para la inserción social y profesional.

Así, se pudo constatar en las entrevistas realizadas que los académicos colombianos y los docentes se muestran críticos y preocupados por la adopción del MCER en el contexto educativo del país. Especialmente en la visión del Plan Nacional de Bilingüismo, en la realidad sociolingüística y económica del país. La adopción del MCER en el contexto colombiano es un tema controvertido. Así como la visión del bilingüismo adoptada por el MEN. Para ellos, es necesario tener en cuenta el contexto pluricultural del país e incluso, pensar en otras lenguas de la región, tales como el portugués.

[...] Entonces es una referencia, y yo sólo lo uso como referencia para trabajar con ellos, los descriptores (las bandas), el resto..., que es útil para posicionar el nivel de los alumnos, para promover

contenidos, para preparar cursos y todo ese tipo de cosas, pero no metodológicamente, porque la clave aquí es la movilidad y eso no lo tenemos. (P2-F)

No soy muy partidario de que hayamos adoptado el Marco Europeo tal cual, porque no se corresponde con la realidad de aquí, que es una lengua extranjera, donde el español es predominantemente una lengua monolingüe. (P9-RDP)

Nosotros los actores académicos universitarios pensamos más en cuestiones académicas y culturales, mientras que los gobiernos piensan más en cuestiones económicas y, sobre todo, políticas. Pero, en cualquier caso, una buena capacidad comunicativa, a buen nivel entre alumnos y sobre todo entre profesores, no puede sino beneficiar los procesos culturales, académicos, profesionales y económicos del país. Así que tenemos esta tendencia o todos tenemos esta intención. Creo que la conciencia de la importancia que tiene para una población el aprendizaje, no sólo del inglés sino también de otras lenguas, es innegable y ahora hay más conciencia de ello. (P10-RDP)

También, con la implementación del Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019 se hizo un intento de tener mejores resultados en las competencias lingüísticas de los estudiantes y de los maestros de lengua del sector público, así como el de formación a través de proyectos locales como *Cali Bilingüe*. De esta forma, se sitúa la cuestión de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras y nacionales en el centro de los problemas del país. Se realizaron diversos proyectos de formación propuestos y gestionados tanto por instituciones públicas como privadas:

- *English Together*: Formación de inglés a alumnos grado 6° a 9° realizados por alumnos del sector privado.
- *Life time English*: Refuerzo de nivel de inglés a alumnos de 10° y 11°. Proyecto llevado a cabo en centros binacionales.

- *Conversation clubs*: Organizados por profesores de inglés voluntarios.
- *Masterful English*: Formación de inglés a profesores de Básica Primaria. Proyecto llevado a cabo por universidades privadas.
- *School Power*: Consejo y acompañamiento a directores de establecimientos escolares en temas de currículo, pedagogía, didáctica, estrategias de enseñanza de la LE. Proyecto llevado a cabo por universidades públicas.

También hay aspectos positivos. Creo que el aspecto más positivo en estos nueve años de implementación del PNB es la conciencia que se ha generado sobre la importancia de tener buenos profesores, buenos procesos para lograr buenos resultados y una conciencia de que, aunque no sean totalmente bilingües, tienen una base, un buen conocimiento y un buen uso del inglés LE para todos los fines señalados. (P10-RDP)

Esto no solo ha permitido mejorar los niveles de los profesores de inglés lengua extranjera, sino que también ha generado procesos de empoderamiento, analizando, cuestionando y tomando decisiones sobre sus prácticas educativas para la mejora de estas. La organización del currículo institucional y la creación de material didáctico adaptado. Así mismo como la introducción de nuevos proyectos que impliquen otras lenguas y culturas con el apoyo de algunas instituciones.

Sin embargo, las realidades escolares muestran aún dificultades para la puesta en práctica del PNB. Los resultados del análisis de las encuestas muestran diferencias considerables entre el sector educativo oficial y el privado. En primer lugar, en el sector privado, el 64,71% de los profesores afirmaron que habían realizado cambios en los planes de estudios, frente al 36,84% de los profesores del sector público. El 82,35% de los profesores del sector privado afirmaron que sus centros utilizaban EL fuera del aula, frente al 5,26% del sector público. El 64,71% de los profesores del sector privado afirmaron que utilizaban EL en proyectos transversales, frente al 10,53%. El

64,71% de los profesores del sector privado afirmaron que utilizaban EFL en proyectos transversales, frente al 10,53%. Una pregunta nos pareció importante en la aplicación del PLC: el número de horas de enseñanza de lenguas extranjeras (SQ004). En respuesta a esta pregunta, el 76,47% de los profesores afirmaron haber aumentado el número de horas de enseñanza de lenguas extranjeras, frente al 15,79% del sector oficial. El 88,24% de los profesores del sector privado afirmaron haber cambiado su metodología de enseñanza, frente al 36,84% del sector oficial:

No ha habido demasiados cambios. En las escuelas públicas existe una política de enseñanza gratuita, lo que significa que los alumnos no pueden comprar ningún método o recurso didáctico para aprender EFL. Las escuelas reciben una asignación y un presupuesto precarios en relación con el número de alumnos. Por otra parte, no existe ningún centro de recursos para profesores. (ID-06)

Los académicos colombianos, cuestionan estas decisiones. Usma (2009) presenta una lista de componentes, y luego de haber hecho un análisis de documentos, entrevistas y de la encuesta, se han propuesto otros elementos:

- La introducción del concepto de "bilingüismo elitista" para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Una negligencia del plurilingüismo cercano.
- La introducción de un nuevo concepto de bilingüismo inglés-español.
- La mercantilización del inglés.
- El nombramiento de expertos internacionales para el desarrollo de la política lingüística, teniendo expertos nacionales del contexto plurilingüe del país.

- La adopción del MCER con sus niveles de competencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la LE.
- La definición de estándares para regular y homogeneizar la práctica docente, el aprendizaje del inglés, el Desarrollo Profesional y la acreditación.
- La introducción de pruebas estandarizadas internacionales para determinar la competencia comunicativa de profesores y alumnos.
- La desregularización que permite a las instituciones privadas competir con las públicas en el mercado educativo y eximir a las instituciones internacionales de los procesos de acreditación.

5. Conclusiones

Luego de haber analizado los diferentes datos podemos concluir que por un lado la política adoptada con el Plan Nacional de Bilingüismo, no integra la noción de plurilingüismo, aunque este sea inspirado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. A pesar de haber sido creado en un contexto externo al colombiano, se interesa y propone la diversidad lingüística en los contextos socioeducativos, tanto de lenguas extranjeras como de lenguas minoritarias o autóctonas. Igualmente, el PNB 2004-2019 es contradictorio con las mismas políticas anteriores, la Constitución Política Colombiana y el Ministerio de Cultura, cuyos objetivos estaban centrados en la protección de las lenguas en riesgo y otras lenguas tanto indígenas, criollas como la Lengua de Señas Colombiana (LSC).

Para que el Plan Nacional de Bilingüismo funcione en el contexto colombiano, es necesario que este asuma una visión inclusiva de todas las comunidades que hacen parte de nuestro territorio intercultural (Rodríguez-Montano, 2016). Para ello, es necesario implantar políticas que vienen de abajo hacia arriba (*bottom-up*), o como las ya mencionadas, en las que podamos usar una combinación para la inclusión de diversas lenguas y

culturas. Así, se podrían realizar propuestas lingüísticas provenientes de los contextos y de las realidades educativas y de lenguas en contacto. En ese mismo sentido, es indispensable pensar en una política lingüística sin divisiones, en las que las lenguas minoritarias colombianas estén al mismo nivel de enseñanza que las lenguas extranjeras, esto les daría mayor valor y mayor acogida en los contextos educativos.

La Política Lingüística (PL) de Colombia responde a las exigencias de la globalización, con objetivos principalmente económicos para el desarrollo de la industria del país y los intercambios económicos internacionales como principal argumento. Esto ha llevado a una mercantilización del inglés como lengua extranjera y a excluir otras lenguas extranjeras, y lenguas autóctonas dentro del país.

Es necesario diferenciar entre educación bilingüe y enseñanza LE, ya que se observa una desigualdad entre los colegios públicos y los privados, denominados bilingües. En los primeros, los alumnos tienen el inglés LE como asignatura. En los segundos, los alumnos reciben clases de un profesor de AICLE o de tipo AICLE. Es decir, que para el sector privado existe una mayor exposición al inglés LE a nivel educativo que para los estudiantes del sector público, en los que se presentan problemáticas curriculares, de materiales, de número de estudiantes y al mismo tiempo de horas de enseñanza.

Por otro lado, se consideran de gran importancia los *Programas de Formación Docente*, los cuales movilizan nuevas competencias profesionales y permiten un mayor empoderamiento de los docentes, llevándolos no solo a mejorar sus competencias lingüísticas, sino también a tener un mayor análisis de los contextos socioculturales de sus instituciones.

De esta forma, podría haber mayor impacto de las políticas lingüísticas en las comunidades académicas. Esto podría conllevar a un desarrollo de propuestas para la enseñanza de lenguas que respondan no

solo a la globalización y al desarrollo económico, sino también a los contextos bilingües, plurilingües y pluriculturales de las diversas instituciones en el país.

Aunque consideramos que el desarrollo profesional de los profesores es un elemento clave en la aplicación de la política lingüística de Colombia. Para asegurar que el Plan Nacional de Bilingüismo tenga un impacto en las escuelas, el Ministerio de Educación ofrece formación. Esta formación se imparte en colaboración con instituciones nacionales: universidades públicas y privadas, centros de idiomas, centros binacionales de idiomas, escuelas normales superiores y SEM. Esto se hace bajo la proclamación de varios decretos y artículos que acreditan principalmente a las universidades y a las escuelas normales para la formación de profesores.

Sin embargo, para que esta tenga mayor impacto a nivel de las instituciones, es importante que la autonomía y el empoderamiento de los docentes tengan un lugar esencial para la planeación curricular y el desarrollo de proyectos lingüísticos y culturales. Los grupos de apoyo para la creación de proyectos de investigación- acción, de formación y/o discusión generan una visión crítica en los docentes, lo que conlleva a una mayor participación activa en la toma de decisiones institucionales.

Es necesario que estos espacios sigan existiendo para poder construir un plurilingüismo que tenga en cuenta el contexto pluricultural colombiano en cada región. Para que así los maestros puedan adaptar el desarrollo de competencias bilingües en diversas lenguas tanto autóctonas como extranjeras. De esta forma, se puede avanzar hacia la reducción de las desigualdades, la discriminación y el racismo y de esta manera aportar a los procesos de paz, de desarrollo ciudadano y de cohesión social. Lo que podría generar nuevos proyectos lingüísticos y culturales y a largo plazo, políticas lingüísticas locales que tengan en cuenta el nivel plurilingüe y pluricultural de la comunidad colombiana para así adaptar el aprendizaje de

cultura, lenguas extranjeras y lenguas minoritarias a las necesidades de los aprendices y de las lenguas en contacto.

En el marco de nuestra investigación, cabe señalar ciertas limitaciones. En primer lugar, siendo un estudio de corte cualitativo principalmente, los resultados corresponden a un contexto específico. En otras palabras, los resultados dependen de las características, las experiencias y los puntos de vista de los participantes. Aunque la investigación se llevó a cabo en Colombia, el lugar de residencia era Francia lo que generó 2 tiempo para acercarse al terreno. De este modo hubo un contacto con los responsables de la política lingüística por correo electrónico, teléfono o videoconferencia. Algunos de ellos respondieron e incluso hubo una invitación para participar activamente en el comité local de bilingüismo de la región del Valle del Cauca. Sin embargo, debido a las largas distancias y a los problemas de organización del comité en sus inicios, no se pudo participar. Se hicieron entonces dos viajes para hacer el trabajo de campo. Pero con las limitaciones del contexto (organización de la formación, huelgas, fin de los cursos de formación, entre otras).

Por otra parte, una de nuestras herramientas de recogida de datos se aplicó en línea, con la ayuda de un software universitario fiable. Pero esta elección limitó nuestra capacidad de motivar a más docentes para que participaran en nuestro estudio. Enviamos nuestra encuesta a profesores de todo el país. Pero nos quedamos sólo con las respuestas completas para hacernos una mejor idea del contexto y evitar crear resultados erróneos. Seguramente un cuestionario realizado sobre el terreno podría haber tenido mayor participación e incidencia.

6. Referencias

- Bastidas y Jiménez (2021). *La política lingüística educativa en Colombia: análisis de la literatura académica sobre el Plan Nacional de Bilingüismo*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. <http://hdl.handle.net/10201/111053>
- Beacco, J. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL: clés et conseils*. Delagrave.
- Calvet, J. (1996). *Les politiques linguistiques*. PUF.
- Corcoran, J. N., Morgan, B., Ng, J., Song, H. y Valencia, M. (2023). Trans/plurilingual Pedagogies: A Multiethnography. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202356227>
- Coste, D. (éd.) (2013): *Les langues au cœur de l'éducation – Principes, pratiques, propositions*. DEB, Fernelmont, E.M.E. & InterCommunications.
- Coste, D., Moore, D, y Zarate G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Dresing, T., Pehl, T. y Schmieder, C. (2015). *Manual (on) transcription: Transcription conventions, software guides and practical hints for qualitative researchers* (3rd ed.). Marburg. www.audiotranskription.de/english/transcriptionpracticalguide.htm
- Figuerola Huencho, V. (2021). *El plurilingüismo es un requisito de las sociedades complejas*. Unesco. <https://es.unesco.org/news/plurilinguismo-es-requisito-sociedades-complejas>
- García, J. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de filología*, 47(2), 47-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002>

- Gaudin, F. (2009). La politique linguistique québécoise face au bilinguisme inégal. *Cahiers du plurilinguisme européen [En ligne]*, (1), 1-11.
- González A. (2022). *Colombian teachers of English as agents in the implementation of English language policies in a multilingual country: Villains or heroes?* *Language Education in Multilingual Colombia*. <https://doi.org/10.4324/9781003155263-13>
- Goullier, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Didier.
- Goullier, F. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisation pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, XXVI(2), 12-22. <https://doi.org/10.4000/apliut.1973>
- Huber, g.; Fernández, g.; Lorenzo, o. y Herrera, l. (2001). *Análisis de datos cualitativos con Aquad Cinco para Windows*. Grupo Editorial Universitario.
- Jonas, E. (2020). Pour une vision sociale des langues. *Courrier européen des langues*, (44), 1-16.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros*. Educación Nacional Colombiana.
- OCDE. (2015a). *Le manque de suivi des r formes éducatives menace leur réussite dans les pays de l'OCDE - OCDE*. <http://www.oecd.org/fr/education/le-manque-de-suivi-des-reformes-educatives-menace-leur-reussite-dans-les-pays-de-locde.htm>
- OCDE. (2015b). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015. Les réformes en marche*. Éditions OCDE.
- Represas, N. F. (2015). Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen. OECD PUBLISHING. *Journal of Supranational Policies of Education*, (3), 2.
- Rodríguez Montano, I. (2016). *Politique linguistique, développement des enseignants d'anglais langue étrangère et réalité du contexte d'enseignement:*

- les enjeux de l'adoption du cadre européen commun de référence pour les langues en Colombie* [Tesis de doctorado, Université de Bordeaux].
<https://theses.hal.science/tel-01839675>
- Rojas, R. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 9–34.
<https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.03>
- Tedesco, J. (1994). Tendances actuelles des réformes éducatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1, 77-85.
<https://doi.org/10.4000/ries.4307>
- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 10(15), 56-75.
[10.7146/dl.v10i15.113586](https://doi.org/10.7146/dl.v10i15.113586)
- Trillos, M. (2020). Los derechos lingüísticos en Colombia: Avances y desafíos. *Lingüística y Literatura*, (77), 173-202.
<https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a08>
- USMA, J. (2009). Globalization and Language and Education Reform in Colombia: A Critical Outlook. *Ikala*, 14(2), 19-42.
[10.17533/udea.ikala.2200](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2200)

Análisis de las condiciones laborales de la organización sindical agroindustrial de la palma de aceite del Magdalena Medio colombiano

*Arturo Portilla Lizarazo*²⁹

Resumen

El presente artículo consiste en el análisis de los factores de satisfacción laboral en el ámbito de la palmicultura. La problemática de la organización social sindical agroindustrial de la palma africana (palma de aceite) en el Magdalena Medio de Colombia se encuentra relacionada con un fenómeno de tercerización laboral y empobrecimiento nacional asociado a factores socioeconómicos, ambientales y políticos que se superponen al derecho laboral. En la estructura social se percibe un capitalismo en decadencia e independiente, con dos fuerzas antagónicas, obreros y capitalistas, ésta última con un núcleo de desarrollo en el sector financiero que repercute sobre el bajo nivel de protección laboral de los trabajadores agremiados a los procesos de siembra y cosecha de la palma. Metodológicamente el problema se abordó mediante un enfoque mixto de tipo descriptivo mediante una entrevista semiestructurada que se desarrolló con 18 líderes sindicales y una encuesta que se aplicó a 4.837 palmicultores de la organización social sindical. Los principales hallazgos se sintetizan en la correlación entre eficiencia y eficacia en la ejecución del trabajo individual y organizacional, por lo cual, se hizo necesario socializar y priorizar los casos jurídicamente relevantes de los líderes de mayor trayectoria en el sector de la palmicultura. En conclusión, el proceso de reconocimiento de las vivencias de las problemáticas laborales es constitutivo de las condiciones necesarias para la satisfacción laboral como parte de un sistema integral jurídico organizacional.

Palabras clave: Derecho Laboral, Condiciones Laborales, Factores de Satisfacción Laboral, Palmicultura.

²⁹ Abogado. Doctor en Procesos Sociales y Políticos en América Latina. Universidad Católica del Maule. Chile. Contacto: arturoplarpoliz@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5166-1584>

1. Introducción

Históricamente, el territorio del Magdalena Medio de Colombia se ha identificado por una enorme riqueza natural, representada en diversidad de ecosistemas, recursos naturales y cultura. Sin embargo, en contraposición con estos factores, la región presenta altos índices de necesidades básicas insatisfechas en el país; además, durante décadas, se ha caracterizado por condiciones de exclusión, violencia y marginalidad, como rasgos comunes, especialmente de las zonas rurales, y por la presencia de grupos ilegales relacionados con el conflicto armado. Así, el despojo, el desplazamiento, la lucha por el territorio por parte de estos grupos, el narcotráfico, la utilización irracional de los recursos naturales y la sobreexplotación de los más pobres y marginados, han sido formas en que se ha impuesto el “desarrollo” económico en esta región.

En la década de los setenta, luego de procesos experimentales promovidos por habitantes del territorio, grandes empresas hicieron su primera apuesta por la incorporación de la agroindustria de la palma en la región. Desde entonces, la zona centro (categoría geográfica de distribución, según Fedepalma, y que corresponde a los departamentos de Santander, Norte de Santander, Sur del Cesar y Bolívar), se convirtió en el principal eslabón de la cadena de oleaginosas, grasas y aceites de la palma. Así las cosas, un territorio que se dedicaba al cultivo de alimentos, se transformó en el gran símbolo de la industria de la palma africana, lo cual, efectivamente, provocó que dependiera de esta agroindustria como principal fuente de generación de ingresos y empleo, tanto así, que dicha industria genera en promedio el 85% de empleos en los municipios de la región mediante una figura de intermediación laboral, aludiendo a la problemática interna de subcontratación (Mendoza-García et al., 2020).

En relación a lo anterior, la historiografía muestra el surgimiento de tensiones a lo largo y ancho del Magdalena Medio en reconocimiento a las luchas sindicales de las últimas décadas ubicando a la industria de la palma

en un modelo de intermediación laboral ilegal de las relaciones de empleo que logró extenderse por toda la región. Al respecto, la investigación se plantea como objetivo orientador, caracterizar las condiciones laborales de la organización sindical agroindustrial de la palma de aceite.

2. Antecedentes

Las organizaciones sociales sindicales agroindustriales de la palmicultura en Colombia en el proceso de exigencia por el respeto de sus derechos y sus prácticas agrarias artesanales se han transformado en los últimos años configurando una especie de movimiento social y de reivindicación laboral, para ello han utilizado el enfoque sistémico como herramienta para comunicar un conjunto de problemas complejos, transversales e interdisciplinarios que, para autores como Bennett (2018) y Córdoba et al. (2018) pasan por un análisis social, económico, político, ambiental y jurídico.

Para el caso del Magdalena Medio en Colombia la organización social sindical cumple una función de veedora, reguladora, mediadora y promotora de derechos, pero también de difusión sociocultural y vigilancia de los cuidados intergenéricos característicos del contexto por tratarse de la vinculación e integración de las familias a partir de los procesos agroindustriales como legado intergeneracional (Gallo et al., 2020).

El enfoque humanista de la administración y el derecho laboral, desarrollado por el psicólogo Elton Mayo, hizo que el interés puesto en la máquina y en el método de trabajo en la organización formal y en los principios de la administración, cediera prioridad a la preocupación por la organización social de los movimientos sindicales dentro de las empresas. Este enfoque nace como consecuencia del experimento de Hawthorne en el cual, el nivel de producción es el resultado de la integración social, organización sindical, comportamiento social de los empleados,

recompensas y sanciones sociales, grupos informales, importancia del contenido del cargo y énfasis en los aspectos emocionales (León, 2019).

Con la aparición de este enfoque nace un gran número de influyentes que empiezan a mostrar bajo diversas teorías la importancia de las organizaciones sindicales como vector de cambio y transformación laboral, porque ubica aspectos sociales y culturales como parte de la dinámica laboral para generar mayor compromiso, estabilidad y satisfacción, entre otros conceptos relevantes, tal como se reseña a continuación:

Logro/progreso. Es el enfoque organizacional que, en el ámbito del derecho laboral se soporta en el eje epistemológico del talento humano (Cuadros-Contreras, 2020), esta se considera la principal línea motivacional para el avance de una institución o grupo social en el ámbito laboral.

Reconocimiento. Es la importancia del reconocimiento en la organización social sindical, como motor para la cohesión social, el crecimiento personal y grupal.

Actividad desempeñada. Con esta categoría de análisis, se da a conocer si la insatisfacción laboral estaba permeada únicamente por el componente salarial “bajos ingresos” como lo manifestaron los palmicultores, o si por el contrario, son otros factores que inciden en el rol y/o tipo de función que realiza cada trabajador en la organización.

De este modo, se destacaron los relatos de mayor profundidad que ubican la falta de compromiso humano de los empresarios con la actividad que desempeñan los campesinos. Puesto que, los contratantes omitieron los saberes locales al momento de tomar decisiones sobre cómo organizar los procesos de siembra, las variaciones climáticas y otros factores medioambientales que son altamente reconocidos por la población nativa. Se indaga sobre ¿cómo siembran y en qué momento lo hacen? y/o si hacen lo que saben hacer; o deben realizar actividades sobre las cuales no tienen conocimiento. Cuántos se han pensionado y en promedio cuántos perdieron

esa posibilidad de pensión entre otras condiciones laborales asociadas a las actividades desempeñadas en el rol de palmicultores.

Afiliación. La teoría de las necesidades de McClelland plantea que las necesidades no resueltas por el sentido de afiliación conllevan a la insatisfacción laboral, baja productividad y altos niveles de renuncias. De este modo, fue necesario preguntar por aspectos personales de lo laboral, como por ejemplo la relación con el jefe, el equilibrio entre la vida laboral y personal y el nivel de afiliación visto desde las relaciones de amistad en el trabajo, porque de esa manera cada trabajador puede identificar si se encuentra de acuerdo o en desacuerdo con su nivel de afiliación en su área de trabajo.

Poder. En la categoría de poder se identificó la capacidad de gestión, participación y acceso a los recursos o materiales para desempeñar la palmicultura.

3. Método

La investigación es de carácter mixto. En el eje cualitativo, se contactó un grupo de dieciocho (18) líderes sindicales a los cuales se les aplicó un cuestionario semiestructurado. Con este grupo, se trabajaron preguntas abiertas con cinco categorías de análisis: (1) logro/progreso (2) reconocimiento (3) actividad desempeñada (4) afiliación (5) poder, para conocer los precedentes de los factores que se encuentran detrás del telón de la insatisfacción laboral de los palmicultores.

En ese sentido, los factores de satisfacción constituyeron un motor clave para la caracterización de injerencia, considerando que las condiciones laborales relatadas por los palmicultores hacen parte de un proceso jurídico en beneficio del reconocimiento de sus condiciones laborales y mejoramiento del sustento de la productividad; todo ello, fue posible de identificar a través de una relación entre eficiencia y eficacia en la ejecución del trabajo individual y organizacional, por lo cual, se hizo necesario socializar y

priorizar las conclusiones de los líderes de la organización social sindical con mayor trayectoria en el sector de la palmicultura, tal como se ilustra en la tabla 2.

En el eje cuantitativo, se realizó un análisis estadístico descriptivo. Se aplicó una encuesta con un nivel de confiabilidad del 95%. Se utilizaron preguntas mixtas (cerradas y abiertas) que, permitieron recopilar la información estadística de las condiciones laborales de 4.837 palmicultores de la organización social sindical del Magdalena Medio en Colombia.

4. Discusión de resultados

La investigación encontró idoneidad entre la teoría, la metodología y los resultados obtenidos mediante el abordaje de la caracterización de las condiciones laborales a partir del eje de seguridad social en los palmicultores del Magdalena Medio de Colombia. A partir de la encuesta se identificó que el 98% de las cooperativas de trabajo asociado respondieron de manera afirmativa a los altos niveles de riesgos laborales denunciados por la organización sindical, corroborando la magnitud de la problemática y la necesidad de continuar en el ámbito jurídico por la reivindicación de sus derechos. Se espera que todos los asociados alcancen cobertura en el sistema de seguridad social integral respetando los parámetros de la ley 100 del año 1993, es decir, todo asociado estará en el régimen contributivo de salud, fondos de pensiones y riesgos profesionales (EPS; AFP; ARP).

Se identificó que el 97% de los factores de riesgos están asociados con la cultura laboral. El 86% de los trabajadores palmicultores respondieron que no han sido formados sobre los protocolos de riesgo. Por otro lado, 99% de los palmicultores negaron el uso de algún tipo de implemento de protección como forma de preservar su esquema de vida tradicional. Además, se encontró que el 87% de los empresarios contratantes y/o cooperativas intervinientes, aceptan que aumentaron los casos de riesgo y enfermedades laborales.

Por otro lado, la encuesta arrojó que, en el ítem “factor de riesgo físico”, se presentaron 2 casos de demandas laborales por quemaduras, seguido de 3386 palmicultores con reporte jurídico por enfermedades cutáneas. En Factor de riesgo químico, los casos reportados son: 100 palmicultores con lesiones por exposición a gases. 2 palmicultores con reporte por intoxicación. En riesgos biológicos, los casos reportados son: 8 palmicultores con reporte por ingestión de alimentos, 316 reportes por picaduras. En riesgos psicosociales, los casos reportados son: 725 palmicultores con reporte por estrés, 1693 palmicultores con reporte por depresión. En riesgos mecánicos, los casos reportados son: 24 palmicultores con reporte por caídas, goles 1.016 casos, cortaduras 4.450 casos. En riesgos eléctricos, los casos reportados son 2 trabajadores con quemaduras. En riesgo ergonómico, los casos reportados son: 1.548 palmicultores con desviación de columna. En riesgos locativos, los casos reportados son: 27 palmicultores con reporte de caídas de alto riesgo.

Teniendo en cuenta lo anterior, los motivadores que generan satisfacción no siempre son los que los jefes de personal imaginan, debido a que cada individuo es diferente y es movido por diferentes elementos, es decir que son influenciados por la expectativa o resultado que esperan de la realización de una tarea asignada, analizando que tanto esfuerzo o medios tiene que emplear para llegar a un resultado o si a pesar de todos estos elementos el resultado si vale la pena (Osorio, 2015).

Se debe tener en cuenta que la productividad o desempeño generado por un palmicultor no solo depende de las habilidades, conocimientos, destrezas; necesarios para la correcta ejecución de sus tareas, sino que también influye el interés, la voluntad, la intención de realizar el trabajo dependiendo del tipo de contrato que lo ampare (Penagos, 2019). Esto último es lo más fuerte para fortalecer el desempeño y la productividad de los empleados y es influenciado por la satisfacción laboral. De acuerdo a esto lo que determina el desempeño y la satisfacción no solo es la motivación, sino un conjunto de factores como la habilidad, la aptitud, la capacitación

del individuo, el compromiso, la disponibilidad de recursos, la percepción del rol y el tipo de esfuerzo que la persona cree esencial para realizar un trabajo eficaz según las condiciones laborales y la estabilidad que se proyecte para el desarrollo de su proyecto de vida a partir de este (Mendoza-García et al., 2017).

Sin embargo, también se considera a la organización sindical como un apoyo preponderante, es el combustible laboral para los palmicultores porque sienten un respaldo; dicho aspecto contribuye a la mejora de la productividad, lealtad y compromiso por parte de los palmicultores como grupo social. De este modo, los factores de bienestar laboral son muy importantes, ya que por ejemplo la forma en que los superiores juzgan la tarea de los palmicultores con un respaldo jurídico mejora sus condiciones como sujetos de derechos, permitiéndoles apropiación en su área laboral según el tipo y la intensidad de las actividades que ejecutan, así como la manera en que se establecen los contratos y el apoyo en asesoramiento en derecho laboral para acceder a mejores condiciones laborales, son factores que inciden sobre el bienestar (Contreras-Jáuregui, 2020).

Las categorías de análisis de Pertuz-Martínez y Santamaría-Escobar (2014), basadas en los padres de las teorías del talento humano, la psicología organizacional y el derecho laboral, permitieron configurar los cinco bloques orientadores para diseñar un modelo de intervención que genere un encuentro de mediación entre el aspecto social y el jurídico para mejorar los niveles de comprensión sobre el problema entre las partes, en aras a buscar alternativas conjuntas para su posterior tratamiento.

Las cinco categorías de referencia que se abordaron en el análisis de las entrevistas son: (1) logro/progreso (2) reconocimiento (3) actividad desempeñada (4) afiliación (5) poder. Estas, permitieron conocer el trasfondo y/o causales de los factores que se encuentran detrás del telón de la insatisfacción laboral de los palmicultores del Magdalena Medio. A su vez, este proceso de reconocimiento de las vivencias de las problemáticas

laborales permitió clasificar las conclusiones grupales de los dieciocho (18) principales líderes de la organización sindical, expresadas de la siguiente manera:

Tabla 1

Clasificación de relatos de las condiciones laborales de la organización social sindical agroindustrial de la palma de aceite del Magdalena Medio en Colombia

FACTO R	Social/sindical	Jurídico
(1) logro/ progreso	Actualmente del sindicato somos casi 4.000 palmicultores activos, nosotros estamos agrupados por familias. Esta es una tradición social, así levantamos a nuestros hijos y nos criaron de este modo, conociendo el trabajo de la siembra, repitiendo los deberes diarios para mantener los cultivos de palma. Nosotros tenemos los conocimientos ancestrales para recuperar la tierra, podemos salir adelante cultivando frutales y haciendo filas de palma (Conclusiones grupales, Líderes sindicales palmicultores).	Jurídicamente no tenemos cómo hacer respetar nuestras costumbres, porque los cultivos o la forma en que se hacen los cultivos no dependen de nosotros sino de los patrones. Entonces ellos dicen una cosa, nosotros consideramos otras formas de trabajar la tierra, pero la última palabra la tiene la ley y la ley no dice nada sobre eso. Le da todo el poder al jefe entonces en esta parte no vemos logros porque el movimiento sindical debe acogerse a las leyes (Conclusiones grupales, Líderes sindicales palmicultores).
(2) reconoci- miento	Hablar de reconocimiento como es forma en que los patrones nos miran y ven nuestro trabajo es muy difícil explicar porque nosotros sentimos que solo nos usan cuando les es conveniente y no hay respeto por el tiempo que tenemos en este arte. Ni siquiera respetan a nuestras familias que se vinculan todos para ayudar con una siembra, cuando hay sequía o muchas lluvias, son ellos los que madrugan o se trasnochan resolviendo asuntos de la tierra que solo nosotros conocemos. Yo no me siento reconocido. En general, como sindicato no vemos reconocimiento (Conclusiones grupales, Líderes sindicales palmicultores).	Hay CONPES y acuerdos con FEDESARROLLO para nuestro reconocimiento y nuestra protección como un sector campesino y agrario que tiene saberes importantes de la siembra de palma para evitar el daño ambiental. Pero, no vemos que se aplique en la realidad. Sentimos que nuestro trabajo y nuestros saberes no se reconocen y eso se ve en la comunidad, se siente algo que falta, una pobreza que no es solo del dinero, sino que falta reconocimiento y mérito, en la constitución explican que el trabajo es un derecho y eso es lo que nosotros pedimos y exigimos que se nos reconozca dignamente (Conclusiones grupales, Líderes sindicales palmicultores).

<p>(3) actividad desempeña da</p>	<p>Nuestra cultura palmicultora es un saber ancestral, nosotros conocemos los cambios del clima, del agua, de la tierra, sabemos cuándo parar o cuantas cosechas sacar en un año. Pero no somos escuchados. Nos contratan y tenemos que seguir las órdenes aun conociendo que, si se intensifica o masifican la siembra de palma, así como lo vienen pidiendo las empresas y los patronos, no vamos a tener más tierra, porque no hay cómo frenar la resequedad del subsuelo. Los riesgos de la palma no están en esta capa de tierra que usted ve sobre sus zapatos, funciona de otra manera. Una palma es un ser vivo proporcional a su estatura, así como la ve de alta, toma nutrientes desde lo más profundo de la tierra subsanando, ellas tienen válvulas de oxígeno que no palpamos a simple vista. El gobierno y los empresarios no tienen en cuenta los saberes locales al momento de tomar decisiones sobre cómo organizar los procesos de siembra, las variaciones climáticas u otros factores medioambientales que son altamente reconocidos por la población nativa (Conclusiones grupales, Líderes sindicales palmicultores).</p>	<p>Nosotros tenemos la siembra y los procesos de la tierra como un arte porque es una vida y otra y otra que tiene continuidad en estas tierras, lo sabemos porque son saberes propios de nuestras familias, pero ahora, nos exigen un cartón, y gracias al sindicato algunos han podido obtener un papel que dice o consta lo que ya sabemos hacer. Pero nos firman como si ellos nos estuvieran enseñando a nosotros, por eso, muchos prefieren no reclamar ningún diploma.</p> <p>En cuanto a los pensionados, pues hace unos años si la mayoría logró una pensión, tenemos un salario mínimo, pero no alcanza porque son nietos, sobrinos, nueras, todos en la casa, y cuando van a contratar pues no miran que, para cumplir con todos los predios de los patronos, uno se lleva a todos los de la casa que están por ahí sin hacer nada y necesitan aprender de este oficio para que vayan conociendo cómo ganarse la vida. Aunque ellos ya no van a tener una paga como me tocó a mí y a todos los del sindicato de ese momento, porque nosotros tuvimos estabilidad laboral, vacaciones pagadas, primas en diciembre, beneficios para las señoras embarazadas, ahora no, ahora están las cooperativas que pagan por un día, una labor o como ellos dicen “servicios prestados”. Ni siquiera nos reconocen como trabajadores, solo es un préstamo de una labor. No hay nada en lo laboral, ningún derecho. Todos estos muchachos viven a diario. Ya es otra vida, por eso muchos se quieren ir o ya no luchan por su tierra. No nos respetan igual que antes porque nuestros conocimientos están perdiendo valor para ellos, por eso quiere desempeñar otras actividades (Conclusiones grupales, Líderes sindicales palmicultores).</p>
<p>(4) afiliación</p>	<p>Hemos perdido parte del amor por el trabajo de la palma, porque desde afuera solo es un negocio. Hemos visto muertes, destierros, todo</p>	<p>Jurídicamente se reconoce la palmicultura como un proceso agroindustrial. No conocemos ninguna norma o decreto que nos</p>

tipo de actos violentos contra nosotros porque los grupos armados se pelean este territorio, el gobierno y los empresarios también, y nosotros estamos en medio. Últimamente las relaciones con los patrones es solo lo mínimo, el saludo o alguna novedad, ya no sabemos sus nombres, ellos tampoco saben los nuestros, quienes nos contratan nunca vienen por acá, todo es desde un celular o una oficina y eso es todo. Para muchos se ha vuelto desmotivante y se han perdido amistades porque entre la misma comunidad se pelean los trabajos. Pero, sería bueno que esto mejore porque de esa manera cada trabajador puede identificar si se encuentra de acuerdo o en desacuerdo con su nivel de trabajo en su área de trabajo (Conclusiones grupales, Líderes sindicales palmicultores).

ampare como familias ancestrales de la palmicultura y que jurídicamente podamos decir lo que no deben hacerle a la tierra porque este cultivo puede dar dinero ahora, pero quitar muchas vidas, agua y lo más grave la vida a la propia tierra. Se le debe tener mucho respeto (Conclusiones grupales, Líderes sindicales palmicultores).

Los muchachos tuvieron que comprar sus propias herramientas. Una vez descuadraron la propia quincena y hasta tuvieron que prestar porque realmente no teníamos con qué trabajar y por eso tuvimos que comprar nuestras propias herramientas (Conclusiones grupales, Líderes sindicales palmicultores).

Legalmente no vemos causales para que nos cancelen los contratos. Son muchos los despidos, cada vez que se enteran que están afiliados al sindicato (Conclusiones grupales, Líderes sindicales palmicultores).

(5) poder

Es por la modalidad de contrato, ellos nos llaman a trabajar y nosotros tenemos que arreglarnos como podamos. Nuestras opiniones no se tienen en cuenta. Los patrones no comunican las expectativas que tienen sobre el trabajo que realizamos, tampoco nos consultan lo que tienen pensado hacer con las tierras. No les importa que estén en nuestras comunidades, porque solo miran lo rentable para ellos. Ellos tienen títulos ambientales para todo lo que quieran hacer en estas tierras, tienen suficiente poder y el gobierno los apoya porque dicen que es para el crecimiento económico del país. Hay predios que tienen mucha tecnología y casi no necesitan trabajadores, pero ahí perdemos poder, no tenemos como decir nada porque de eso no sabemos. No tenemos quien nos guíe o nos explique, tampoco hay retroalimentación para

Esto lo dicen en el papel: diferencias en la comunicación o incumplimiento en las órdenes del jefe inmediato. Ellos dicen que hay un problema de comunicación con nosotros y que finalmente terminamos haciendo cualquier otra cosa que no nos asignaron. Cada dos meses están rotando el personal. Pero, ya sabemos que es un abuso de poder para no tener responsabilidades laborales y económicas con nosotros.

Las cooperativas prefieren hacer contratos cada dos meses y no darnos garantías. No importa si pierden a un buen palmicultor, solo les interesa evitar trámites legales con la comunidad. Esto es generalizado, pasa en todo el Magdalena (Conclusiones grupales, Líderes sindicales palmicultores).

que nos digan que ahora tal cosa cambió y que se hará de tal otra manera (Conclusiones grupales, Líderes sindicales palmicultores).

Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

El medio laboral es considerado como un reflejo de la tradición sociocultural de las familias palmicultores que tienen los saberes sobre los procesos de siembra y cosecha artesanal con menor impacto ambiental respecto a los procesos agroindustriales de los empresarios externos que llegan al Magdalena Medio, con fines económicos, e invisibilizan las tradiciones y la relación que la comunidad tiene con la tenencia de la tierra. Por ende, el derecho laboral cobija una sumatoria de cualidades para la reivindicación de las familias palmicultoras autóctonas, debido a que es el aportante de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para la competitividad, el éxito y la permanencia en el tiempo de la palmicultura como eje de desarrollo.

Por otro lado, la investigación permitió sistematizar las características que fortalecen el desempeño y la evolución del liderazgo de los palmicultores mediante la identificación de las necesidades de la comunidad y de los colaboradores que la integran, fomentando la idea de que el activo más valioso con el que cuentan es el talento humano, y al ser *humanos* los involucrados en el proceso, se debe tener claro que, estos son movidos por fuerzas invisibles que influyen a diario sobre su estado de ánimo y pensamientos que frenan o aceleran los resultados que se esperan de ellos.

Por último, la satisfacción laboral debe ser vista como un instrumento de gran importancia, digna de ser asimilada y evaluada con el objetivo de que ésta contribuya al cumplimiento de los derechos laborales, así como de la consecución de metas de los palmicultores.

6. Referencias

- Bennett, A., Ravikumar, A. y Cronkleton, P. (2018). The effects of rural development policy on land rights distribution and land use scenarios: the case of oil palm in the Peruvian Amazon. *Land Use Policy*, 1(70), 84-93. <https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2017.10.011>
- Contreras-Jáuregui, A. (2020). Diagnóstico situacional del palmicultor del municipio de Villanueva, Casanare. *Revista Negonotas Docentes*, 1(16), 49-62. <https://doi.org/10.52143/2346-1357.732>
- Córdoba, D., Selfa, T., Abrams, J., y Sombra, D. (2018). Family farming, agribusiness and the state: building consent around oil palm expansion in post-neoliberal Brazil. *Journal of Rural Studies*, 1(57), 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2017.12.013>
- Cuadros-Contreras, R. (2020). Ética y formación de investigadores: la importancia de las virtudes y la sabiduría práctica. *Revista Colombiana de Educación*, 79(1), 3-22. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7972>
- Gallo, O., Hawkins, D., Luna-García, J., y Torres-Tovar, M. (2020). Producción de aceite de palma en Colombia: ¿trabajo decente y saludable? *Revista Ciencias de la Salud*, 2(18), 1-23. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.9260>
- León, D. (2019). *Efecto de las alianzas productivas sobre cantidad y diversificación del ingreso, y sobre la sostenibilidad de la deuda privada: un análisis para el caso de la palma de aceite* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76490>
- Mendoza-García, M., Oliveros-Contreras, D., y Guzmán-Duque, A. (2020). La eficiencia de las empresas del sector palmicultor en Colombia. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 1(88), 33-48. <https://doi.org/10.21158/01208160.n88.2020.2695>
- Osorio, F. (2015). Tramas entre paramilitarismo y palmicultura en Colombia. *Memoria y Sociedad*, 39(19), 11-28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys19-39.tppc>

- Penagos, B. (2019). *Aportes a la transferencia de tecnología hacia pequeños palmicultores, para transitar a cultivos amigables con el ambiente, sanos y productivos* [Trabajo de grado, Universidad Externado de Colombia]. <https://doi.org/10.57998/9xta-g206>
- Pertuz-Martínez, A. y Santamaría-Escobar, A. (2014). La palmicultura colombiana: sostenibilidad económica, social y ambiental. *Revista Tendencias*, 15(1), 4-25. <https://doi.org/10.22267/rtend.141501.55>

Análisis de emociones en estudiantes de una universidad pública y su repercusión en la vida escolar

*Dra. Felisa Yaerim López Botello*³⁰

*Mtro. Juan Alberto Alcántara Ramírez*³¹

*Dra. Sandra Miriam Alcántara Ramírez*³²

Resumen

La inteligencia emocional es una facultad con la que debemos contar para lograr desempeñarnos acertadamente dentro de la sociedad, por esta razón, el objetivo de esta investigación fue analizar las emociones y la manera en que son canalizadas por los estudiantes de los primeros semestres, repercutiendo en su vida escolar en una Universidad Pública de Toluca, México. Esta investigación presenta resultados preliminares de una investigación mayor que corresponde a una investigación acción. En esta comunicación se reportará solo la etapa de la planeación, avalada por datos generales de la etapa del diagnóstico. El diagnóstico fue dirigido a una muestra de 50 estudiantes de los primeros semestres del turno matutino, elegidos por medio del muestreo aleatorio simple. Así como a 20 habitantes de la comunidad elegidos al azar con la finalidad de saber cómo ellos perciben el comportamiento de los estudiantes. Se tomó la escala de Lickert, mediante el uso de dos cuestionarios, conformados cada uno por 20 ítems con preguntas cerradas. Los resultados de análisis de los cuestionarios permitieron identificar las situaciones que presencian y protagonizan los estudiantes, la manera en que manifiestan de manera negativa sus emociones afectando una vida escolar sana. Entre los comportamientos más comunes resaltan problemas como drogadicción, violencia, ansiedad, rebeldía, indiferencia, entre otros. Estas situaciones negativas afectan su formación integral, por lo que aprender a manejar sus emociones puede reducir estos problemas y mejorar sus relaciones sociales y familiares, de ahí que el diagnóstico en esta investigación permitió generar una propuesta.

Palabras clave: Educación Emocional, Emociones Positivas, Emociones Negativas, Inteligencia Emocional, Vida Escolar.

³⁰ Doctora en Educación, Universidad Abierta de San Luis Potosí, México. Subdirectora académica de la Universidad Pedagógica Nacional 151 Toluca, México. Contacto: felisa.lopez@seiem.edu.mx

³¹ Maestro en Educación, Universidad Abierta de San Luis Potosí, México. Docente-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional 151, Toluca. México. Contacto: juan.alcantara.ramirez@seiem.edu.mx

³² Doctora en Administración. ISES Toluca, México. Docente de la Universidad Autónoma del Estado de México. Contacto: smalcantarar@uaemex.mx

1. Introducción

Aristóteles sostiene que las pasiones en general van acompañadas de las sensaciones placer y/o dolor, las cuales entrañan cierta alteración o turbación psicofísica (Cooper, 1996; Boeri, 2007). Así, en *Ética nicomáquea* las emociones son sensaciones que producen placer y dolor, aunque no necesariamente se presentan juntas. Así mismo, sostiene que el saber controlar las emociones requiere un proceso educativo, aclara que esta educación disminuye algunas maneras de sentir y que algunos sentimientos son elegidos. A su vez refiere que no es lo mismo ser afectado por una emoción a ser movido por ella (Trueba, 2009). De acuerdo con Aristóteles leído en Goleman (2018) “La inteligencia emocional es la habilidad de ponerse furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto y de forma correcta” (p.13).

El informe Delors de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996) señala que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. En tal sentido, las emociones en el ámbito educativo inciden de manera directa en el proceso enseñanza-aprendizaje. Tal como lo afirma (Rojas, 2019), las emociones son vitales en el aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue analizar las emociones y el conocer cómo se manejan ya que influye en los procesos de educación. De este modo, en el contexto educativo es imprescindible tomar en cuenta la influencia de las emociones para los fines de los objetivos educacionales, como lo es el logro de aprendizajes significativos, acordes con la educación que demanda la sociedad moderna (Ausubel, 2020).

2. Antecedentes

Desde el inicio de la vida humana se han experimentado diferentes emociones, resulta una cualidad innata. Desde su origen se ha intentado

descifrar el porqué de las emociones, la manera de expresarlas y a su vez la manera de controlarlas sin inhibirlas.

Retomando el libro *Pedagogía Emocional*, Chabot y Chabot (2009), plantean que la atención es el elemento más sensible durante el proceso del aprendizaje, el cual se puede ver seriamente afectado por elementos cargados positiva o negativamente. Muchas de las ventajas de la Educación Emocional, se enfocan en lograr un mejor desempeño dentro del salón de clases y por ende un mayor aprendizaje. La educación emocional es considerada por Bisquerra (2000) como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral, por lo anterior la educación emocional tiene como objetivo mejorar las capacidades emocionales del estudiantado, es decir, a conocer y regular sus emociones e incorporarla como una herramienta que influye en su aprendizaje.

Desde el ámbito educativo, la inteligencia emocional es un factor que incide positivamente en el bienestar mental y social de los estudiantes, juega un papel importante en el proceso educativo. La inteligencia emocional, concebida por Goleman (2018), destaca la habilidad para comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás, reconociendo su importancia en la vida cotidiana y en el ámbito laboral. Este autor enfatiza que esta destreza puede influir en el éxito personal y profesional. Al incluir elementos como empatía, autoconciencia y manejo de relaciones, la inteligencia emocional amplía la perspectiva del tradicional coeficiente intelectual, proponiendo una visión integral de la capacidad humana.

Uno de los principales problemas a los que conlleva el no tener una buena inteligencia emocional es la violencia, debido a que los individuos carentes de este tipo de inteligencia no saben canalizar sus emociones de una manera adecuada, si no por el contrario demuestran su sentir de manera

errónea, por lo anterior se analizaron estudios realizados por diversas organizaciones desde una visión global y nacional.

Según Bones et al. (2010), como se citó en Ortuño (2014), la encuesta Nacional de Salud en España reveló que entre el 10-20% de los niños y jóvenes algún tipo de trastorno mental o emocional. De acuerdo con Blanchard et al. (2006), como se citó en Ortuño (2014), un porcentaje elevado de niños y jóvenes puede presentar a lo largo de su vida dificultades en el ajuste psicológico, ocasionando un claro impacto, en las esferas personales, académicas, familiares y sociales, tales dificultades se inician en un 50 % antes de los 15 años, por tal motivo las enfermedades físicas han disminuido notablemente, pero por el contrario los problemas psicológicos han aumentado.

3. Método

La metodología utilizada para realizar la presente investigación fue el método mixto; Hernández et al. (2014), refieren que los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de su investigación e implican la recolección y el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y su discusión conjunta. Utilizar el método mixto, permitió obtener resultados más completos al analizar las variables desde dos perspectivas, la cualitativa y la cuantitativa.

Técnica de análisis de datos e información

El diagnóstico fue dirigido a una muestra de 50 estudiantes de los primeros semestres del turno matutino, elegidos por medio del muestreo aleatorio simple. Así como a 20 habitantes de la comunidad elegidos al azar; con la finalidad de saber cómo ellos perciben el comportamiento de los estudiantes. Se tomó la escala de Lickert, mediante el uso de dos cuestionarios creados Ad Hoc, conformados cada uno por 20 ítems y con preguntas erradas. El primer cuestionario titulado “Mis emociones”, el cual fue aplicado a los estudiantes y el segundo cuestionario fue nombrado “Mis

emociones desde una mirada de la comunidad”, el cual fue aplicado a los habitantes (padres de los estudiantes seleccionados en el primer cuestionario) de la comunidad de Toluca elegidos al azar; con la finalidad de saber cómo ellos perciben el comportamiento de los estudiantes de la Universidad objeto de estudio.

Se aclara que para dicha investigación se tuvo consentimiento informado, a través de cartas de consentimiento de los sujetos de investigación, lo cual permitió investigar, analizar y diagnosticar sobre el tema, además del resguardando y anonimato de sus opiniones, dando a conocer los objetivos de la investigación.

4. Discusión de resultados

De los estudiantes encuestados, resalta que al 30% muy a menudo les es difícil hablar sobre sus sentimientos más íntimos y al 50% rara vez pueden hablar fácilmente sobre sus sentimientos, lo anterior es el reflejo de la dimensión intrapersonal, la cual permite saber quién es y qué quiere, no solo desde un aspecto racional, sino desde la comprensión de sus emociones.

El 40% a menudo son buenos para comprender y sentir empatía de cómo se sienten sus compañeros de aula, pero un 35% no tienen el interés por comprender y sentir empatía por sus compañeros de aula, además que el 61% han observado actos violentos en la universidad, por el mal manejo de las emociones. El 48% indica importante tener amigos en la Universidad. Estos resultados representan la dimensión interpersonal, la cual es muy importante, derivado a que si no se fortalece las relaciones se ven truncadas, afectando la comunicación y un ambiente sano.

El 57% rara vez se disgustan fácilmente, el 32% muy a menudo tienen mal genio y el 70% muy a menudo no saben cómo controlar sus emociones. Lo anterior se relaciona con la dimensión de estrés y ansiedad.

El 52% muy a menudo se sienten seguros de sí mismo, pero un 30% de los encuestados están inseguros de sí mismos y a un 60% le preocupa siempre el qué dirán sus compañeros de la universidad, siendo resultados de la dimensión del ánimo.

De los estudiantes encuestados, el 36% ha consumido alguna droga en su vida por sentirse triste o enojado y el 42% de los encuestados mencionan que si han consumido alguna droga al estar felices con amigos a con algún familiar. El 64% conocen algún familiar cercano que consuma drogas por no controlar sus emociones y el 53% consideran que la institución no le da la importancia necesaria a la educación emocional.

El 96% de los encuestados mencionan que, si es importante que la institución fomente la educación emocional, mientras que un 4% considera que no es importante; por esta razón surge la propuesta del taller “De mí, para todos”.

Respecto a los habitantes encuestados, el 100% está interesado que en la institución se fomente la educación emocional, derivado que el 91% de los habitantes han estado preocupados en algún momento por el control de las emociones por parte los estudiantes de la universidad objeto de estudio.

El hecho de que los estudiantes sean capaces de controlar sus emociones, a través de una educación emocional, reducirá en gran escala los comportamientos problemáticos y/o negativos, que se identificaron en el diagnóstico y a su vez mejorará sus relaciones sociales, familiares y académicas.

Considerando los resultados obtenidos en el diagnóstico, se propone desarrollar el Taller “De mí, para todos”, que permitirá a los docentes de la Universidad objeto de estudio, a través del programa de tutoría fortalecer la inteligencia emocional, las emociones positivas y mejorar la canalización de las emociones de manera positiva de los estudiantes.

El taller “De mí, para todos” se divide en las cinco esferas en la inteligencia emocional creadas por Salovey y Mayer (1990), la primera de ella es conocer las propias emociones. Se trata de trabajar la capacidad de reconocer un sentimiento y la capacidad de seguir momentáneamente nuestros sentimientos. La segunda esfera es tener la capacidad de controlar las emociones. La tercera de las esferas pasa por la capacidad de motivarse uno mismo. De este modo, podremos controlar nuestra vida emocional y mantener la atención, la motivación y la creatividad en todos los aspectos que deseemos.

Poder reconocer las emociones de los demás, es la cuarta de las esferas que identificaron Salovey y Mayer (1990), a través de la cual se consigue trabajar la empatía o la autoconciencia de las emociones ajenas.

Por último, es importante mantener un control de las relaciones para mejorar nuestra habilidad de relacionarnos adecuadamente con las emociones de los demás. Las 5 esferas se fortalecerán con ayuda de diversas técnicas como el juego, la lectura, el dibujo y las participaciones. El taller se deberá llevar a cabo en diferentes espacios elegidos dependiendo de la actividad a desarrollar, por ejemplo: en las áreas verdes, en la biblioteca, en el salón de clases o en el patio de la escuela.

Tabla 1*Propuesta del Taller “De mí, para todos”*

Etapa	Objetivo de la etapa	Tiempo	Recursos
Evaluación Inicial: Autoevaluación			
Etapa 1: Conocer las propias emociones.	Propiciar la conciencia de uno mismo y el reconocimiento de emociones en los estudiantes.	Dos sesiones de 50 minutos cada una.	Hoja blanca tamaño carta y plumones, hoja de color y papel bond, lapicero, colores, goma, sacapuntas., sobre para carta. Cartulina iris, tijeras, plumones, pegamento, recortes.
Etapa 2: Manejar las emociones.	Lograr que el estudiante comprenda y aprenda a manejar sus propias emociones.	Dos sesiones de 50 minutos cada una.	Láminas con los nombres de diversas emociones. Cañón, videos, hojas, bolígrafos. Sopa de letras y lápices de colores. Fotocopias, diferentes estampas, hojas de color roja y azul.
Etapa 3: La propia motivación	Impulsar al estudiante al logro de las metas planteadas.	Dos sesiones de 50 minutos cada una.	Gises, hojas blancas y de colores, lápices, narración corta, música relajante, regla, pelotas, cuerdas, aros, grabadora, música, fotos, tijeras, pegamento y plumones.
Etapa 4: Reconocer emociones en los demás.	Desarrollar destrezas en los estudiantes, para interpretar el lenguaje verbal y no verbal, así como fomentar la empatía.	Dos sesiones de 50 minutos cada una.	Hojas y lápices de colores, pluma y fotocopias. Papel, cajas de cartón, sábanas blancas, lámparas.
Etapa 5: Manejar las relaciones	Desarrollar en el estudiante competencias sociales que le ayuden a relacionarse con los demás.	Dos sesiones de 50 minutos cada una.	Hojas de color, lápices, grabadora y música relajante, pulmones de colores y pluma.
Evaluación Final: Coevaluación.			

Fuente: Elaboración propia con base en Salovey y Mayer (1990)

Los estudiantes requieren la aplicación de talleres que favorezcan su inteligencia emocional, lo cual disminuirá el índice de agresiones entre compañeros, ansiedad, indiferencia, violencia y favorecerá un ambiente sano mediante el control de sus emociones. Así mismo, es necesario atender temas sobre autoestima, para lograr que el estudiante se desarrolle de manera integral.

5. Conclusiones

Las emociones nocivas predominan sobre las positivas, en distintas circunstancias vividas por los estudiantes, por lo que la carencia de inteligencia emocional puede derivar en problemas conductuales que orillan a los estudiantes a tener un mal desempeño escolar. De acuerdo con el diagnóstico la violencia escolar, la falta de empatía, la falta de control de las emociones, la falta de seguridad en ellos mismos y la indiferencia detectada en los estudiantes de la Universidad objeto de estudio, son problemas latentes que urgen atender, y la educación emocional será un factor determinante para reducirlos, como establece Bisquerra (2000) la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional.

La falta de inteligencia emocional puede conducir a comportamientos problemáticos y bajo rendimiento, la educación emocional es clave para reducirlos. Fortalecerla implica colaboración entre padres, docentes y estudiantes, fomentando comprensión y comunicación. Esta base emocional sólida cultiva asertividad y decisiones significativas. Un alto nivel de inteligencia emocional promueve éxito en metas y adaptación a desafíos. Estrategias pedagógicas pueden prevenir y abordar problemáticas. Aunque la legislación educativa mexicana reconoce la importancia, su implementación es insuficiente. Destacando habilidades cognitivas y emocionales para enfrentar la vida cotidiana.

El fortalecimiento de la Inteligencia Emocional es un trabajo en equipo entre padres, docentes y estudiantes, por lo que es necesario que entre estos tres agentes educativos se forme un vínculo de comprensión y comunicación constante, lo cual hará que los estudiantes se sientan comprendidos y muestren sus emociones abiertamente de la manera correcta. Desarrollar una base emocional sólida favorecerá al desarrollo de la asertividad, con ello serán capaces de tomar decisiones significativas para sus proyectos de vida.

Una persona que cuenta con un nivel óptimo de Inteligencia Emocional tendrá más posibilidades de éxito en las metas que se proponga, sabrá enfrentarse a las situaciones del mundo actual. La propuesta del taller “De mí, para todos”, permitirá el fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes y facilitará la puesta en marcha de prevención y posibles soluciones a los problemas detectados por el mal manejo de las emociones, como lo afirma (Rojas, 2019), las emociones son vitales en el aprendizaje.

La limitante que presentó esta investigación es que algunos estudiantes son de otros estados y sus familias viven en los estados de donde son oriundos, razón por la cual ellos viven solos y algunos cuestionarios ya no pudieron ser contestados por los habitantes (familias).

6. Referencias

- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y Retención del Conocimiento*. Editorial Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). *Psicopedagogía de las Emociones*. Editorial Síntesis.
- Boeri, Marcelo (2006). Pasiones aristotélicas, mente y acción En Teresa S. y Carmen T. (coords.), *De acciones, deseos y razón práctica* (pp. 23-54). Universidad Autónoma Metropolitana–Iztapalapa/Juan Pablos.
- Chabot, D. y Chabot, M. (2009). *Pedagogía Emocional*. Alfaomega.
- Cooper, J. M. (1996). An aristotelian theory of the emotions. En Amelie Oksenberg Rorty (Ed.), *Aristotle’s Rhetoric* (pp. 238–257). University of California Press.

- Goleman, D. (2018). *La Inteligencia Emocional*. Ediciones B.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Ortuño, J. (2014). *Adolescencia. Evaluación del ajuste emocional y comportamental en el contexto escolar* [Tesis Doctoral, Universidad de la Rioja]. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-Adolescencia-42271.pdf (está en el pc de los/las autores)
- Rojas, M. (2019). *Importancia de las Emociones en el Aprendizaje*. Universidad Internacional de Valencia.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 1989-90.
- Trueba, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos filosóficos*, 11(22), 147-170.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242009000200007
- UNESCO. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Santillana Ediciones.

Contribución de los referentes en el proceso formativo de arquitectura

*Holver Sanclemente Canizales*³³

*Carlos Zambrano*³²

Resumen

Este trabajo forma parte de un estudio mayor de investigación en docencia, en el Programa de Arquitectura de la Universidad del Pacífico en la ciudad de Buenaventura, Colombia. Se desarrolla en el curso de diseño arquitectónico con estudiantes de tercer semestre. Se problematiza la organización de la estructura y el contenido de un “referente con enfoque de género” así como, la importancia de los modelos mentales de los estudiantes para el aprendizaje en profundidad y el desarrollo de competencias comunicativas, tomando como categoría de análisis los referentes entendidos como ejemplos de estilos arquitectónicos que han marcado una tipología de diseño en particular, porque validan determinada corriente de pensamiento arquitectónico como prototipo, estructura guía para estudiar conceptos de altura, profundidad, forma, armonía, espacio, ventilación, iluminación, entre otras características estratégicas necesarias para el aprendizaje inicial de los fundamentos de la arquitectura como lineamientos caracterizados por imágenes que contribuyen en la realización de “diseños” creativos y propositivos desde el eje de la “composición”. De este modo, por la calidad de las formas, las características y registros observacionales, la investigación aborda el problema de investigación a partir de una metodología cualitativa de alcance descriptivo. Los resultados muestran algunas transferencias conceptuales lingüísticas que se lograron validar en las memorias arquitectónicas propuestas de manera gradual con incidencia en el sentido de apropiación del proceso enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se concluye que los referentes permiten articular el lenguaje discursivo del curso de diseño para llevar a cabo un proceso de transmisión y apropiación de conocimientos significativos.

Palabras claves: referente arquitectónico, aprendizaje en profundidad, modelos mentales.

³³Arquitecto de la Universidad del Valle. Estudios de Doctorado en Arquitectura Bioclimática de la Universidad Politécnica de Catalunya (España). Docente e Investigador de la Universidad del Pacífico. Correo electrónico: arq.holver@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6626-9374>

³² Universidad Católica del Maule. Chile. Ingeniero forestal. Doctor en procesos sociales y políticos. Correo electrónico: profezambracar@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2270-627X>

1. Introducción

La importancia de la experiencia de aula sobre el “referente” entendido como una estructura representativa que sirve de modelo a seguir y/o lineamiento, para la apropiación de esquemas, dimensiones, distribución de áreas y coherencia arquitectónica entre un área determinada respecto al contexto y la necesidad de quien hace la solicitud de una obra. Consiste en la forma como se logra aprendizaje en profundidad a partir del estudio de una estructura representativa que se toma como modelo a seguir para la apropiación de esquemas, dimensiones, distribución de áreas y coherencia arquitectónica entre un área determinada respecto al contexto y la necesidad de quien hace la solicitud de una obra. El referente arquitectónico como un lineamiento de enseñanza de la arquitectura se caracteriza por imágenes visuales que contribuyen en la realización de “diseños” mucho más creativos y propositivos desde el eje de la “composición” (Lambert, 2017).

El presente trabajo expone una experiencia de articulación entre el Departamento de lenguas, lingüística y literatura – (DELIN) y el Programa de Arquitectura mediante la intervención de aula llevada a cabo desde el concepto de “referente con enfoque de género”, desarrollado en el curso de diseño arquitectónico con estudiantes de tercer semestre del programa de arquitectura de la Universidad del Pacífico en Buenaventura, Valle del Cauca, durante el primer semestre del año 2018, con posterior seguimiento hasta el año 2022.

Las clases permitieron familiarizar al estudiante con los conceptos fundamentales de necesidad, función, espacio, ambiente, forma y contexto para el desarrollo de planos y bosquejos manuales y tridimensionales a un nivel básico. Asimismo, se socializan las propuestas arquitectónicas sobre una problemática real de Buenaventura, aplicando el análisis de función e integración al contexto local contrastado con el tema de coherencia en la solución arquitectónica expuesta por cada grupo de trabajo. Dicho proceso se clasificó en tres cortes.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación en docencia es bastante prolija en cuanto a su interacción permanente con el objeto pedagógico y la significancia de este para la formación integral. El docente en arquitectura matiza los procesos de enseñanza aprendizaje mediante referentes que conectan líneas de tiempo antiguo con periodos modernos y contemporáneos, dando lugar a un lenguaje propio y discursos orientadores que ubican una tipología de construcciones preestablecidas sobre bosquejos de nuevas formas de diseñar y pensar la arquitectura del presente para el futuro, para dar respuesta a múltiples necesidades habitacionales para el desarrollo urbanístico emergente. Actualmente, la arquitectura se encuentra asociada a las especialidades profesionales de la comunicación y el lenguaje como actividad dedicada a la formación superior que necesita mencionar y dar voz a cada propuesta de diseño. Por ende, la investigación desarrolla su propio lenguaje y su propio enfoque científico, tal cual es el caso de la formación del arquitecto.

2. Antecedentes

Teóricamente, la asignatura de diseño arquitectónico busca la exploración de la vivienda como célula urbana básica, a partir del estudio de los modelos mentales que inciden en las tipologías arquitectónicas y las agrupaciones urbanas, entendiendo la arquitectura desde consideraciones ambientales, funcionales y técnicas asociadas con el uso apropiado del material y a las condiciones sociales y ambientales que impone el contexto.

La teoría de la modelización en la arquitectura constituye una representación pedagógica que se circunscribe en la relación docente – estudiante, como parte del proceso de aprendizaje que acompaña al trabajo con modelos, no solo a la hora de construirlos, sino también de aplicarlos, revisarlos, modificarlos y/o transformarlos en medio de su complejidad y dinamismo (Acevedo-Díaz et al., 2017).

Todo abordaje de la arquitectura desde la modelización depende del nivel de complejidad del fenómeno y del campo epistemológico y teórico sobre “espacio – territorio y lugar” del sujeto que lo realiza. Si bien el andamiaje epistemológico es fundamental al momento de construir un referente, también es necesario detenerse en el contexto tanto histórico como geográfico en el que cada estudiante se desenvuelve y bajo el cual entienden las bases de la arquitectura tal como “tipología de las estructuras”, “ubicación” y “ventilación” (Cuesta, 2018).

Bajo esta aproximación teórico-conceptual acerca del aprendizaje de referentes en arquitectura como el proceso de diseño de un prototipo, a propósito de un fenómeno, que posee un soporte distinto a la realidad empírica y que tiene como finalidad comprender el desarrollo de una estructura y las dinámicas habitacionales a partir del componente bioclimático se entrelazan las competencias del “ser – saber y hacer” para dar un plus de formación integral a las reflexiones matutinas de cada clase (Oliva, 2019). Por lo tanto, el proceso de enseñanza aprendizaje desde el diseño arquitectónico, implica una mirada amplia de forma y contenido aunado a patrones y ventanas espacio-temporales.

Teniendo en cuenta lo anterior, la modelización conduce a una formación integral que suma elementos metacognitivos, entendidos como procesos internos que permiten reconocer el avance formativo entre el “punto cero” con el cual inician la vida universitaria versus los semestres posteriores (Oliva, 2019).

El proceso enseñanza aprendizaje de la arquitectura se beneficia de la creación de modelos, como por ejemplo, “tipología de vivienda palafítica” versus “tipología de vivienda urbana”, cuya elaboración requiere instrumentos materiales e intelectuales, teorías de contrastes, compromiso y creatividad como parte de la transposición didáctica que involucra un acto gráfico, ilustrativo e incluso artístico, pero también cognitivo, reflexivo y escritural para la interpretación y argumentación de aquello que se propone

como “diseño”, que en términos explicativos se extrapola a un ámbito lingüístico y semántico que da nombre a un producto arquitectónico propio. Es en dicha complejidad que el docente eleva los saberes a un lugar intelectual y científico que se sumerge en los sistemas de categorización y en las nubes de palabras, entre otras herramientas de los fundamentos de la arquitectura como camino de aprendizaje y de construcción de un proyecto de vida para los educandos desde las formas propias de entender sus nichos mentales que se esbozan en cada propuesta de diseño con los cuales se producen simulaciones que aportan a la comprensión de las realidades habitacionales en el territorio que pretenden apropiarse y desarrollar desde el aula de clase. Para mayor comprensión de lo anterior, a continuación, se esbozan los conceptos claves para el aprendizaje del discurso disciplinar en relación con parámetros de coherencia y pertinencia en diseño arquitectónico (Bustamante-Parra y Cardona-Rodríguez, 2023).

3. Método

La metodología utilizada por el docente es cualitativa, en ella se integra un esquema didáctico descriptivo y explicativo de los modelos mentales para representar de manera gráfica y discursiva los prototipos propuestos por los estudiantes, articulados a los fundamentos teóricos de referentes arquitectónicos. A partir de la explicación teórica en contraste con el aspecto gráfico de cada estructura, se genera una apropiación lingüística que permite comunicar el qué, para qué, cómo, dónde de cada referente, apropiarse la intención comunicativa y clasificar según el nivel de argumentación la pertinencia de cada propuesta arquitectónica.

En el eje del diseño arquitectónico, el enfoque implementado es urbano-ambiental, el cual, consiste en pensar procesos de construcciones sostenibles, que satisfagan el déficit de bienestar social en cuanto al acceso a un ambiente digno y a las necesidades básicas insatisfechas de vivienda y servicios públicos, que, demanda la óptima utilización de los recursos naturales y humanos disponibles. El óptimo manejo en la administración de

estos recursos que deban realizar quienes proyecten y construyan el entorno habitable justifica la importancia del enfoque urbano-ambiental dentro de la dimensión pedagógica de la arquitectura. Contar con una visión sobre la arquitectura ambiental del espacio habitable (en lo urbano, lo social, lo económico) representa una herramienta fundamental para la racionalización de los procesos de inversión, productividad y, para la reducción de lo deficitario.

La Universidad del Pacífico establece desde sus objetivos misionales la formación de profesionales idóneos y capaces de enfrentar los retos que impone el contexto, siendo capaces de enfrentar con excelencia y eficacia los problemas de la arquitectura y la ciudad en la región pacífica. En ese sentido el estudio de la vivienda y su participación como elemento importante en la conformación y definición del tejido urbano como agrupación, partiendo de las particularidades de la región en cuanto a lo ambiental, lo cultural y lo técnico, representan un tema importante en la formación del estudiante con miras en su futura participación profesional en los procesos de creación y transformación de ciudad.

4. Discusión de resultados

Al comprender las competencias pedagógicas necesarias para el aprendizaje de “referentes” en el curso de diseño arquitectónico como parte de un proceso cognitivo que involucra un pensamiento práctico orientado al entendimiento del quehacer de un educando de arquitectura, según Manrique y Perea (2023), como se citó en Martínez-Victor (2021), se hace necesario el abordaje de los modelos mentales como fundamento epistemológico de la arquitectura puesto que constituye un eje formativo en el ámbito universitario que parte de la didáctica de las ciencias posibilitando a los docentes conducir a los y las estudiantes al aprendizaje de los modelos explicativos que datan de cada tipo de diseño y su idoneidad para las necesidades del contexto en términos sociales, políticos y económicos, es decir, ubicar al diseño en el desarrollo interdisciplinario para la formación

del tipo de estudiante que propende la Universidad del Pacífico para responder al lema y la filosofía institucional de *construir nación desde la región*.

Sobre dicha cuestión, Martínez-Vitor (2021) plantea que, para desarrollar un proceso formativo que responda a la teoría de los modelos mentales desde la arquitectura, se deben conocer las cosmovisiones de los y las estudiantes y la relación entre lo que “creen sobre determinado tema, respecto a lo que dice el diseño arquitectónico” (62), ya que, tal como se presenta en la investigación de Salama y Burton (2022), es importante registrar las representaciones iniciales con las cuales llegan los estudiantes porque estas constituyen formas de representar, vivir y establecer tipos de relaciones con el mundo y especialmente con el entorno de cada uno.

Unas estudiantes me explicaron la historia de una de sus profesoras, quien le contó lo difícil que puede ser el trabajo en campo cuando se es mujer y negra, porque los hombres, que suelen estar a cargo de las obras como maestros de construcción, manifiestan decepción o desprecio por las damas cuando estas ejercen un rol de autoridad sobre ellos. Y, los procesos se vuelven muy desafiantes en esos casos (Docente/tutor de curso de diseño arquitectónico).

Este tipo de referente corresponde a los que no se quieren imitar, aunque son parte de la realidad. Los referentes tienen la cualidad de ser muy adecuados, pero, en el desarrollo de la práctica en tiempo real, es el ejercicio y la triangulación del contexto, el proyecto y la conciencia de respeto a la mujer que al igual que los hombres se capacita y presta sus conocimientos en el desarrollo de un proyecto.

Para Bustamante-Parra y Cardona-Rodríguez (2023), los modelos mentales son importantes porque permiten construir conocimiento partiendo de las representaciones internas de cada persona y donde ésta tiene la posibilidad de ir reconociendo las diferencias de aquello que “creía

saber” respecto a los nuevos conocimientos que va adquiriendo y que se van modelando para dar cabida al conocimiento científico. De este modo, Bustamante-Parra y Cardona-Rodríguez (2023) argumentan que los modelos nos dan conocimiento porque representan sistemas objetivos del mundo real. Pero sobre dicho planteamiento se resaltan los riesgos que se deben tener presentes porque los modelos cambian con el tiempo y por ello se deben someter a procesos y/o grados de validez. Además, cada individuo debe ser consciente de los cambios que han sufrido sus representaciones internas en la medida que amplía sus conocimientos.

La forma de construir hace algunos años evidentemente era diferente, se demoraban más en actualizar los métodos, porque la comunicación era más lenta, y, por ende, el sector de la construcción en Colombia se demoró en ver mujeres liderando proyectos arquitectónicos o de ingeniería civil. Para este momento, hay mujeres incluso como obreras rasas o ayudantes de construcción, son ejemplos fuertes y valiosos que estimulan seguir procesos formativos de arquitectura con enfoque de género.

Por otro lado, Aragón et al. (2018), exponen el poder representacional de un modelo a través de aquello que denominan “la mirada triádica y no diádica de los modelos mentales” (p. 194), en la cual sostienen que: 1) se pueden producir modelos diferentes centrados en diversos aspectos de una realidad, y 2) diferentes agentes pueden utilizar el mismo modelo para distintos propósitos. En ese sentido Cervelion-Bastidas (2018), considera que ambas miradas tienen cabida en el proceso de modelización requerido para impartir cursos de diseño arquitectónico, ya que lo importante de rescatar, es la diferencia entre un modelo cualquiera que puede entenderse como un referente para la producción de conocimiento en el aula, de una representación científica.

El diseño arquitectónico se presenta a los estudiantes como un conjunto de definiciones, fórmulas y teoremas totalmente alejados de su realidad y donde los ejemplos y ejercicios no poseen ninguna relación con su

contexto. Se requiere replantear la metodología de los cursos de diseño y profundizar en las bases teóricas que les permita poseer capacidad para entender los referentes y finalmente darles aplicabilidad teórica y práctica de forma abierta, holística y reflexiva.

El modelo pedagógico del programa de arquitectura de la Universidad del Pacífico se caracteriza por un método teórico-práctico basado en la teoría constructivista y en la interacción de diversos saberes del orden disciplinar y humano relacionados con multiplicidad de lógicas que deben ser consideradas como pertinentes y apropiadas para responder a los fenómenos de los espacios ambientalmente sostenibles desde la reflexión de la didáctica de las ciencias para abordar la especificidad del objeto de estudio del programa de forma aprehensible.

En ese orden de ideas, el eje conceptual del espacio ambientalmente sostenible se propone desde los discursos pedagógicos del curso de diseño para llevar a cabo un proceso de transmisión y apropiación de conocimientos.

Una de las mejores formas de potenciar procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito de la arquitectura es el referente. El referente es utilizado como herramienta valiosa que se debería relacionar con el problema a resolver, tal es el caso del taller de diseño en las facultades de arquitectura (Moreno, 2023).

El referente como categoría de análisis permite el despliegue de clases didácticas estructuradas desde un enfoque constructivista que promueve la creatividad y la composición para lograr un proceso de transposición didáctica ameno, aprehensible y cooperativo donde los estudiantes son líderes y autónomos.

De este modo, se emplean estrategias pedagógicas conducentes a estimular el pensamiento creativo, el espíritu observador, reflexivo y crítico, así como a permitir la visión multidimensional e interdisciplinaria asociada

al enfoque de sistemas y a la formación de valores. Se enfatiza en la elaboración, crítica, validación y comunicación de conceptos arquitectónicos que permitan desarrollar competencias teóricas, discursivas, conceptuales y epistemológicas de los referentes como fundamento y pilar de los cursos de diseño arquitectónico (Berçot et al., 2021).

Por lo anterior, se entrevistó que el diseño arquitectónico tiene implícito el despliegue total de la teoría cognitiva del pensamiento creativo para el tratamiento de la modelización pedagógica, permitiendo la estructuración de experiencias de aprendizaje significativo tal como se documenta en las siguientes fases experienciales del proceso:

Fase diagnóstica

Se obtuvo mediante un taller diagnóstico donde se observaron algunas representaciones mentales iniciales con las cuales llegaron las estudiantes y que, tuvieron incidencia en el proceso de resolución de problemas del diseño arquitectónico.

Contexto de la implementación

El proceso de transposición didáctica sobre los referentes de arquitectura se llevó a cabo durante una articulación de investigación en docencia entre el Departamento de lenguas, lingüística y literatura – (DELIN) y el Programa de Arquitectura, en el marco del curso de diseño arquitectónico con estudiantes de tercer semestre del programa de arquitectura de la Universidad del Pacífico en Buenaventura, Valle del Cauca, durante el primer semestre del año 2018, con posterior seguimiento hasta el año 2022.

El objetivo consistió en identificar la incidencia de los referentes sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes del curso de diseño arquitectónico III.

Recursos de aprendizaje utilizados.

Los recursos de aprendizaje utilizados fueron, pizarrón, marcadores de colores, video beam, láminas, carteleras. Software Autocad, programa Revit, secuencias audiovisuales, maquetas, memoria gráfica de proyectos, enciclopedias en línea. Material de laboratorio científico de arquitectura del Pacífico, prácticas experimentales para reconocimiento de referentes, ejercicios de aula.

Fase de implementación

Mediante el desarrollo de las clases semanales, el análisis de la información recopilada se logró por medio de fichas de visitas a los lugares mapeados por el equipo de docentes del componente de Diseño y, el estudio de obras referenciadas para el trabajo de aula que se les asignó a las estudiantes a partir de tres etapas: 1. Etapa de composición. 2. Etapa funcional. 3. Etapa constructiva climática.

La fase de implementación aborda el componente de reflexión pedagógica y pensamiento crítico como parte de la solución a la formación del arquitecto, en la cual, se plantea la lingüística arquitectónica y el análisis del discurso como estrategia didáctica en el proyecto del Taller de Diseño Arquitectónico III. En el taller de formación del arquitecto existen dos grandes fases: la primera es la información y la segunda es la decisión, pero a la presente se le suma la comunicación y el lenguaje. Estas se resuelven según las características metodológicas del docente, que asume uno o más de los procesos: 1) deductivo, 2) inductivo o 3) abductivo. Cada una de las fases requiere una serie de acciones encaminadas a un fin determinado, entendiendo que en la estrategia pedagógica se observa algunas representaciones mentales iniciales con las cuales llegan los estudiantes y que, tienen incidencia en el proceso de resolución de problemas del diseño arquitectónico. Mediante el desarrollo de las clases semanales el análisis de la información recopilada sirve para el fortalecimiento del plan del curso a

partir de tres etapas: 1. Etapa de composición. 2. Etapa funcional. 3. Etapa constructiva climática.

Corte 1. Análisis de diseño arquitectónico espacial, funcional y tipológico, teniendo en cuenta el contexto de trópico húmedo característico del Distrito de Buenaventura. Es decir, las propuestas de las estudiantes se retroalimentaron con debates conceptuales sobre la incidencia de la orientación geográfica, sol, viento, lluvias y aspectos bioclimáticos en general de cada propuesta en relación a parámetros de viabilidad o inviabilidad según el caso y su respectivo plan de mejoramiento que fue madurando en cada encuentro pedagógico (desarrollo de clases). En el primer corte se valoró la elaboración de gráficos manuales, la participación y los saberes previos en relación a la forma en que apropiaron la propuesta del curso, creatividad y adaptabilidad.

Corte 2. Elaboración y exposición de planos de ubicación y localización. En el segundo corte se valoró la elaboración de gráficos digitales con la implementación de los ajustes correspondientes a cada caso en relación a los elementos físicos y normativos.

Corte 3. Teorización de las normas y leyes vigentes en relación con la viabilidad o inviabilidad de los bosquejos finales de los grupos de trabajo. En el tercer corte se valoró la participación activa que tuvo cada estudiante en la medida que demostraba capacidad de análisis normativo aplicado en los planos manuales y digitales, claridad en sus ideas y sustento técnico.

Fase evaluativa

Durante la fase de evaluación se identificó que los obstáculos en el aprendizaje de los referentes arquitectónicos están asociados al ciclo vital de las estudiantes, es decir, a movimientos urbanos que plantean el uso de los espacios por moda, influencia de estereotipos americanos de altura, color y forma innovadora. Además, se encontraron pocos parámetros de implementación de la norma en relación con los diseños arquitectónicos

propuestos. Por ende, se presenta una ruptura de prototipos de diseños tradicionales y conservadores, puesto que se impone una tendencia autónoma de espacios abiertos para aforo masivo que posibilite la integración social y la libertad de expresión.

Por otro lado, se implementó un cuestionario evaluativo sobre el proceso desarrollado para determinar el impacto que tuvo la metodología implementada (prueba piloto). Asimismo, siguiendo los lineamientos del programa del curso, la evaluación se desarrolló a partir de las siguientes competencias del área: ser, saber, saber hacer. Logrando un avance pedagógico en los siguientes indicadores de aprendizaje:

- Conocer, comprender y aplicar la metodología de diseño planteada en el taller y que se basa en trabajos llevados a cabo desde los referentes arquitectónicos.
- Capacidad de reconocer, interpretar, proponer y materializar una visión cultural del espacio habitable por medio del proyecto de arquitectura.
- Capacidad para construir la forma arquitectónica a partir de la relación existente entre la materialidad, los elementos naturales del lugar y los saberes técnicos y socioculturales.
- Capacidad de formulación de proyectos arquitectónicos desde la argumentación del origen de su forma a partir de la aplicación de herramientas de análisis de las variables físicas del entorno y de las variables conceptuales del contexto sociocultural.
- Capacidad de aplicación de los sistemas constructivos impartidos en los proyectos arquitectónicos a desarrollar en el taller.

Se implementó una estrategia de evaluación gráfica y expositiva, la cual, arrojó como resultado que hay una resistencia hacia el cambio de transformación entre sus representaciones mentales iniciales respecto a la

incorporación de nuevos conceptos de diseños y la aplicación de la norma. Se perciben bajos niveles de razonamiento abstracto y dificultad para teorizar y apropiar los fundamentos del diseño y la arquitectura en general; específicamente, en la parte de resolución de problemas de aplicación de los referentes en el ámbito urbano, aspectos que se identificaron durante el desarrollo de las clases.

Finalmente, el proceso de identificación de los modelos mentales que tienen los estudiantes del curso de diseño arquitectónico de la Universidad del Pacífico de Buenaventura, sobre la resolución de problemas de diseño a partir del concepto de “referente”, permitió focalizar discusiones sobre la modelización como estrategia de aprendizaje en la construcción de modelos interpretativos que han logrado madurar los estudiantes como resultado del primer año de estadía en la Universidad.

5. Conclusiones

Los talleres de referentes arquitectónicos a partir de los modelos mentales, habilidades comunicativas y análisis del discurso permitieron involucrar un pensamiento práctico orientado al diseño autóctono de nuevas propuestas de estructuras que piensan diferentes roles de género a partir de la dinámica arquitectónica y la ambientación de los espacios modernos con toque vanguardista para su preservación.

De este modo, se identificaron las representaciones mentales iniciales con las cuales llegaron las estudiantes y que, tuvieron incidencia en el proceso de resolución de problemas del diseño arquitectónico asociados al ciclo vital de las estudiantes, es decir, a movimientos urbanos juveniles que plantean el uso de los espacios por enfoque de género, moda, influencia de estereotipos americanos de altura, color, forma innovadora, color y funcionalidad.

Se realizaron ejercicios pedagógicos de afianzamiento del lenguaje y tipos de argumentos mediante relatorías grupales sobre la manera en que

los estudiantes entienden las estructuras y proponen acciones de mejora, permitiendo generar apropiación por género, edad, preferencias y/o gustos y tendencias, puesto que se vieron ante el ejercicio real de la reflexión arquitectónica mediante una puesta en escena de la aplicación de conceptos y teorías que ellos consideraban irrelevantes, pero que finalmente fueron primordiales para explicar las ventajas y desventajas de cada estructura para su contexto social, considerando variaciones topográficas y climáticas aunadas a la implementación de la norma en relación a los diseños arquitectónicos propuestos, que se imponen en una tendencia autónoma de espacios abiertos para aforo masivo que posibilita la integración social y la libertad de expresión.

6. Referencias

- Acevedo-Díaz, J., García-Carmona, A., Aragón-Méndez, M. y Oliva-Martínez, J. (2017). Modelos científicos: significado y papel en la práctica científica. *Revista Científica*, 30 (3), 155-166. <http://doi.org/10.14483/23448350.12288>
- Aragón, L., Jiménez-Tenorio, N., Oliva-Martínez, J., y Aragón-Méndez, M. (2018). La modelización en la enseñanza de las ciencias: criterios de demarcación y estudio de cas. *Revista Científica*, 32(2), 193-206. <https://doi.org/10.14483/23448350.12972>
- Berçot, F., Revel Ch. y Adúriz-Bravo, A. (2021). Naturaleza de la ciencia en un objeto virtual de aprendizaje para el profesorado de ciencias en formación. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 39(1), 239-258. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3060>.
- Bustamante-Parra, D., y Cardona-Rodríguez, N. (2023). Estrategias para la enseñanza del diseño arquitectónico: entre lo tradicional y lo colaborativo. *Revista de Arquitectura*, 25(2), 9-30. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2023.25.3986>
- Cervelion-Bastidas, A., Agredo-Méndez, G., y Revelo-Fuelagán, J. (2018). Diseño y evaluación de desempeño de la infraestructura AMI para la Microrred. *Revista Ingeniería Solidaria*, 14(26), 23-42. <https://doi.org/10.16925/in.v14i26.2418>
- Cuesta, O. (2018). La formación de investigadores sociales desde marcos crítico-hermenéuticos: un análisis a la propuesta del Instituto

- Pensamiento y Cultura en América Latina-IPECAL. *Revista Kavilando*, 10(2), 356-374.
<https://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/213>
- Lambert, G. (2017). La pedagogía del taller en la enseñanza de la arquitectura. Una aproximación cultural y material al caso francés (siglos XIX y XX). *Revista de Arquitectura*, 19(1), 86-94.
<https://dx.doi.org/10.14718/RevArq.2017.19.1.1405>
- Manrique, M., y Perea, S. (2023). Eco-Pedagogía de pensamiento en diseño de la arquitectura del paisaje rural Caribe en Piojo. *Revista Módulos de Arquitectura*, 1(2), 9-40. [10.17981/mod.arq.cuc.30.1.2023.01](https://doi.org/10.17981/mod.arq.cuc.30.1.2023.01)^[PDF]
- Martínez-Vitor, C. F. (2021). La investigación proyectual como estrategia didáctica en el proyecto del Taller de Diseño Arquitectónico. *Revista de Arquitectura* (Bogotá), 23(2), 58-70. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2021.3294>
- Moreno, W. (2023). Restitución del sujeto y construcción del problema de investigación en la epistemología de Hugo Zemelman. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 44(128), 187-205.
<https://doi.org/10.15332/25005375.7680>
- Oliva, J. (2019). Distintas acepciones para la idea de modelización en la enseñanza de las ciencias. *Revista enseñanza de las ciencias*, 37(2), 5-24.
<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2648>
- Salama, A., y Burton, L. (2022). Defying a legacy or an evolving process? A post-pandemic architectural design pedagogy. *Proceedings of the Institution of Civil Engineers—Urban Design and Planning*, 175(1), 5-21.
<https://doi.org/10.1680/jurdp.21.00023>



MAYAN

ISBN: 978-956-6373-02-5



9

789566 373025

