



# SEGUNDO

CONGRESO INTERNACIONAL  
**DE INTERCULTURALIDAD Y  
PENSAMIENTO CRÍTICO**

**2CIIPC  
MEMORIA**

**UC**  
UNIVERSIDAD  
DE CANTABRIA



**UNIVERSIDAD  
DE LA SERENA**  
CHILE



# MEMORIA

## Segundo Congreso Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico

Victor del Carmen Avendaño Porras  
José Antonio Hernanz Moral  
(Coordinadores)



UNIVERSIDAD  
DE LA SERENA  
CHILE

Memoria del Segundo Congreso Internacional de  
Interculturalidad y Pensamiento Crítico /  
coordinado por Victor del Carmen Avendaño Porras y José  
Antonio Hernanz Moral /  
- 1a ed. - Chile : Editorial Universidad de la Serena, 2023.

Libro digital, formato PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN: 978-956-6071-58-7

1. Tecnología de la salud. 2. Tecnologías para el aprendizaje.  
3. Educación Superior.

Avendaño, Victor y Hernanz, José; coordinadores.

## **Memoria del Segundo Congreso Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico**

Víctor del Carmen Avendaño Porras  
José Antonio Hernanz Moral  
**Coordinadores**

**Editorial Universidad de La Serena**  
Carrera 207, La Serena. Chile  
Teléfono 56 51 2204368  
[www.editorial.userena.cl](http://www.editorial.userena.cl)  
Email: [editorial@userena.cl](mailto:editorial@userena.cl)

ISBN de la obra: 978-956-6071-58-7  
Primera edición, 2023.

Alexandro Zahara  
**Diseño y Maquetado**

Este libro, fue editado por la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico, dependiente del Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de La Serena; presenta resultados de investigación que han sido discutidos públicamente por sus autores en distintos eventos académicos, así como evaluadas por pares externo para su publicación.

Los contenidos de las ponencias son responsabilidad de los autores y no del Comité Editorial del ULS.

# Tabla de contenido

|   |     |
|---|-----|
| Presentación  | 1   |
| Procesos de Titulación Plan 2018:<br>una Experiencia Formativa en Contextos<br>de Contingencia<br><b>José Pilar Cázares López</b>   | 4   |
| Apuestas de la interculturalidad y la<br>decolonialidad para repensar la formación<br>de formado<br><b>María Noelia Galetto</b>   | 31  |
| Las consecuencias irreversibles del<br>aceleracionismo tecnológico<br><b>Juan Carlos Padilla Monroy</b>   | 64  |
| Representaciones de los becarios del<br>Programa Beca 18 del 2014 a 2020 en el Perú<br><b>Pamela Fabiola Menéndez Córdor</b>  | 83  |
| Aproximaciones a las formas en que se cristalizan<br>desigualdades en salud desde relatos de mujeres<br>en tiempos de pandemia<br><b>María Paula Juárez</b>   | 117 |
| Construyendo una pedagogía de la formación<br>filosófico-científica<br><b>Alejandro García Oaxaca</b><br><b>Alma del Consuelo Espinosa Zárate</b>   | 165 |
| Apuestas desde la interculturalidad y las pedagogías<br>críticas para repensar la salud y la educación en clave<br>de derechos<br><b>María Noelia Galetto</b><br><b>María Paula Juárez</b>                                    | 194 |
| Currículo y prácticas docentes en la Universidad<br>Pedagógica Nacional-Ciudad Juárez<br><b>Alejandro Arrecillas Casas</b><br><b>Martha Cecilia Miker Palafox</b>   | 222 |
| Preferencias de consumo en alimentos y bebidas<br>preenvasadas marcados con sellos de advertencia:<br>¿una elección basada en aspectos socioculturales?<br><b>Cynthia Noemi Rojas Santiago</b><br><b>Ivonne Maya Espinoza</b> | 256 |
| Invisibilización cultural y epistemológica de la comunidad<br>africana y afrodescendiente en el currículo escolar<br>español: Apuntes desde una pedagogía crítica<br><b>Emma Rivas-Plata</b><br><b>Íñigo González-Fuente</b>  | 303 |
| Los saberes campesinos en la escuela rural agropecuaria<br>mexicana: ¿Un conflicto intercultural?<br><b>María Guadalupe Díaz Tepepa</b>   | 375 |
| Experiencia en la atención del parto de mujeres indígenas<br>de la selva de Chiapas<br><b>Mariano Raymundo Hernández Hernández</b>  | 414 |



## Presentación

---

**E**s un honor presentar la memoria del 2do Congreso Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico, un evento trascendental que tuvo lugar a finales del año 2022 en colaboración entre la Universidad Mesoamericana de México y la Universidad de Cantabria, España. Esta alianza entre dos instituciones académicas líderes permitió reunir a académicos, investigadores y profesionales de distintos continentes, promoviendo un espacio interdisciplinario e intercultural de reflexión y debate.



El congreso se concebía como una plataforma para fomentar el diálogo y la cooperación entre diversas culturas y puntos de vista, reconociendo la importancia de la interculturalidad como vía para abordar los desafíos globales de nuestro tiempo. La diversidad cultural, enriquecida por las distintas perspectivas y experiencias, se erigió como un valor esencial en la construcción de una sociedad más inclusiva y solidaria.

El objetivo central del evento fue el de analizar críticamente los fenómenos sociales, económicos y políticos que influyen en nuestras comunidades a nivel local y global. Se buscó promover el pensamiento crítico como una herramienta imprescindible para cuestionar estructuras tradicionales y plantear soluciones innovadoras y equitativas.

Durante el desarrollo del congreso, se abordaron diversos temas relevantes, como la coexistencia multicultural, la preservación del patrimonio intangible, el impacto de la migración en las sociedades contemporáneas, la educación intercultural como medio de transformación social, así como la lucha contra la discriminación y la promoción de la igualdad de oportunidades.

La colaboración entre la Universidad Mesoamericana de México y la Universidad de Cantabria, España, fue un ejemplo destacado de la cooperación internacional en pro de un objetivo común: promover la interculturalidad y el pensamiento crítico como pilares fundamentales de una sociedad más justa y enriquecedora. Esta sinergia per-

mitió la integración de enfoques diversos y el intercambio de conocimientos enriquecedores, dando lugar a debates y conclusiones sólidas y relevantes.

Esta memoria del 2do Congreso Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico se presenta con la convicción de que las ideas compartidas y las reflexiones generadas durante el evento seguirán inspirando y catalizando acciones transformadoras en el futuro. Agradecemos profundamente a todos los participantes, conferencistas, colaboradores y patrocinadores involucrados en esta experiencia enriquecedora. Esperamos que esta compilación de conocimientos y reflexiones contribuya a una mayor comprensión y valoración de la diversidad cultural, y a la promoción de un pensamiento crítico que nos permita construir un mundo más inclusivo y respetuoso con las diferencias.

José Antonio Hernanz Moral  
*Coordinador - España*

Victor del Carmen Avendaño Porras  
*Coordinador - México*

# **Procesos de Titulación Plan 2018: una Experiencia Formativa en Contextos de Contingencia.**

José Pilar Cázares López  
Georgina- Madrigal- Bueno;  
Aida Esperanza Ontiveros Calderón;

## **Síntesis**

Este trabajo de investigación está centrado en analizar los procesos de titulación que se desarrollaron en la Escuela Normal de Sinaloa en contextos de contingencia, identificando de forma sistemática áreas de oportunidad persistentes en los trabajos de titulación de los alumnos de la licenciatura en educación primaria generación 2018-2022.

Tiene como propósito fundamental, demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver el desarrollo de un trabajo de investigación en una situación de confinamiento de salud, estableciendo una relación particular con las etapas del proceso de titulación que establecen los documentos normativos de educación normal planes 2018.

El diseño metodológico correspondió a un estudio de carácter exploratorio, con un enfoque cualitativo entendido como: la interpretación de la ac-

ción social y develación de su significado (Goetz & LeCompte, 1988). Se abordó desde tres ángulos reflexivos: el primero, la etapa de elaboración del documento de titulación; segundo, revisión de documentos de titulación concluidos y aprobados por asesores y tercer ángulo, el examen de titulación referido a defensa ante tres sínodos.

Los resultados mas significativos tienen que ver con los sustentos sobre el proceso vivido en esta tarea, productos de entrevistas a 96 egresados de la licenciatura en educación primaria planes 2018.

Interesante resultan los hallazgos en relación al papel del asesor asignado a los alumnos en este proceso, su nivel de apoyo y acompañamiento para el éxito de esta tarea; los apoyos otorgados por la comisión de titulación institucional como fue la elaboración de un manual que dentro de su contenido confiere elementos de seguimiento claros y precisos al estudiante para que de manera autopersonal pueda desarrollar la elaboración de su documento de titulación; otras son las capacitaciones a distancia otorgadas a estudiantes y asesores para la comprensión de contenido y avances certeros y significativos en este proceso; la generación de talleres de capacitación con valor curricular en USICAM dados a alumnos participantes y finalmente seguimiento evaluativo y de apoyo por parte de los docente responsables de aprendizaje en servicio para salvar casos de alumnos que vierían elementos de riezgo de egreso en la carrera, particularmente en el trabajo de investigación.

Como resultado de la investigación se toman como variables, asesoría, apoyo de manual, talleres de capacitación y acompañamiento de maestro de aprendizaje en servicio, quedando al finalizar el proceso como elementos claves hacia el éxito de la tarea por parte de los alumnos el uso del manual y talleres de capacitación.

## Palabras clave

Modalidades de titulación, documento de titulación, asesoría y capacitación para titulación.

## Introducción

El proceso de titulación representa la fase de cierre del recorrido del estudiante por la malla curricular correspondiente al plan de estudios, permite al maestro en formación inicial concretar y obtener el grado de licenciatura que le permite ejercer como profesional de la educación. Este proceso “recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que éste desarrolló durante la carrera los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación. Cualquier modalidad elegida por los estudiantes implica presentar un examen (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 7).

La primera generación del plan de estudios 2018 presentó una particularidad, el haber transitado dos ciclos escolares en una modalidad a distancia, donde por situaciones de tiempo y demanda de los cursos de la malla curricular los maestros realizaron ajustes dosificables en contenidos reduciendo tiempos y temas de enseñanza.

La práctica profesional que es el contexto de la mayoría de las investigaciones tuvo ajustes de temporalidad y modalidad, ya que se adaptó a lo que se desarrolló en educación básica y se abordó la enseñanza apoyada en parrillas de aprendizajes o marcos comunes de aprendizajes focalizados, donde la práctica era de dos a tres sesiones semanales de 40 minutos cuando el programa de estudio de la licenciatura la demanda de manera progresiva.

La manipulación de técnicas e instrumentos de investigación se vió reducida a la mirada en pantalla y utilización de formularios que pudieran abordarse por las muestras seleccionadas que en la mayoría de los casos respondían de un 20 a un 30%.

En el séptimo y octavo semestres de la carrera que es donde recomienda el plan de estudios que se aplique el protocolo o proyecto de investigación elaborado en el sexto semestre de la carrera, los contextos y sujetos de estudio seleccionados por los estudiantes, fueron inalcanzables por el hecho de estar en línea. Fue hasta el octavo semestre donde de manera paulatina se integraron las es-

cuelas a la presencialidad, pero fue muy accidentado por la reaparición de la contingencia en algunas aulas escolares.

Se menciona esta realidad contextual, porque de manera directa impactó en el desarrollo y culminación de los procesos de investigación y elaboración del documento de titulación que en este espacio reflexivo resulta interesante develarlo para la mejora de los procesos de próximas generaciones.

El estudio se abordó desde tres ángulos reflexivos, el primero en la etapa de elaboración del documento de titulación, el segundo en la revisión de documentos de titulación concluidos y aprobados por los asesores de los estudiantes por la figura de un lector y el tercer ángulo durante el examen de titulación referido a la defensa ante sínodos.

Los procesos de titulación en las escuelas normales del país, quedan normados para su desarrollo en el documento emitido por la DGESUM denominado Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación (Plan 2018). Estas orientaciones sirven como pauta para que cada uno de los asesores en este proceso, integre de manera formal orientaciones académicas en este proceso.

El documento de orientaciones académicas está integrado por 3 apartados: el primero explica las modalidades y su relación con el perfil de egreso, el segundo elección de las competencias, tema y opción de titulación y el tercer apartado por las

características de cada modalidad (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 5).

Las orientaciones de titulación 2018 proyectan 3 modalidades de titulación:

1. El informe de prácticas profesionales
2. El portafolio de evidencias
3. La tesis de investigación.

Lo que permite al estudiante elegir la modalidad de titulación son los insumos de las competencias, problemas detectados en la práctica, tema a investigar y sin perder de vista el objetivo de la investigación. Por ejemplo :

Si se trata de generar nuevas líneas de explicación sobre el fenómeno educativo, la pedagogía o la didáctica, la tesis de investigación es la elección más apropiada; si se pretende demostrar un aprendizaje con respecto a una situación, valorando los niveles de logro, el portafolio de evidencias es la opción idónea; finalmente, si lo que interesa es presentar una experiencia que dé cuenta de procesos de mejora en la docencia durante un periodo concreto de intervención, lo pertinente sería elaborar un informe de prácticas profesionales (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 7).

El propósito fundamental del trabajo de titulación independientemente de la modalidad elegida, es que el estudiante,



Muestre sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y distintas capacidades que pone en juego para construir estrategias tendientes a resolver los problemas de su práctica profesional y de su propia formación como docente, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas, profesionales, y disciplinares o específicas, al igual que con los trayectos y los cursos que conforman el plan de estudios (DGESuM, Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018, pág. 5).

El primer paso en este proceso es la elección de la competencia profesional y el tema a tratar. Las competencias del perfil de egreso de manera abreviada son las siguientes:

Tabla 1. Competencias del perfil de egreso de Licenciatura en Educación Primaria planes 2018, en escuelas normales.

| GENÉRICAS  | PROFESIONALES                                  |
|--|--|
| Usa su pensamiento crítico y creativo  | Detecta procesos de aprendizaje                |
| Aprende de manera permanente   | Aplica plan y programas de estudio             |
| Colabora con otros   | Diseña planeaciones didácticas                 |
| Actúa con sentido ético  | Emplea la evaluación para intervenir           |
| Aplica sus habilidades comunicativas   | Integra recursos de la investigación educativa |
| Usa Tecnología de la Información y Comunicación                                  | Actúa de manera ética.                         |
|  | Colabora con la comunidad escolar              |
| Diseño propio: Datos obtenidos del programa Aprendizaje en servicio planes 2018. |  |

El espacio curricular para el trabajo de titulación es en el octavo semestre de la carrera, aunque desde el quinto semestre el alumno elabora una carta de exposición de motivos donde:

Expone los argumentos que definen su interés académico por la opción que ha elegido, cómo piensa abordarlo y qué aporta a su formación en lo personal y en lo profesional. La justificación de cada estudiante, la pertinencia y la relevancia de la opción que ha seleccionado (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 8).

La argumentación de la carta de exposición de motivos es el elemento clave que la comisión de titulación considera para la asignación del asesor quien tiene la responsabilidad de acompañar al estudiante en todo el proceso para la elaboración del documento de titulación, según la modalidad elegida. Las características Generales de cada modalidad son las siguientes:

- Informe de prácticas profesionales: consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó cada estudiante en su periodo de práctica profesional. En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por la población estudiantil y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 10).

- Portafolio de evidencias: es la elaboración de un documento que reconstruye el proceso de aprendizaje de cada estudiante a partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad respecto a las competencias genéricas y profesionales, con la intención de dar cuenta del nivel de logro o desempeño de cada estudiante en el ámbito de la profesión docente (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 12 y 13).
- Tesis de investigación: es un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento. Su elaboración requiere de la utilización pertinente de referentes teóricos, metodológicos y técnicos que sean congruentes, además, con alguna perspectiva, enfoque o tipo de investigación (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 15).

Las Orientaciones Académicas de Titulación que emite la DGESuM, como: modalidades de titulación con el perfil de egreso, la elección de competencias, tema y opción de titulación y las características generales de cada modalidad, sirven de base para que cada una de las instituciones elabore sus propios reglamentos o manuales.

En el caso de nuestra institución, la Comisión de Titulación apoyada por documentos normativos emitidos por la DGESuM, como el de Orientaciones

Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación. Planes 2018, elaboró el “Manual Sobre el Proceso de Titulación” con los aspectos formales que deben contener los trabajos de titulación así como orientaciones generales en cada etapa del proceso de titulación. La edición del manual inició en el año 2017, actualizándose cada año a través de adecuaciones pertinentes de acuerdo a resultados obtenidos en el proceso de titulación anterior inmediato. Hasta la fecha se llevan 4.0 versiones.

El objetivo del manual es proporcionar orientación clara y precisa en el proceso de titulación de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS), sus apartados se definen en función de cada momento que involucra el proceso de titulación y bajo el análisis de los documentos oficiales que orientan a éste establecidos por la DGE SuM:

- Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria(2018)
- Las orientaciones académicas para la elaboración del documento de titulación (2020)
- Los lineamientos para organizar el proceso de titulación (2020).
- El manual se hace llegar a asesores y alumnos en proceso de titulación, con orientaciones por parte de la Comisión de Titulación sobre su utilidad en el desarrollo de su documento final. Ha favorecido en:

- Que alumnos y asesores Tengan claridad en características formales de cada modalidad para una elección, desarrollo, sistematización y aportación en el campo educativo.
- Facilitar el trabajo de asesoría por parte del docente que se inicia en este proceso.
- Coadyuvar al trabajo autoreflexivo y autodirigido, en aquellos alumnos que por diversas razones no cuentan con apoyo directo y profesional de un asesor.

## Métodos y técnicas de investigación

El trabajo de investigación se realizó durante los meses de agosto de 2021 a julio de 2022. La investigación es de carácter exploratorio, con un enfoque cualitativo entendido como: la interpretación de la acción social y develación de su significado (Goetz & LeCompte, 1988); a través del estudio de caso evaluativo que desarrolla un proceso de descripción, explicación y juicio para tomar decisiones. Se parte de recolección de datos, sistematización, interpretación y el informe de lo obtenido.

El objetivo en esta investigación es develar los procesos de titulación de la primera generación de alumnos de programa de educación normal 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa, contextualizado en ambientes de contingencia.

Para su análisis se considera : A) Capacitación sobre el proceso de investigación y elaboración del

documento de titulación, B) Asesoría para acompañamiento del desarrollo y elaboración del documento de titulación, C) Fase lectora por expertos de documentos de titulación, D) Examen de titulación.

## Desarrollo de la Investigación

### ■ Capacitación sobre el proceso de titulación

Para la comprensión de los procesos de investigación que contempla la elección de las competencias del perfil de egreso y situación problemática, así como la estructura de la modalidad elegida, la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación Primaria diseñó e impartió el taller “Herramientas de la investigación educativa aplicadas en la enseñanza” como curso extracurricular inscrito por la ENS en USICAM.

Por las situaciones de contingencia la modalidad del taller fue en línea, se convocó a la totalidad de los estudiantes de la generación 105, de los cuales participaron 93. En la valoración de esta acción se aplicó un formulario donde se cuestionaba sobre:

Tabla 2: ¿Qué favoreció el avance de tú documento de titulación?

| Canti-<br>dad de<br>alum-<br>nos | Modalidad<br>de titulación               | Justificación de avance                      |                    |                            |
|----------------------------------|--|--|--------------------|----------------------------|
|                                  |  | Me<br>apoyó<br>el<br>taller<br>y ma-<br>nual | Por la<br>asesoría | Por mis<br>compañe-<br>ros |
| 47                               | Informe de<br>prácticas<br>profesionales | 35   | 11                 | 1                          |
| 6                                | Portafolio                               | 3  | 2                  | 1                          |
| 40                               | Tesis de in-<br>vestigación              | 30   | 10                 |                            |
| <b>93</b>                        |  | <b>68</b>                                    | <b>23</b>          | <b>2</b>                   |

Autoría propia: Datos obtenidos de aplicación de formulario.

El taller se impartió en los meses de septiembre a enero, que es el espacio temporal de inicio de elaboración del documento y algo que distinguió a esta temporalidad fue la ausencia de asesoría personal a los alumnos por la contingencia, de allí que las fuentes mas cercanas y que sustituyeron a esta figura tan importante fue el taller y el Manual de Orientaciones para la Titulación, ya que las sesiones fueron grabadas y podían consultarlas a cualquier hora y espacio.

Los documentos normativos emitidos por la DGESuM en relación a la elaboración del documento de titulación declaran la importancia que tiene el papel de acompañamiento del asesor, trabajada la figura por un catedrático de la licenciatura, su trabajo arranca desde el inicio del ciclo esco-

lar donde el estudiante ingresa a séptimo semestre donde se le solicita oriente en todo el proceso al estudiante para que salga exitoso de carrera profesional.

La comisión de titulación después de otorgar a cada catedrático su rol de asesor para estos procesos de titulación, les hizo llegar un cronograma de actividades de seguimiento donde además se calendarizaron actividades de capacitación en relación a estructuras de documentos de titulación y procesos metodológicos.

- Asesoría para acompañamiento del desarrollo y elaboración del documento de titulación

Los resultados de la investigación dan cuenta de una debilidad considerable al trabajo de asesoría en esta importante etapa de la formación de los normalistas. Comentamos que internamente se elabora un catálogo de docentes de la institución con perfiles de maestría y doctorado, con experiencias en asesoría en trabajos de investigación y que forman parte de un cuerpo académico. La mayoría de ellos manifiesta que no tiene tiempo y solicitan uno o dos alumnos para asesorar, en algunas ocasiones se niegan a hacerlo, de allí que la decisión es que la Comisión de titulación asigna a quien muestra disposición de hacerlo.

Para tener datos sobre la valoración de la asesoría se diseñó un cuestionario escrito con preguntas de opciones de respuestas y preguntas abiertas, el



cual se aplicó a 4 meses de la asignación de asesores. . Participaron 102 alumnos.

Tabla 3. Valoración del trabajo de asesoría

| <b>Interrogante</b>  | <b>Sí</b>                    | <b>No</b>               | <b>A veces</b>    |                              |
|--|------------------------------|-------------------------|-------------------|------------------------------|
| ¿Cuentas con asesoría personalizada?   | 50                           | 25                      | 27                |                              |
| <b>Interrogante</b>  | <b>Mensaje whatsapp</b>      | <b>videoconferencia</b> | <b>Presencial</b> | <b>No he tenido asesoría</b> |
| ¿A través de que medio te asesoran?  | 20                           | 16                      | 14                | 52                           |
| ¿Qué acciones propones para mejorar el trabajo de asesoría en beneficio de los estudiantes que participarán en el próximo proceso de titulación? | Pregunta abierta             |                         |                   |                              |
|  | Capacitar a asesores         |                         |                   |                              |
|  | Seleccionar mejor a asesores |                         |                   |                              |
|  | Permitir asesores externos   |                         |                   |                              |

**Autoría propia: Datos obtenidos de formulario**

La asesoría para la elaboración del documento de titulación debe permitir a los estudiantes adquirir más elementos teóricos y prácticos que les permitan ampliar sus conocimientos sobre los diversos campos de formación y seleccionar dentro de la línea temática de su interés el tema para elaborar su documento.

La comunicación entre el asesor y el estudiante es fundamental a la hora de elaborar el documento de titulación, pero también debe guardar una relación con la calidad de la asesoría que se brinda al estudiante.

En el caso de la muestra investigada el 51% de los estudiantes no tuvo asesoría durante el séptimo semestre, el 19% por whatsapp, 16% por videoconferencias y el 14% de manera presencial. Una variable explicativa en relación a que el alumno manifieste en mayor proporción la no asesoría es por la situación de la contingencia. Un gran porcentaje de trabajadores estuvo infectado, en otros casos fuera de casa y en la mayoría desconocían manejo de medios de comunicación electrónicos, por consecuencia disminuyeron las sesiones de asesoría por falta de capacitación de los asesores en el manejo de tecnología o por la evasión de los alumnos a esta actividad por desempeñar empleos en jornadas de estudio.

La Comisión de Titulación de la institución, realiza en cada ciclo escolar un primer corte valorativo de avances de los trabajos a través de un Coloquio “Experiencias en Investigación docente” que hasta el momento se llevan 4 ediciones; se realiza al cierre del séptimo semestre a través de una convocatoria abierta para la totalidad de estudiantes de este semestre, donde presentan los progresos que hasta ese momento han construido. En otros años los alumnos alcanzaban avances hasta proce-

tos metodológicos, en este contexto de contingencia encontramos lo siguiente:

Tabla 4: Avances de trabajo de titulación presentado en coloquio

| NÚ-<br>MER<br>O | OBJETO<br>DE ES-<br>TUDIO |                       | MAR-<br>CO<br>TEÓ-<br>RICO |                               | MARCO<br>METO-<br>DOLÓ-<br>GICO |                           | NAD<br>A |
|-----------------|---------------------------|-----------------------|----------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------|----------|
|                 | ini<br>ci<br>al           | ter<br>mi<br>na<br>do | ini<br>cia<br>l            | te<br>r<br>m<br>in<br>a<br>do | ini<br>ci<br>al                 | te<br>r<br>mi<br>na<br>do |          |
| 95              | 3                         | 46                    | 28                         |                               |                                 |                           | 18       |

En atención a esta debilidad, la Comisión de Titulación de la escuela con apoyo de maestros de aprendizaje en servicio de séptimo semestre, generó y desarrolló por grupos y en diferentes sesiones, orientaciones para la elaboración de documento de titulación atendiendo a aquellos alumnos que no se presentaron al coloquio por carecer de asesoría, los que no habían avanzado por situaciones laborales, y los que estaban en etapa inicial del proceso. Conforme se avanzaba en los diferentes momentos se incorporaban alumnos con inicios de marco teórico.

Pero es un hecho impactante el lugar de prioridad que tuvo en este ciclo escolar la elaboración del trabajo de titulación, fue más emergente los

espacios laborales que el propio proceso profesional.

■ Fase lectora por expertos de documentos de titulación

En esta etapa del proceso de elaboración del documento de titulación participan alumnos que tengan cerrado su documento, el escrito se entrega a la Comisión y ésta lo distribuye con maestros de la institución para su análisis y revisión apoyados en fichas de valoración, que de acuerdo a indicadores y con escalas estimativas, examina la calidad del documento. Estas fichas, acompañadas de un dictamen final de lectura, se hacen llegar al estudiante para que atienda recomendaciones y mejore el documento.

En esta etapa de lectura por expertos, se recibieron 53 documentos de titulación que representa el 50.4% del total del alumnado, que en comparación al primer corte valorativo que arrojó el coloquio del 26% era un gran avance, sin embargo, era necesario reintentar apoyar el proceso a los alumnos. En este caso se hizo un acercamiento motivacional, de compromiso institucional al cuerpo de asesores, invitando a un trabajo colaborativo entre iguales acompañados por la Comisión de titulación: se generaron equipos colectivos, los cuerpos académicos y la Comisión de titulación tutoriaron el proceso. Se logró que 94 de 105 alumnos pasaran a la etapa de examinación.

## ■ Examen de titulación

Los lineamientos para organizar el proceso de titulación se fundamentan en documentos normativos: Acuerdo Secretarial 14/07/18; Normas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Planes 2018) y Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018.

La Comisión de Titulación, sustentada en documentos normativos antes expuestos, es quien emite el dictamen de aprobación o en su caso de no aprobación (SEP, 2004c). Por último, el jurado calificador (SEP, 2004a) valora la capacidad del sustentante para analizar y argumentar los resultados de su trabajo docente y emite un veredicto sobre el examen profesional del estudiante. Pero, como lo señalan, Dino-Morales y Tobón (2017), estos documentos oficiales sólo representan la fundamentación teórico- metodológica de cómo habrá de llevarse a cabo el proceso de titulación, además las sugerencias de evaluación están enfocadas hacia el desempeño académico del estudiante y no hacia la planificación, organización y desarrollo del proceso, mucho menos a valorar el desempeño de los involucrados refiriéndonos en este caso a los responsables de la asesoría.

La defensa del trabajo de titulación se apoya en el documento “Procesos de titulación 2018”, Apartado III El examen profesional, emitido por la DGEsUM, se seleccionan las figuras de acuerdo al manual 4.0 de la escuela:

- PRESIDENTE: Asesor
- SECRETARIO: Lector
- VOCAL: Catedrático de la licenciatura que cubra perfil.

En esta generación se atendieron a 93 alumnos preparados para defensa de su documento de titulación. Se organizaron 10 mesas de jurados para cada día, donde los integrantes de cada una de ellas dependían de los documentos a presentar y el rol que habían tenido los catedráticos.

TABLA 5: PROGRAMACIÓN DE EXÁMENES DE TITULACIÓN.

| Modalidad número                      | Área de conocimiento |             |          |            |  |         |           |
|---------------------------------------|----------------------|-------------|----------|------------|--|---------|-----------|
|                                       | español              | matemáticas | ciencias | sociología |  | valores | inclusión |
| Informe de prácticas profesionales 47 | 24                   | 9           | 2        | 9          |  | 2       | 1         |

|                                      |         |             |                     |               |  |                      |         |
|--------------------------------------|---------|-------------|---------------------|---------------|--|----------------------|---------|
| Tesis de investigación<br><b>40</b>  | español | matemáticas | rendimiento escolar | sociomocional |  | trabajo colaborativo | valores |
|                                      | 16      | 3           | 3                   | 12            |  | 3                    | 3       |
| Portafolio de evidencias<br><b>6</b> | español | planeación  |                     | sociomocional |  |                      |         |
|                                      | 2       | 3           |                     | 1             |  |                      |         |

TABLA 6: DICTÁMENES OTORGADOS POR MODALIDAD

| MODALIDAD                          | DICTÁMENES |            |                                   |
|------------------------------------|------------|------------|-----------------------------------|
|                                    | MAYORÍA    | UNANIMIDAD | UNANIMIDAD CON MENCIÓN HONORÍFICA |
| INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES | 4          | 32         | 11                                |
| MODALIDAD                          | DICTÁMENES |            |                                   |
|                                    | MAYORÍA    | UNANIMIDAD | UNANIMIDAD CON MENCIÓN HONORÍFICA |
| TESIS DE INVESTIGACIÓN             |            | 23         | 17                                |
| PORTAFOLIO                         |            | 2          | 4                                 |
| <b>TOTAL</b>                       | <b>4</b>   | <b>57</b>  | <b>32</b>                         |

A pesar de las circunstancias anímicas que vivían los estudiantes normalistas como el encierro total, muerte de familiares, escasa temporalidad en clase, prácticas profesionales escasas y la insistencia de concluir con la elaboración de un documento de titulación, los temas analizados continuaron siendo heredados por otras generaciones como de español y matemáticas, siendo escasos los de ciencias y lo emocional.

Se dio un número equilibrado en modalidades de titulación, obteniendo niveles de excelencia más las tesis que los informes, una explicación que se general al respecto es la creencia que se deposita en los alumnos de que los informes representan menos calidad profesional que las tesis, además que el cuerpo de asesores que atienden tesis la mayoría son integrantes de los cuerpos académicos y cuerpos de investigación de la institución que poseen mayor nivel de responsabilidad, preparación y actualización en estas tareas.

Los portafolios son una modalidad poco seleccionada por los estudiantes y son contados los asesores que apoyan para su seguimiento, razón por la que no se trabaja por estudiantes y más por la confusión de su estructura y contenido, poco se conoce de su alcance y dimensión de contenido.

#### RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El personal docente de las escuelas normales y los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de esta institución no estábamos preparados



para enfrentar y atender los sistemas de enseñanza en situaciones de contingencia.

Existieron inconsistencias en modelos pedagógicos a implementar, diseños de planeación y ejecución de saberes; hubo una super reducción de contenidos de los cursos por el escaso espacio temporal asignado a cada asignatura en plataformas y carga horaria.

Las escuelas primarias redujeron las oportunidades temporales de prácticas profesionales y por consecuencia la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación a situaciones problemáticas vistas desde el investigador y no por circunstancias contextuales.

Las asesorías como se vió en el proceso metodológico bajo de manera considerable por parte de los docentes, en la mayoría de los casos por falta de manejo técnico de plataformas y procesos metodológicos de investigaciones a distancia o porque los alumnos no acudían al llamado del asesor.

Dentro del proceso de titulación la asesoría es fundamental, los tropiezos, incertidumbres y nivel de cierre de los documentos habla de la calidad de asesoramiento. El asesor en esta tarea se convierte en el mediador que potencia las habilidades investigativas del alumno.

La experiencia vivida en este trabajo de investigación deja clara la debilidad del trabajo de asesoría en el proceso de titulación de esta generación, por el modelo que obligó a los docentes a adoptar por la situación de la contingencia.

Los datos arrojados en cada uno de los ámbitos de análisis construye una espiral cosecuencial por cada limitante que tuvieron los participantes en este proceso derivado de la contingencia. Sin embargo, esto nos condujo a construir instrumentos y herramientas que atendieran la necesidad formativa con el nivel que demanda el programa de estudios. En este momento, estamos preparados para enfrentar modelos situacionales como el vivido con esta generación de 2 años y medio de confinamiento.

Si bien el 88% de los estudiantes que participaron en el proceso lograron titularse, a partir del seguimiento y evaluación del proceso de titulación se pudo comprobar que existen aspectos a mejorar en el desarrollo de las actividades ya que el nivel de satisfacción que flutúa sobre el desempeño de los coordinadores, asesores y tutores, demuestra la existencia de áreas y oportunidades de mejora.

Se desprenden propuestas de trabajo para mejorar los procesos del trabajo de titulación en los estudiantes normalistas como:

- Preparar al personal docente en el manejo de plataforma educativas y alternativas metodológicas de investigaciones virtuales.
- Continuar editando y Mejorando el manual de procesos de titulación elaborado por la Comisión de titulación de la licenciatura en educación primaria.

- Instalar una Comisión de titulación a nivel escuela, no por cada licenciatura, que evalúe lo que cada licenciatura genera y aplica en estos procesos, para la mejora de los mismos.
- Generar círculos de reflexión colectiva con asesores en relación a procesos de asesoría donde se intercambien experiencias, tropiezos académicos, retos y solución en los procesos de elaboración del documento de titulación.
- Diseñar y aplicar talleres de capacitación para asesores encaminados a atender las debilidades que se rescatan en la evaluaciones institucionales del proceso de titulación de cada generación.
- Cumplir con lo que demandan los programas de estudio, iniciar el proceso de titulación en el 5to. semestre de la carrera.
- Valorar conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias desarrolladas por los estudiantes de esta generación para definir un marco referencial base que conduzca el proceso de titulación futuro inmediato.
- Tomar como base para la mejora continua del proceso de titulación, un proceso de seguimiento y evaluación de manera sistemática y continuo que permita la planificación y organización de acciones.

Este informe de investigación representa el arranque de un trabajo sistemático de los procesos de titulación en nuestra institución desarrollado de manera general, de aquí surgen indicadores para

analizar criterios como: debilidades de los documentos de titulación, valoración de instrumentos de evaluación utilizados en el coloquio, etapa del lector y exámenes profesionales, organización de datos obtenidos de estos instrumentos que sirvan de base para una etapa posterior, y sobre todo integrar cuerpo de asesores que año con año se profesionalice de acuerdo a debilidades mostradas en el proceso.

La necesidad de prepararnos para enfrentar con calidad situaciones no comunes en procesos de enseñanza como lo sucedido en la contingencia para adaptarnos a cualquier realidad académica con certidumbre y calidad.

Establecer la modalidad de informe de prácticas profesionales como la esencial en visualización de la carrera profesional e integración al campo laboral, para esto es necesario su recuperación comprensible y atinada para tutoría en trabajos de titulación.

## Bibliografía

DGEsUM.(2020) Orientaciones para organizar el proceso de titulación Planes 2018. SEP, México.

DGEsUM.(2020) Aprendizaje en servicio, planes 2018. SEP, México.

DGEsUM.(2020) Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación Planes 2018. SEP, México.

Goetz y lecompte (1988) la observación participante. Morata. Madrid España.

Dino-Morales y Tobón (2017). El portafolio de evidencias como modalidad de investigación en las escuelas normales.- REDIECH. México.

# **APUESTAS DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DECOLONIALIDAD PARA REPENSAR LA FORMACIÓN DE FORMADO**

María Noelia Galetto  
Sofía Avalle Montes  
Giuliana Fornero

## **Resumen**

En América Latina, las otredades, entre ellas, las comunidades indígenas, muchas veces, son construidas desde la negación. En San Marcos Sierras (Provincia de Córdoba, Argentina), se encuentra la comunidad indígena Comechingón Sanavirón Tulián, liderada por Mariela Tulián, su Casqui Curaca (cacique). Esta comunidad, al igual que otras comunidades indígenas de toda Latinoamérica, viene reclamando y luchando por sus derechos en relación con el territorio -la Madre Tierra-, la salud y la educación. Sin embargo, sus presencias permanecen vulneradas y, aún en la actualidad, vivencian situaciones de discriminación, exclusión y negación. Muchas de estas experiencias tienen lugar en

los espacios educativos interculturales, los cuales están atravesados simultáneamente por procesos de diversidad cultural y desigualdad social.

Al respecto, Mariela Tulián desarrolló el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe “La Pequeña Francisca” cuyo fin es revalorizar los saberes, conocimientos, las prácticas culturales y las memorias ancestrales de su comunidad indígena comechingón. Esta propuesta se lleva a cabo en algunas escuelas, principalmente, de nivel inicial y primario de nuestro país, pero no en la educación superior.

Por consiguiente, en este trabajo se presenta un proyecto de investigación que, por medio de una metodología cualitativa, se propone comprender, desde la perspectiva de diferentes actores, los aportes centrales de la interculturalidad y la decolonialidad en la formación de futuros y futuras docentes, como así también elaborar material didáctico que haga aportes para pensar y (re)pensar la formación docente en relación con la interculturalidad y la decolonialidad.

## Palabras Clave

Educación, interculturalidad, decolonialidad, formación superior, comunidad Tulián.

## Introducción

La interculturalidad como tema que convoca a debates en la agenda pública ha implicado, en los contextos históricos, conflictos y tensiones inherentes a los vínculos entre sociedades, por asuntos tales como identificación cultural, derecho, diferencia, autonomía y Nación (Walsh, 2010). Esta autora señala que la escuela, como institución política, social y cultural, no se encuentra desvinculada de esta lucha, sino que se presenta como el espacio donde, muchas veces, se legitiman, se construyen y se reproducen los valores, las actitudes, las identidades y el poder histórico-hegemónico del Estado.

De esta manera, resulta fundamental construir colectivamente un proyecto político, social, epistémico y ético de transformación y decolonialidad que denuncie las situaciones socio históricas y estructurales de desigualdad y exclusión provenientes del sistema colonial/capitalista/moderno/patriarcal/extractivista, consolidando un “modo otro” de estar, pensar, aprender, enseñar y vivir en/con/para el mundo (Walsh, 2010)

En este sentido, el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) “La Pequeña Francisca” busca democratizar los diferentes niveles del Sistema Educativo desde un trabajo conjunto con las y los docentes, entendiendo a la interculturalidad como “una construcción dinámica y participativa donde todos los actores son indispensables; y la



Educación Intercultural Bilingüe una herramienta de emancipación para las futuras generaciones” (Tulián, 2018, p. 7).

Asimismo, dicha propuesta pretende reivindicar los saberes, experiencias, cosmovisión y memorias ancestrales de la comunidad indígena comechingón Tulián garantizando el cumplimiento de los derechos humanos y la protección de la Pachamama. Al respecto, la EIB adquiere un sentido reivindicativo por tres razones: “para lograr una mayor visibilidad, tanto de la población como del territorio y su derecho soberano a la vida, para la superación del racismo y la discriminación, y en defensa del derecho a ser iguales” (Tulián, 2018, s/p).

Adentrarse en dicho desafío, propone Tulián (2018) requiere del compromiso de los espacios de formación docente concibiendo a la interculturalidad y la decolonialidad como contenidos procedimentales y transversales en la consolidación de una educación de la liberación.

Por consiguiente, el objetivo de este trabajo es compartir un proyecto de investigación, que se encuentra en su fase inicial, cuyo propósito es comprender, por medio de una metodología cualitativa y desde la perspectiva de diferentes actores, los aportes centrales de la interculturalidad y la decolonialidad para la formación de futuros y futuras docentes, como así también elaborar material didáctico que brinde aportes para pensar y

(re)pensar la formación docente en relación con la interculturalidad y la decolonialidad.

Este trabajo se organiza de la siguiente manera: En primer lugar, se explica el planteo del problema que da origen a la investigación. En segundo lugar, en el marco teórico, se explican aspectos relacionados con las perspectivas y los niveles de interculturalidad, la decolonialidad y la consolidación de una educación abierta a lo otro, el proyecto de EIB “La Pequeña Francisca”, y la interculturalidad y la decolonialidad en la formación de formadores. En tercer lugar, se enuncian los objetivos generales y específicos. En cuarto lugar, se menciona la metodología a emplear en el estudio. Y, finalmente, se presentan los resultados esperados y la relevancia de la investigación.

## Planteo del problema

### **a. Los pueblos indígenas invisibilizados, también en Argentina**

En el territorio Abya Yala -Latinoamérica- se ha impuesto una “pedagogía de la desmemoria”, que fue fundante de la Historia Oficial. En el imaginario social se han instaurado olvidos, silencios, pérdida de identidades y tergiversación de los hechos (Valko, 2010). Esta realidad es el resultado de “procesos y aparatos de dominio político y militar” (Restrepo y Rojas, 2010) que se desplegaron para poder conquistar y colonizar el territorio y la pobla-

ción indígena. En estos procesos de colonización surge la idea de raza que se origina, según Quijano (2000), como referencia fenotípica entre colonizadores y colonizados. Estas diferencias han dado lugar a la construcción de una otredad en condición de inferioridad.

A lo largo de la historia, la otredad se configura partiendo de la noción de que los otros son los depositarios y los responsables de los problemas que ellos mismos padecen (Diez y Novaro, 2009). Los pueblos indígenas, habitantes originarios de Abya Yala, han sufrido y sufren constantes situaciones de borramiento, exterminio y silenciamiento de su voz y su cosmovisión. Se trata de un patrón que operó y sigue operando en las jerarquías territoriales, epistémicas, culturales y raciales que posibilitan la reproducción de las colonialidades del poder, del saber, del ser y de la madre naturaleza, perpetuando la racialidad y la superioridad de ciertas culturas, etnias, religiones, etc. por sobre otras (Restrepo y Rojas, 2010).

La cultura siempre ha sido apéndice de la educación, denuncian Dacunda y Tulián (2008), y advierten que los proyectos de asimilación consistieron en desestimar valores, saberes y experiencias de las comunidades indígenas e impartir el respeto hacia una orientación hegemónica a través de los conocimientos etnocéntricos, atendiendo, al mismo tiempo, a los intereses de la etnia blanca, en detrimento de las demás etnias autóctonas.

En América Latina, las otredades, entre ellas, las comunidades indígenas, muchas veces, son construidas desde la negación. También en todo el territorio de la República Argentina[1] existen comunidades indígenas que, hasta el día de hoy, siguen siendo invisibilizadas y negadas por diferentes instituciones, entre ellas, las educativas.

Al respecto, Pérez Zavala (2021) se interroga:

*¿Por qué sociedades basadas en la oratoria y con mecanismos específicos de transmisión de la memoria histórica en pocas generaciones se convirtieron en sociedades del silencio y del olvido? ¿Quién/es deciden recordar, callar u olvidar? ¿De qué manera tensan el recuerdo, el olvido y el silencio individual con la memoria colectiva? ¿Cuándo y cómo se naturalizaron los relatos estereotipados, los olvidos y los silencios en relación al pasado de frontera? (p. 306).*

La autora advierte que el olvido ha atravesado y continúa interpelando las configuraciones identitarias de las comunidades indígenas, ya que se trata de un desconocimiento que ha operado como designio de las desvalorizaciones y/o las negaciones que vivencian cotidianamente esas comunidades bajo situaciones de dolor, incomodidad, indiferencia o rechazo. En este sentido, cuando se busca reconstruir y reproducir sus herencias identitarias se ponen en juego los silencios conservados al interior de las comunidades indígenas y los mecanismos de represión y supresión legitimados

por agentes estatales tales como los militares, maestros, funcionarios, misiones, etc. (Pérez Zavala, 2021).

### **b. Una experiencia de educación intercultural en la Provincia de Córdoba, Argentina**

En San Marcos Sierras, una localidad situada a 150 km al norte de la ciudad de Córdoba en el departamento Cruz del Eje (Provincia de Córdoba, Argentina), se encuentra la comunidad indígena Comechingón Sanavirón Tulián, liderada por Mariela Tulián[2], su Casqui Curaca (cacique). Esta comunidad, al igual que otras comunidades indígenas de Argentina y de toda Latinoamérica, viene reclamando y luchando por sus derechos en relación con el territorio -la Madre Tierra-, la salud y la educación, entre otros. Sin embargo, sus presencias permanecen vulneradas y, aún en la actualidad, se viven situaciones de discriminación, exclusión y negación. Muchas de estas experiencias tienen lugar en los espacios educativos interculturales, los cuales están atravesados simultáneamente por procesos de diversidad cultural como de desigualdad social.

En cuanto al Sistema Educativo, la cacique Mariela Tulián (2020) expresa:

*Nosotros sentimos que el sistema educativo nos mata la espiritualidad, nos va moldeando el espíritu, la cabeza y el corazón. Para nosotros, la intercultural-*

*lidad tiene un factor muy grande en la educación emocional que no se trabaja en el sistema educativo, lamentablemente, y que necesitamos para sanar las heridas de la colonización y la conquista, para plantearnos nuevas generaciones comprometidas y realistas con lo que nos pasó, dejando atrás este proceso de duelo para construir y consolidar en el futuro una nueva ciudadanía con nuevos contratos sociales, que podemos ir estableciendo entre toda la población.[3]*

La cacique señala, asimismo, cómo la Historia Oficial, que forma parte de las instituciones educativas de nuestro país, oculta e invisibiliza la historia que las comunidades indígenas tienen para contar. Y, en ese sentido, subraya la importancia de la interculturalidad para repensar las escuelas de Latinoamérica y Argentina.

A veces es complejo el tema de la modificación de la historia porque lo que nosotros tenemos para contar no está registrado en muchos portadores de texto (...) Nosotros contamos una historia que más que nada está en la memoria oral de los pueblos indígenas. Entonces, no forma parte del conocimiento legitimado por los sistemas de educación como son las Universidades, o los científicos, los antropólogos, los historiadores (Entrevista a Mariela Tulián, 2020 en Avalle Montes, 2022).

Con el objetivo de crear un espacio educativo intercultural de diálogo, Mariela Tulián desarrolló el proyecto “La pequeña Francisca”, un Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe cuyo fin es re-

valorizar los saberes, experiencias, conocimientos, etc. de su comunidad indígena comechingón. El Proyecto de “La Pequeña Francisca” se lleva a cabo en algunas escuelas de nuestro país, comprendiendo al nivel inicial[4], primario[5] y secundario, pero no la educación superior. El proyecto consiste principalmente en la recopilación de la memoria oral de la comunidad indígena Tulián, de sus saberes, sus conocimientos y sus prácticas, y en la elaboración de materiales didácticos para los respectivos niveles educativos. No obstante, los saberes, los conocimientos y las prácticas de esta comunidad indígena de la Provincia de Córdoba aún no han sido abordados por las carreras de los institutos de formación docente. Es por ello que creemos que la experiencia del proyecto “La Pequeña Francisca” ofrece un valioso punto de partida para que las historias de la memoria oral de la comunidad indígena Tulián, sus saberes, sus conocimientos y sus prácticas sean incorporados en las aulas de los institutos de formación docente en clave intercultural y decolonial, apostando por sus reconocimientos y sus reivindicaciones. Y, asimismo, visibilizar, aportar y difundir material para la elaboración de los correspondientes programas de enseñanza.

### **c. La necesidad de incorporar la mirada intercultural y decolonial en la formación universitaria de docentes**

Esta investigación parte de la convicción de que resulta imprescindible abordar la temática de la interculturalidad en el ámbito de la educación superior, ya que - como señala Mariela Tulián (2020)- es un área de vacancia. Asimismo, se supone que formarse en la interculturalidad durante las carreras de grado construirá las bases para fomentar diálogos y prácticas escolares enmarcadas en el amor y el reconocimiento hacia las otredades. En este sentido, creemos que desde las concepciones y las prácticas de las comunidades indígenas y los y las docentes será posible generar un diálogo intercultural auténtico que visibilice las causas del no-diálogo, interpelando las condicionantes sociales, económicas, políticas y educativas, consolidando un contexto democrático crítico que propicie una educación en la que se recuperen las voces de los sin voz (Recanati y Recanati, 2014).

En este marco, por medio de una metodología cualitativa, el presente estudio se propone comprender, desde la perspectiva de diferentes actores, los aportes centrales de la interculturalidad y la decolonialidad para la formación de futuros y futuras docentes, como así también elaborar material didáctico que haga aportes para pensar la formación docente en relación con la interculturalidad y la decolonialidad.



## Marco teórico

### **a. Interculturalidad: perspectivas y niveles**

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, la cual parte de reconocimientos jurídicos y de la necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales; de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión; de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural (Walsh, 2010, 2017). La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo.

Walsh (2010) distingue tres perspectivas de la interculturalidad: la relacional, la funcional y la crítica. La perspectiva relacional alude al contacto e intercambio, ya sea en condiciones de igualdad o desigualdad, que ocurre entre culturas distintas: personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales. Se caracteriza por ocultar o minimizar los conflictos que se presentan y los contextos de poder y dominación en los cuales ocurren las relaciones entre culturas. Por eso, la autora considera que esta perspectiva debe problematizarse y ampliarse teniendo en cuenta los aportes de los otros (Walsh, 2010).

La perspectiva funcional busca promover -por medio del diálogo, la convivencia y la tolerancia- el reconocimiento y la inclusión de la diversidad y las diferencias culturales en la estructura social establecida (Walsh, 2017). En este caso, la interculturalidad es considerada ‘funcional’ al modelo neoliberal existente (Tubino, 2005), debido a que las causas de la asimetría, la desigualdad social y la diversidad cultural no son cuestionadas.

En cambio, desde la perspectiva crítica, en la cual se inscribe Walsh, la interculturalidad es entendida como una herramienta, un proceso y un proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la otredad en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. La interculturalidad, concebida de este modo, busca “implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; (...) re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2010, p. 79). Sin embargo, expresa la autora, para lograr esta perspectiva de interculturalidad -la cual busca la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas- es necesaria la transformación tanto de las estructuras como de las instituciones y las relaciones sociales que mantienen la desigualdad y la discriminación. Este enfoque consiste en un proceso dinámico de nego-

ciación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones sociales asimétricas, busca construir relaciones dialógicas y más justas entre los actores sociales que pertenecen a universos culturales diferentes sobre la base del reconocimiento de la diversidad (Godenzzi, 1997).

En este sentido, expresa Walsh (2017), la interculturalidad tiene que ser pensada no sólo como propuesta de sociedad, sino también como proyecto político, social, epistémico y ético que pretende la transformación estructural y socio-histórica, entre ellas, de las instituciones educativas para poder construir, de manera conjunta, una sociedad distinta. En este contexto, se puede decir que, si bien la interculturalidad trasciende el espacio educativo, éste es un ámbito significativo para reflexionar y llevar a la práctica aquel enfoque.

En el contexto argentino actual, las numerosas y las variadas situaciones de fragmentación, segmentación y desigualdad conllevan a algunos actores escolares a reflexionar sobre los procesos de diferencia, diversidad cultural y desigualdad social en espacios escolares interculturales. Novaro (2006) distingue entre dos niveles de interculturalidad, el descriptivo y el propositivo, los cuales permiten pensar los espacios escolares. El nivel descriptivo de interculturalidad, denominado por otros autores como multiculturalismo, refiere a situaciones de asimetría, conflicto y discriminación que ocurren en los ámbitos donde coexisten

distintos grupos culturales, étnicos, etcétera (Galletto, 2018, 2020). El nivel propositivo de interculturalidad alude a una situación que puede construirse pensando en un encuentro igualitario y simétrico entre grupos de diversas culturas, basado en el diálogo entre diferentes posiciones y saberes. Otros pensadores hablan, al respecto, directamente de interculturalidad (Galletto, 2018).

En los contextos escolares, caracterizados por la diversidad y la desigualdad, en algunos casos, se busca implementar un modelo educativo tendiente a la homogeneización (Godenzzi, 1997). Según Sinisi (2007), la realidad escolar argentina suele caracterizarse por la naturalización y el ocultamiento, por parte de las políticas culturales y educativas, de las relaciones asimétricas que se establecen respecto de la diferencia y la diversidad, bajo la ideología del respeto y la tolerancia. Estas características se relacionan con el nivel descriptivo de interculturalidad que señala Novaro.

### **b. Decolonialidad y consolidación de una educación abierta a lo otro**

Lara Guzmán considera que, para que la perspectiva de interculturalidad crítica y de praxis decolonial, propuesta por Walsh, sea posible es necesario “desmontar la matriz colonial existente, una matriz en la que la escuela ha tenido un lugar fundamental como institución que ha reproducido históricamente las formas de poder y con ellas los

procesos de subalternización de unos grupos frente a otros” (Lara Guzmán, 2015, p. 227). En este sentido, hay que pensar y (re)pensar una escuela otra, es decir, una escuela de las pluralidades, en la cual converjan múltiples voces, posturas y experiencias, para que por medio de lo educativo se potencialicen y fortalezcan distintas maneras de ser y habitar el mundo.

Consolidar una escuela otra se anuncia como una deuda insoslayable, problematizando los saberes y los aprendizajes que quedan por fuera de lo curricular, que no se adecuan a ciertos lineamientos que, muchas veces, no se corresponden con las diversas realidades y generan tensiones identitarias en las trayectorias educativas que son el reflejo de las negaciones continuas hacia modos de estar, ser y vivir con los demás (Galletto y Avalor Montes, 2022). En este sentido, correr el velo que expulsa ciertos conocimientos deja entrever el abandono que subyace hacia existencias que reclaman ser reivindicadas y reconocidas. Es necesario agrietar y destruir los cimientos que oprimen la emancipación, abriendo puertas hacia la transformación y la siembra decolonial, hacia modos otros de estar, ser y vivir con los demás.

Desde un nivel propositivo de interculturalidad, la escuela es pensada como el espacio donde se produce habitualmente el encuentro y la interacción entre culturas, partiendo de la constatación y el reconocimiento de la diversidad cultural, que debe ser vivida desde condiciones de igualdad

(Quintana, 2010). La institución educativa es pensada como un ámbito privilegiado de socialización en el que se pueden programar o planificar “experiencias de contacto entre sujetos diferentes, de encuentros que permitan enriquecerse con la cultura de las otras personas” (Quintana, 2010, p. 23). En este sentido, aprender a vivir juntos en el contexto escolar no significa solamente tolerar la existencia de otro ser humano, sino respetarlo y comprenderlo, porque se lo conoce y lo valora en un clima de convivencia. Por eso, es importante un análisis y una continua reflexión de las prácticas cotidianas para deslegitimar las relaciones de dominación, reconociendo identidades personales, sociales y políticas valoradas en su complejidad y conflictividad como resultado de las transformaciones operadas por los sujetos (Rubinelli, 2010).

La interculturalidad pretende “el reconocimiento de la diversidad sociocultural; la participación e interacción; la toma de conciencia y la reflexión crítica; la apertura; [y] la articulación de conocimientos de diferentes universos culturales” (Godenzzi, 1997, p. 12). Al respecto, Quintana (2010) señala que, en el proceso educativo, desde un nivel propositivo de interculturalidad, hay dos cuestiones claves para considerar: la integración y el reconocimiento, es decir, promover la integración, pero al mismo tiempo contemplar las características propias de cada grupo étnico, social, cultural o económico. Para lograr la integración y el reconocimiento del otro en su diversidad no son suficien-

tes los acuerdos de las cúpulas de poder; sino que se trata de procesos con bases sociales y culturales que implican otro tipo de mediaciones como “espacios para el encuentro, el reconocimiento, el diálogo, el intercambio y la concertación entre sujetos que se afirman en su diversidad” (Arpini, 2008, p. 16-17).

En los espacios escolares interculturales en los que se busca la comprensión, el reconocimiento de los otros y el enriquecimiento mutuo entre sujetos diversos, la interculturalidad, desde una perspectiva crítica y de praxis decolonial, refiere a las “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturales diferentes” (Walsh, 2010, p. 9); cuestiones que, como se mencionó anteriormente, trascienden los ámbitos escolares. En este sentido, la acción intercultural tiene que reconocer y partir de las asimetrías de poder (sociales, económicas y políticas) y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el otro pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y capacidad de actuar. Por eso, se considera que las instituciones educativas, entre otras, son espacios significativos para pensar y (re)pensar la interculturalidad crítica y de praxis decolonial, y construir así, de un modo progresivo, espacios escolares desde un nivel propositivo. Caminar hacia esta dirección exige asumir críticamente nuestra propia condición de otredad, generando transformaciones tendientes a

la reivindicación de derechos, re-configuración de nuestras identidades latinoamericanas y el reconocimiento hacia las diversidades socioculturales, en términos de lucha, resistencia, agrietamiento y siembra decolonial, como propone Walsh (2017).

### **c. El proyecto de EIB “La Pequeña Francisca”**

Desde el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) “La Pequeña Francisca”, elaborado por Mariela Tulián, se apuesta a la reconstrucción de las memorias orales de la comunidad indígena Tulián, revalorizando y reconociendo sus saberes, lenguas e identidades y la relación sociedad-naturaleza. El proyecto pretende estar presente en todos los niveles del sistema educativo, ya que se entiende que su continuidad es imprescindible para un auténtico reconocimiento de las existencias y las luchas de las comunidades indígenas latinoamericanas. A la vez, se propone trabajar en conjunto con las y los docentes, quienes son intermediarios entre los diferentes contextos socioculturales y los espacios escolares.

La interculturalidad es comprendida como una construcción dinámica y participativa en la que todos los actores son indispensables y la Educación Intercultural Bilingüe una herramienta de emancipación para las futuras generaciones (Tulián, 2018). La Educación Intercultural Bilingüe adquiere un sentido reivindicativo por tres razo-



nes: para lograr una mayor visibilidad, tanto de la población como del territorio y su derecho soberano a la vida, para la superación del racismo y la discriminación, y en defensa del derecho a ser iguales (Tulián, 2018). Además, la decolonialidad se asume como un contenido procedimental y transversal a todo el sistema educativo que recupera las lenguas ancestrales, la voz indígena y la educación emocional, la cual propone transformar los sentimientos de rencor, tristeza, diferencias y odio en amor (Tulián, 2020).

El proyecto de EIB “La Pequeña Francisca” se anuncia como el primer eslabón de una cadena de esperanza hacia “lo posiblemente otro” y lo “humanamente otro”, y reivindica modos otros de ser, pensar, estar, aprender, enseñar y vivir (Galletto y Benegas, 2022). Asimismo, implica configurar pedagogías “otras”, praxis “otras” sentidas, vividas y vivenciadas por historias, lenguas, experiencias y voces de resistencia, insurgencia y oposición, abarcando las dimensiones territoriales, sociales, políticas y jurídicas (Walsh, 2010).

Cabe destacar que Mariela Tulián fue invitada a compartir su propuesta pedagógica en el marco de la semana de reflexión y formación para educadores católicos inspirada en la propuesta del Papa Francisco: “Hacia el Pacto Educativo Global”, realizada durante los primeros días de septiembre de 2020, y organizada por la Vicaría Episcopal de Educación de la Diócesis de Quilmes, Buenos Aires. La intervención de Mariela Tulián[6] se realizó

en calidad de experiencia y vivencia de la comunidad comechingón Julián de San Marcos Sierras y como ejemplo de los modos de “asumir la cultura del diálogo como camino, la colaboración común como conducta y el conocimiento recíproco como método y criterio”. [7]

En este sentido, el Proyecto “La Pequeña Francisca” busca recordarnos que somos la raza del amor que repara los vínculos con la humanidad y con la madre tierra. Es el tiempo, dice Mariela, de reencontrarnos en esta cultura del amor, de volver a abrazarnos como una sola raza que somos. La idea es que cada escuela tenga su propio proyecto intercultural” (Tulián, 2020, 43 minutos).

“Vivir juntos en una civilización del amor para educar en el diálogo intercultural en la escuela católica” fue el eje de este intercambio, porque “como dicen los abuelos, los hombres somos la raza del amor, solo que lo hemos olvidado” (Tulián, 2020, 55 minutos).

#### **d. Interculturalidad y decolonialidad en la formación de formadores**

Situándonos en el campo de la educación superior, el presente proyecto de investigación considera que es imprescindible despertar el compromiso y la sensibilización de las y los docentes hacia las cosmovisiones, las identidades, las lenguas y los saberes de las comunidades indígenas. Consideramos que las nuevas generaciones de docentes tie-

nen que asumir la interculturalidad y la decolonialidad como parte esencial de la educación para una sociedad más igualitaria, democrática e inclusiva, y esta tarea es casi exclusiva de los ámbitos de educación superior, ya que son parte fundamental en la autoformación, la autocrítica de la práctica profesional y la responsabilidad sociocultural (Dacunda y Tulián, 2008; Tulián, 2018).

Consideramos que las diversidades socioculturales transitan los Institutos de Formación Docente, entre ellos, las universidades, y viven numerosas y heterogéneas experiencias en las que se refleja la “monocultura del saber”, es decir, un saber occidental que invisibiliza y niega los saberes ancestrales de nuestras comunidades indígenas (Walsh, 2017). Por lo tanto, la apuesta en este proyecto de investigación está orientada a construir y sembrar semillas de interculturalidad y decolonialidad que interpelen la formación de formadores cuestionando, desafiando, transgrediendo e irrumpiendo las lógicas, racionalidades y monólogos occidentales y occidentalizantes, instalando modos-muy-otros de aprender a desaprender, para reaprender a pensar, sentir, saber, expresar, actuar, agenciar y también enseñar desde y con Abya Yala (Walsh, 2017).

# Objetivos

## **Objetivos generales**

1. Comprender, desde la perspectiva de diferentes actores, los aportes centrales de la interculturalidad y la decolonialidad para la formación de futuras y futuros docentes.
2. Elaborar materiales didácticos que hagan aportes para pensar la formación docente en relación con la interculturalidad y la decolonialidad.

## **Objetivos específicos**

- a. Revisar y precisar el marco conceptual de una educación con perspectiva intercultural y decolonial en vistas a su aplicación en el proyecto de EIB “La Pequeña Francisca”.
- b. Describir abordajes teóricos y empíricos sobre la interculturalidad, la decolonialidad en los espacios de educación superior.
- c. Comprender los aportes del proyecto educativo intercultural de “La Pequeña Francisca” para la formación docente.
- d. Diseñar materiales didácticos que contribuyan al reconocimiento y la valoración de los saberes ancestrales, la memoria colectiva, etc. de las comunidades indígenas en la formación de formadores.

## Metodología

Con el fin de lograr el objetivo a, se realizará una relectura de las fuentes teóricas y una sistematización de los conceptos centrales en vistas a la elaboración y la aplicación del proyecto de EIB “La Pequeña Francisca” en la formación de futuros formadores.

A partir de estos conceptos se analizarán (objetivo b) los abordajes teóricos y empíricos que se llevan a cabo, específicamente, en los espacios educativos de las asignaturas de formación docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto en las que intervienen las integrantes de este proyecto: en Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas (Profesorados de Educación Inicial, Historia, Filosofía, Lengua y Literatura y Geografía) y de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Química y Naturales (Profesorados de Biología, Química y Matemáticas).

Para comprender, desde la perspectiva de diferentes actores, los aportes centrales de la interculturalidad y la decolonialidad para la formación de futuras y futuros docentes (objetivo c), la investigación se centrará en un estudio de tipo cualitativo. Entendemos por metodología cualitativa aquella que busca “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández Sampieri, Collado y Lucio, 2014, p. 364). El enfoque cualitativo

apunta a comprender y profundizar, es decir, pone énfasis en la interpretación y el conocimiento de los fenómenos a estudiar, ya que busca conocer/entender ese fenómeno social particular a investigar. Asimismo, se refiere a la interpretación de los fenómenos desde la mirada de los sujetos investigados, es “ver a través de los ojos de la gente que uno está estudiando” (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2006, p. 40).

Las técnicas de recolección de información a utilizar serán: entrevistas en profundidad y análisis de información documental. Las entrevistas cualitativas[8], que serán la técnica principal de recolección de información, se las puede definir como aquellas que “permiten acceder al conocimiento de la vida social a través de los relatos verbales” (Aravena y otros, 2006, p. 63). Las entrevistas se emplearán para indagar en el proyecto educativo sobre los aportes del proyecto “La Pequeña Francisca” en la formación docente; los abordajes teóricos y empíricos sobre la interculturalidad, la decolonialidad en los espacios de educación superior; y el diseño de materiales didácticos que contribuyan al reconocimiento y la valoración de los saberes ancestrales, la memoria colectiva, etc. de las comunidades indígenas.

El análisis de información documental (Aravena y otros, 2006) se centrará en materiales, en soporte papel, visual, auditivo y audiovisual, que pueden estar elaborados por los miembros de la comunidad que se busca estudiar o no. En esta inves-

tigación en particular, algunos de los documentos que vamos a consultar van a ser, entre otros, el proyecto educativo de “La Pequeña Francisca”, los recursos didácticos empleados en el marco del proyecto con niños y niñas de nivel inicial y primario y adolescentes de nivel secundario, los cuentos escritos por Mariela Tulián. El análisis de estos documentos nos permitirá profundizar y complementar la información recabada con las entrevistas.

Las unidades de análisis serán la Casqui Curaca de la comunidad indígena Tulián y docentes de nivel inicial y primario que trabajen en relación con el proyecto educativo “La Pequeña Francisca”. La muestra definitiva será elaborada con el desarrollo de la investigación.

Se utilizará un muestreo intencional, es decir, los sujetos serán seleccionados por medio de definiciones teóricas previas y conforme a los objetivos de la investigación (Sautu, 2003; Mendizábal, 2007). Una de las ventajas de este tipo de muestreo es, según Soneira (2007), que permite al investigador seleccionar casos según su potencialidad y de acuerdo con los objetivos de su estudio.

La información recolectada será resignificada y clasificada de acuerdo a una determinada organización y codificación sustentada en los principios de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), en el que el ejercicio de codificación permitirá identificar las dimensiones y designar las

categorías y las subcategorías que correspondan a cada una de ellas.

Luego de haber logrado los objetivos a, b y c se apelará (objetivo d) a recabar sentidos, significados y prácticas de los sujetos investigados y a realizar un interjuego espiralado entre la información empírica y la teoría. A partir de eso, y de conocer los recursos didácticos que se utilizan en el marco del proyecto “La Pequeña Francisca” con estudiantes de nivel inicial, primario y secundario, se elaborarán diferentes materiales didácticos para el abordaje, entre otros, de saberes, experiencias y prácticas ancestrales de la comunidad indígena Tulián en carreras de grado de diferentes Facultades en la Universidad Nacional de Río Cuarto -por ejemplo, cuestiones vinculadas a la lengua materna de la comunidad en el Profesorado de Lengua y Literatura; el territorio en el Profesorado en Geografía; el significado de los ríos y el viento en el Profesorado en Biología.

## Resultados esperados y relevancia de la investigación

**a. Aportes al conocimiento:** Como ya se ha explicado anteriormente, en Argentina la formación en temáticas sobre interculturalidad y decolonialidad en la formación docente es un área de vacancia. Es por ello que se supone que los hallazgos de este estudio pueden ser una valiosa contri-



bución a la construcción, de manera conjunta con la comunidad indígena y las y los docentes, de perspectivas interculturales y decoloniales en formadores de formadores. Además, como docentes de nivel superior en la Universidad Nacional de Río Cuarto, consideramos que podríamos implementar estos aportes en la formación de estudiantes de Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas (Profesorados de Educación Inicial, Educación Inicial, Historia, Filosofía, Lengua y Literatura y Geografía) y de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Química y Naturales (Profesorados de Biología, Química y Matemáticas).

**b. Aportes a las prácticas docentes:** Permitirá que las y los docentes puedan pensar(se) desde prácticas que valoren y reconozcan, por medio del diálogo intercultural, a las otredades que habitan los espacios educativos y escolares, prácticas que comprendan los saberes, las prácticas culturales, las memorias ancestrales y los sentidos que encierran las luchas impulsadas por las comunidades indígenas en nuestro contexto latinoamericano y argentino.

**c. La formación de formadoras y formadores:** Se elaborarán recursos didácticos para el abordaje de la interculturalidad y la decolonialidad en la educación superior, principalmente, en carreras de formación docente, abordando los temas que se enmarcan en la propuesta educativa “La Pequeña Francisca”. Uno de los grandes desafíos es pensar en la posibilidad de que este proyecto de

educación intercultural pueda llevarse a cabo en el nivel superior, en las diferentes carreras de formación docente en las que las integrantes de este proyecto se desempeñan.

**d. Aportes a la formación de recursos humanos:** La Lic. Avalor Montes y la Prof. Fornero, quien está en la etapa de escritura de su trabajo Final de Licenciatura, tienen intenciones de seguir formándose en estudios de posgrado en relación con la temática de la educación intercultural. El desarrollo de la investigación podrá ser un aporte a la carrera de posgrado que elijan. El aporte de la beca permitirá, al mismo tiempo, enfrentar parcialmente los gastos relacionados con dicha carrera.

## Referencias bibliográficas

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa I. Santiago de Chile: Universidad Arcis. Disp en: <https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf> (1/03/2023)

Arpini, A. (2008). Diversidad y conflictividad. Contribuciones a la formación de categorías heurísticas para la integración y el diálogo intercultural. En J. Santos Herceg. Integración e interculturalidad. Desafíos pendientes para América Latina (pp. 15-30). Santiago de Chile: Universidad Nacional de Santiago de Chile.

Avalor Montes, S. (2022). ¿Cómo se construye la otredad sociocultural y la interculturalidad? Concepciones y prácticas a partir del proyecto de EIB “La Pequeña Francisca” llevado a cabo en un jardín de infantes de Luque (Río Segundo, Córdoba). Trabajo Final de Licenciatura en Educación Inicial, Facul-

tad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. (No publicado).

Dacunda, M. y M. Tulián (2008). La cultura tiene que dejar de ser considerada como un apéndice de la educación. Exposición para el VIII Congreso Latinoamericano de E.I.B, Buenos Aires, Argentina. (No publicado).

Galetto, M. N. (2018). Interculturalidad y educación. Aportes de la perspectiva crítica para pensar los espacios escolares. En Michelini, D. J., Pérez Zavala, G. y Galetto, M. N. (Eds.). Crisis de la Democracia. Desafíos para América Latina (pp. 54-56). Río Cuarto: Ediciones del ICALA.

Galetto, M. N. (2020). Interculturalidad y educación liberadora. Experiencias en una institución educativa de nivel inicial de Argentina. En Eckholt, M. y Durán Casas, V. (Eds.). Religión como fuente de un desarrollo liberador. 50 años de la conferencia del Episcopado Latinoamericano en Medellín. Continuidades y rupturas (pp. 391-398). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Galetto, M. N. y S. Avalle Montes (2022). Las otras infancias de América Latina. Hacia su reconocimiento en la educación en clave de interculturalidad crítica. En Echevarría, H. y Tosoni, C. (Eds.). Educación y sociedad (pp. 92-99). Río Cuarto: Ediciones del ICALA. Disp. en: <https://www.icala.org.ar/publicaciones/Libros-EdICALA/ACTAS-Jornadas%20ICALA%202022.pdf>. (1/03/2023)

Galetto, M. N. y Benegas, M. A. (2022). Escuela e infancias en contextos de desigualdad. Reflexiones en pandemia a partir de experiencias en un jardín de infantes de Río Cuarto. Erasmus. Revista para el diálogo intercultural, 24. Disp. en: <https://www.icala.org.ar/erasmus/Archivo/2022/erasmus-24-2022-Galetto-Benegas.pdf>. (1/03/2023)

Godenzzi, J. C. (1997). Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. En Godenzzi, J. C. y Calvo Pérez, J. (Comps.). Multilingüismo y educación bilingüe en América y España (pp. 19-30). Cusco: Centro Bartolomé de las Casas. Disp. en: [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Equidad\\_e\\_n\\_la\\_diversidad.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Equidad_e_n_la_diversidad.pdf) (1/03/2023)

Lara Guzmán, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 223-235.

Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.65-104). Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la argentina: Potencialidades y riesgos. *Cuadernos interculturales*, 7, 49-60.

Pérez Zavala, G. (2021). “Mi abuela era india”: narraciones sobre ese pasado que interpela. En Michelini, D. J., Rocchietti, A. M. y Rubinelli, M. L. (Eds.). *Justicia como equidad* (pp. 306-313). Río Cuarto: Ediciones del ICALA.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En Lander E. (Comp.). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO. Disp. en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>. (1/03/2023)

Quintana, M. (2010). ¿De qué interculturalidad se trata? En Rubinelli, M. L. (Comp.), *¿Los otros como nosotros?: Interculturalidad y derechos humanos en la escuela. Reflexiones desde América Latina* (T. II) (pp. 17-24). Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

Recanati, G. y Recanati, C. M. (2014). El respeto por la alteridad en el marco de nuestra realidad educativa argentina y latinoamericana. En Giovine, R., Baldoni, M. y Suasnabar, J. (Comps.). *Actas del I Encuentro Internacional de Educación*, 29, 30 y 31 de octubre de 2014, NEES - Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil: Repositorio Institucional de Acceso Abierto, Universidad Nacional del Centro. Disp. en: <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/items/31d8067fdb3c-4d89-8eb1-8c5904859cd2> (1/03/2023)

Rubinelli, M. L. (2010). “Algunas cuestiones acerca de una educación intercultural. En Rubinelli, M. L. (Comp.). *¿Los otros como nosotros?: Interculturalidad y derechos humanos*

en la escuela. Reflexiones desde América Latina (T. II) (pp. 37-48). Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

Hernández Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, M. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

Sautu, R. (2003). Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires. Editorial: Lumiere.

Sinisi, L. (2007). La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (Comps.). De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela (pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba.

Soneira, A. (2007). La Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Galdino, I. (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 153-174). Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, 24 al 25 de enero de 2005. Disp. en <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf> (1/03/2023)

Tulián, M. (2018). Capacitación en Educación Intercultural Bilingüe. (No publicado)

Tulián, M. (2020). Hacia el pacto educativo global. La propuesta del Papa Francisco. Educar al diálogo intercultural en la escuela católica: vivir juntos para una civilización del amor. Septiembre del 2020. Disp. en: <https://www.youtube.com/watch?v=5xlzH4wxCZk> (1/03/2023)

Valko, M. (2010). Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Disp. en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/memoam/n18-2/n18-2a07.pdf> (1/03/2023)

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., y Walsh, C. Construyendo

interculturalidad crítica (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. En Garcia Diniz, A., Araujo Pereira, D. y Kaminski Alves, L. (Orgs.), *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização* (pp. 19-53). São Carlos SP, Brasil: Pedro & João Editores.

# **Las consecuencias irreversibles del aceleracionismo tecnológico**

Juan Carlos Padilla Monroy

## Resumen

Desde comienzos del siglo XX hubo manifestaciones de optimismo respecto de los avances tecnológicos en materia de producción, comunicación y medios de transporte; ahora que estamos por terminar el primer cuarto del siglo XXI, aunque algunos actores continúan alabando e impulsando las nuevas tecnologías, otros han encendido alarma de miedo pesimista respecto de las consecuencias irreversible que han traído los acelerados cambios tecnológicos. La discusión ya forma parte del análisis de la teoría crítica y requiere de acciones urgentes para hacer frente a este fenómeno que parece no tener freno.

Kant cuestionó el progreso, Marx criticó la industrialización, Marcuse sugirió una nueva forma de relacionarnos socialmente, pero hoy el progreso tecnológico continúa, las empresas ofrecen servicios además de productos y es difícil imaginar

una sociedad post-capitalista. Enfrentamos una alienación tecnológica irreversible: anomia social (Emile Durkheim), desencantamiento del mundo (Max Weber), el nacimiento del absurdo (Albert Camus), pérdida del mundo (Hannah Arendt), reificación (Theodore Adorno), contraproductividad (Ivan Illich), capitalismo de la vigilancia (Shoshana Zuboff), burnout (Byung-Chul Han), hemos perdido el mundo por el afán de controlarlo, medirlo y acelerarlo (Hartmut Rosa). ¿Quiénes son los actores que continúan impulsando el aceleracionismo y quiénes los que buscan ponerle freno?

Parece que el aceleracionismo tecnológico ha modificado la manera en que nos relacionamos con el mundo, en algunos casos de manera inevitable. Estos cambios constituyen la base de nuestro modo de vida; la reflexión seria y crítica es necesaria para dar dirección y sentido a la existencia humana en el futuro.

## Palabras clave

Pensamiento crítico, Aceleracionismo, Tecnología.

## Introducción

El siglo XIX se desarrolló tecnológicamente a partir de una serie de avances industrializados que



modificaron la manera en que el ser humano se relacionaba con su entorno en múltiples aspectos de la vida cotidiana; a partir de estas modificaciones, fue que la vida de las personas, principalmente en las ciudades occidentales, cambió para siempre.

A comienzos del siglo XX, en estas mismas ciudades occidentales, hubo manifestaciones de optimismo respecto de los avances tecnológicos en materia de producción, comunicación y medios de transporte. Es lógico pensar en la efervescencia social que estas tecnologías inspiraban en las jóvenes generaciones del primer cuarto del siglo XX, entre los que se encontraban los futuristas; esta ferviente tendencia de optimismo tecnológico se extenderá con el advenimiento de la radio, la televisión, la computadora, los videojuegos, la telefonía móvil y, especialmente, Internet hacia la última década.

Ahora que estamos por terminar el primer cuarto del siglo XXI algunas voces, pocas al inicio, numerosas ya en nuestros días, advierten sobre las consecuencias irreversibles que estas tecnologías pueden acarrear... y para eso estamos aquí, para abrir el debate, porque las acciones que tomemos hoy (en materia educativa, por ejemplo) tendrán un impacto fundamental en las siguientes generaciones.

El debate en torno a los perjuicios y beneficios de las tecnologías no se ha hecho esperar y se ha insertado en el análisis de la teoría crítica, encon-

trando en el filósofo y sociólogo alemán, Hartmut Rosa, a uno de sus exponentes más versátiles. Hartmut Rosa ha desarrollado una teoría de la aceleración social en la cual, una de sus categorías, se engarza, precisamente, en la aceleración tecnológica. Rosa se ha convertido rápidamente en un referente de la teoría crítica actual.

## Antecedentes

La crítica hacia la tecnología y sus consecuencias irreversibles surgió a finales del siglo XVIII desde que Immanuel Kant cuestionó la idea misma de Progreso.

A través de la noción de historia profética explicaba que podía predecirse el futuro a partir de la observación y advertía sobre la necesidad de generar leyes que permitieran dar un sentido y una dirección a ese progreso, de modo que pudiera convertirse en un fenómeno positivo para la humanidad –dado que el uso de la tecnología por sí mismo no garantizaba un progreso positivo–. En ese sentido comenta una anécdota en la que un médico consolaba a un paciente todos los días con la esperanza de mejoría diciéndole que «su pulso iba mejor, que la excreción anunciaba mejoría, que el sudor era más fresco»; cuando un amigo del enfermo lo visita y le pregunta por su enfermedad, el paciente responde: «“¡Cómo ha de ir!, ¡me muero de mejoría!”» (Kant, 1978).

Hay un breve episodio en la historia del siglo XIX, en el centro de Inglaterra, que hace alusión a un grupo de acciones colectivas en contra de la maquinización del trabajo, particularmente en la industria textil, en los alrededores de Nottinghamshire; cuando un grupo de obreros, comandados por el legendario Ned Ludd, destruyeron intencionalmente las máquinas textiles con que trabajaban, incendiaron fábricas y asesinaron a algunos de sus dueños con afán de detener una industrialización que no les favorecía; el movimiento se llamó ludismo, a sus miembros les llamaron rompedores de máquinas y su legado quedó sumido en el olvido, ya que el movimiento, intenso entre 1811 y 1812 terminó por sofocarse tras unos breves chispazos entre 1814 y 1816 (Van Daal, 2015).

Esta historia de Ned Ludd nos hace pensar en el movimiento Anonymus que surgió con intensidad y gran actividad en 2008, pero con sólo algún destello en 2020 tras el asesinato de George Floyd.

Será precisamente en Inglaterra, donde el antecedente de Ned Ludd había dejado huella, el lugar donde Karl Marx y Friedrich Engels habrían de emprender una cruzada en contra, no sólo del sistema capitalista en ciernes, sino de las consecuencias sociales que ese modo de vida habría de acarrear de forma irreparable; en este caso será la noción de alienación la que nos permita, todavía hoy, reflexionar sobre las consecuencias irreversibles del aceleracionismo tecnológico (Marx, 1857).

De acuerdo con Marx debemos transformar el mundo para apropiarnos de él (por medio del trabajo), pero asimilándolo transformadoramente; es decir, transformamos el mundo gracias al trabajo que hacemos con él y, al mismo tiempo, el trabajo nos transforma porque nos autorrealiza; sin embargo, el mundo y el trabajo se han convertido en meros medios, razón por la cual el sujeto queda enajenado o alienado.

Las críticas tecnológicas hasta ahora mencionadas forman parte de la primera Revolución Industrial, cuando las fuentes de energía primarias eran el carbón y el vapor de agua.

Una nueva oleada de aceleración tecnológica surgirá con el advenimiento de las nuevas fuentes de energía: la electricidad y la máquina de combustión interna, en la llamada segunda Revolución Industrial, y una posterior con las energías alternativas: eólica, solar, hidráulica, etc., en una tercera Revolución Industrial.

Basta con evocar la Exposición Universal de Chicago, en 1893, cuando Nikola Tesla y Thomas Alva Edison ofrecieron un espectáculo de iluminación que asombró al mundo y cambió por completo la forma de vida en las ciudades, por no hablar del cinematógrafo, la radio y los vehículos automotores que modificaron la forma de hacer, incluso, la guerra misma.

Esta efervescente ola de progreso vino acompañada de un movimiento artístico que celebraba con furor el aceleracionismo tecnológico:

«La belleza de la velocidad... un automóvil rugiente que parece correr sobre la metralla, es más bello que la Victoria de Samotracia» rezaba el manifiesto futurista, publicado en 1909, con frenesí y entusiasmo: «¡Nuestros corazones no sienten ningún cansancio, porque están nutridos de fuego; de odio y de velocidad!... ¿Se asombran?... ¡Es lógico, ya que ustedes ni siquiera recuerdan haber vivido!» (Marinaetti, 1909).

Al llamado artístico le siguieron el manifiesto de la literatura futurista en 1912 y la declamación dinámica y sinóptica en 1914, mismo año en que comenzaría la primera Guerra Mundial.

Los sociólogos contemporáneos, Max Weber y Émile Durkheim, harán sus críticas respecto de las consecuencias de la aceleración tecnológica de su tiempo. Por un lado, Max Weber piensa que una relación con el mundo en la que el ser humano no trabaja para vivir, sino que vive para trabajar, acumular, crecer, aprender e innovar, es una forma de vida completamente irracional que sólo puede conducir a un “silenciamiento del mundo” que deriva en «desencantamiento del mundo», en lugar de encontrar animación y alegría en la relación con él, lo que obtenemos es una actitud indiferente e indolente, donde el impulso vital se ha cedido a las máquinas que ahora parecen más vivas (Rosa, 2020).

Por su parte, Émile Durkheim comprende que las tecnologías de su época comienzan a ocupar más la atención y el tiempo de las personas, tiempo que dejan de dedicar a otros; de esta manera, la ausencia de relación con los demás produce anomia, es decir, un trastorno en la conducta por falta de adaptación social.

Hannah Arendt, por su parte, asumirá la multiplicidad de relaciones posibles que el mundo moderno ofrecía, pero ninguna de esas relaciones posibles puede asegurar el bienestar o una conexión satisfactoria, por ello define la condición humana como aquella «relación de la ausencia de relación» que consagra una «pérdida de mundo», porque el mundo ya no habla, en lugar de una ganancia de mundo que prometía la tecnología del siglo XX (Rosa, 2020).

Pero ninguno de los autores hasta ahora citados vivió la última fase de industrialización, a la que podríamos denominar cuarta Revolución Industrial, aquella que comienza a finales de los años noventa del siglo XX con la aparición de Internet y que es la que necesitamos evaluar urgentemente, ya que las consecuencias comienzan a sentirse en la vida cotidiana y debemos, conjuntamente, revisar cuáles innovaciones son convenientes para el quehacer humano y cuáles no deberían seguirse desarrollando, antes de que su adopción y sus consecuencias sean completamente irreversibles.

## Revisión aceleracionista del siglo XXI

Es importante conocer a los protagonistas del aceleracionismo tecnológico y a las voces de advertencia sobre las consecuencias de la implementación de las nuevas tecnologías, para ello clasificaré a estos actores en una postura a la que daremos el nombre de determinista.

En este sentido, podemos decir que la postura determinista frente al uso de las nuevas tecnologías piensa que la tecnología condiciona fuertemente al ser humano en su forma de relacionarse con el mundo, en forma breve podríamos decir que «la tecnología determina al sujeto». Existen dos vertientes dentro de esta postura, una visión optimista y una pesimista.

### Visión optimista

No debe extrañar que los personajes optimistas frente a las tecnologías sean del sector empresarial o de investigación cuyo trabajo está ligado o con la industria tecnológica o la política, además de ser figuras conocidas y formar parte de la lista de los multimillonarios en Forbes. Aunque el optimismo no va directamente ligado con la fortuna, es verdad que las fortunas de algunos de ellos provienen precisamente de la aplicación de la tecnología en la empresa o los gobiernos.

## Nicholas Negroponte (1943)

La digitalización promovida por Negroponte facilitó la búsqueda de información, el acceso y multiplicación de documentos, abarató costos, incluso permitió una reducción en consumo de insumos analógicos (como papel y tinta); sin embargo, además de producir un tráfico enorme de datos, permite la traducción de la información personal en datos, que si bien pueden ser útiles, atentan contra el derecho a la privacidad y al secreto. Basta con hacer una búsqueda en Internet con nuestro nombre para que nuestra imagen y nuestra información aparezcan públicamente y sin nuestro consentimiento (Negroponte, 1995).

## Bill Gates (1955)

El uso de las herramientas digitales, como Office de Bill Gates, estandarizó a nivel masivo la documentación y permitió que más personas pudieran, no sólo acceder al documento, sino incluso editarlo simultáneamente. El problema con estas herramientas es que pierden vigencia debido a las actualizaciones (obsolescencia tecnológica), complican la elaboración de materiales en nuevos formatos y limitan la creatividad. Lo mismo podemos decir de la actualización de videojuegos desarrollados para la consola de esta misma compañía.



## Steve Jobs (1955-2011)

Sin lugar a dudas Steve Jobs revolucionó la industria de la computación, en buena medida gracias a la competencia directa con Microsoft, y también fue pionero en la creación de las herramientas tecnológicas ahora indispensables en la vida cotidiana; sin embargo, también hay que decirlo, la obsolescencia por manufactura, particularmente marcada tras su regreso a la compañía al iniciar el siglo XXI, aceleró el proceso de consumismo de los productos tecnológicos alterando la actualización de los sistemas operativos, forzando la descarga de actualizaciones y modificando las entradas para conexión y almacenamiento de datos.

## Jeff Bezos (1964)

Sin duda el modelo de negocio (Monopolio funcional) de Amazon transformó la industria del transporte y la compra de productos, principalmente a partir de la pandemia por Covid-19 a inicios del 2020, casi cualquier persona con acceso a internet y una cuenta de banco puede adquirir algún producto dentro de una enorme lista de artículos; sin embargo, las nuevas generaciones crecen creyendo que el mundo se encuentra al alcan-

ce de un clic, y esto puede causar una frustración psicosocial si no se cumple.

## Elon Musk (1971)

Todos conocemos el carácter soñador de Elon Musk, quien literalmente desea crear el futuro que ha imaginado; sorprenden las innovaciones tecnológicas en las que se empeña: autos que se manejan solos, casas que produzcan su propia energía, chips para conectar nuestra mente con Internet, transportación espacial, entre otras. Aunque no ha generado directamente, al menos desde nuestra perspectiva, un malestar social, es clara la pretensión de dominio que busca en materia de movilidad y comunicación, especialmente la del envío de satélites para el uso de onda corta en una industria de telefonía móvil de la que él podría tener un monopolio completo.

Que los dos seres humanos más ricos del mundo tengan para sí mismos el dominio de un medio de comunicación (Washington Post y Twitter respectivamente), en los que mutuamente se desprestigian, y ambos apuesten por la exploración espacial, es un asunto que no se veía desde la guerra fría, cuando eran dos países, ya no dos particulares, lo que se disponían a conquistar el mundo.

## Larry Page y Sergei Brin (1973)

La misión original de Page y Brin en Google consistía en «organizar la información del mundo y hacer que sea universalmente accesible y útil», lo que ha permitido acelerar procesos en búsqueda de información (entre los que se encuentra la propia investigación académica), incluso el mapeo y digitalización de las ciudades contribuye a agilizar la movilidad local; sin embargo, la organización de la información orientada hacia el consumo, el ruido generado por el almacenamiento de datos que se acumulan interminablemente (con bajas opciones para ser destruidos), la personalización de perfiles de búsqueda, el uso de la experiencia humana como materia prima y la geolocalización han producido lo que hoy podemos llamar capitalismo de la vigilancia.

## Mark Zuckerberg (1984)

Mark Zuckerberg ha apostado por la experiencia de la realidad virtual tras el éxito de los servicios de red social que brinda. Quedó claro, tras el escándalo de Cambridge Analytica, que estos servicios de red, contrario a lo que prometían en los albores de Internet, sirven para manipular elecciones y dividir las opiniones del público.

Llama la atención que nadie después de Zuckerberg despunte entre los innovadores tecnológicos; quizá la generación tras de él está disfrutando de los beneficios que el aceleracionismo tecnológico nos ha brindado y estén más ocupados en usar la tecnología que en cambiarla.

Otras voces contemporáneas apelan a la búsqueda de un nuevo sistema post-capitalista que enderece el rumbo de la tecnología hacia nuevos derroteros, como el que pretenden Alex Williams y Nick Srnicek con el Manifiesto por una política aceleracionista, y otros que le han seguido como Antonio Negri o Benjamin Noys, sin embargo, como bien les responde Franco “Bifo” Berardi, es difícil creer que la aceleración sea una condición para el colapso del poder tecnológico; por esta razón, es necesario detenernos a pensar hacia dónde nos están llevando estas discusiones (Avanessian, 2021).

## Visión pesimista

Existe un miedo latente, desde los albores de la primera Revolución Industrial, respecto de la relación del ser humano con la máquina tecnológica; este miedo se reduce a la idea de la suplantación; es decir, que el ser humano pierda su lugar en el mundo frente a una máquina que puede realizar mejor su trabajo.

La historia del malestar social frente a la nueva tecnología comienza con el ya mencionado Ned Ludd y los rompedores de máquinas.

Desde entonces se conoce como Neoluddismo a los movimientos contra las nuevas tecnologías que amenazan el trabajo del ser humano.

### Theodore Kaczynski (1942)

El de Unabomber, Theodore Kaczynski, es un caso peculiar, ya que era respetado por la comunidad académica antes de tomar la decisión de aislarse del mundo. Con esmero se dedicó a construir bombas y elegir víctimas, una de las cuales había logrado, presumiblemente, transferir memoria entre lombrices, con el objetivo de programar biológicamente al ser humano. Pensemos en las consecuencias que podría producir la transferencia de memoria entre los seres humanos.

### Shoshana Zuboff (1951)

Shoshana Zuboff comprende muy bien los riesgos latentes de la extracción de datos que Google y Facebook obtienen de nuestra navegación cotidiana a través de sus plataformas, y no sólo se trata de vender publicidad y monitoriar nuestra geolocalización 24/7, sino de la predicción y manipulación de nuestro consumo y tiempo libres (Zuboff, 2022).

## Nicholas Carr (1959)

Lo drástico de la crítica que hace Nicholas Carr a Google y los demás servicios de red social consiste en la incapacidad de los usuarios para dejar de utilizar estos servicios; estamos tan acostumbrados a usarlos que ya no cuestionamos la función de la tecnología ni nos fijamos en las fuentes de información. Nos acostumbramos a tenerlo todo “gratis” y al alcance de la mano, de modo que ya no podemos concebir un mundo sin ellos (Carr, 2008).

La postura de Carr nos recuerda el mito platónico, mencionado en el Fedro, sobre la pérdida que implicó para la memoria la creación de las letras por parte de Theuth:

«¡Oh artificioso Theuth! A unos les es dado crear arte, a otros juzgar qué de daño o provecho aparta para los que pretenden hacer uso de él. Y ahora tú, precisamente, padre que eres de las letras, por apego a ellas les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen

muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de las cosas, totalmente ignorantes, y difíciles además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad» (Sison, 1992).

## Evgeny Morozov (1984)

Evgeny Morozov nació 7 años antes del surgimiento de su natal Bielorrusia, a los 15 años aproximadamente conoció Internet, la promesa de aquel entonces consistía en que esta herramienta tecnológica permitiría que los países emergentes pudieran democratizarse aceleradamente. Encontró la manera de salir de su país para estudiar en Bulgaria y luego saltar a Harvard, incluso consiguió un puesto de trabajo en Silicon Valley, todo un sueño americano cumplido hasta que descubrió “el desengaño de Internet: mitos de la libertad en red”, pues la promesa se convirtió en su opuesto, es decir, creó a su propio sepulturero: Internet no democratiza, todo lo contrario, divide, fractura y separa ideas, personas y sentimientos; politiza y genera demagogia, incluso manipula elecciones (Morozov, 2011). Recuerden que Barack Obama ganó elecciones gracias a Twitter y Donald Trump gracias a Facebook, ya veremos lo que tiene preparado TikTok para las próximas presidencias mundiales.

Entre las voces del pensamiento crítico que apelan a esta problemática encontramos la de Byung-Chul Han, quien despierta el interés por una Sociedad del cansancio y del Burnout (Han, 2013 y 2015), así como la de Hartmut Rosa quien busca soluciones desde la Resonancia comprendiendo que la tecnología está imposibilitada para poner a disposición de los seres humanos aquello que nos resulta significativo y nos hace felices, es decir, Lo indisponible (Rosa, 2019 y 2020).

Cuadro de consecuencias irreversibles del aceleracionismo tecnológico

| <b>Aceleracionismo tecnológico</b>                   | <b>Consecuencia institucional</b>        | <b>Consecuencia social irreversible</b>                                   |
|--|--|---|
| Digitalización (Negroponte)                          | Capitalismo de la vigilancia             | Pérdida de “el Derecho al olvido”   |
| Desarrollo computacional (Gates / Jobs)              | Obsolescencia programada                 | Daños ambiental, socioambiental y psicosocial.                            |
| Alcanzabilidad del mundo (Bezos)                     | Alienación comercial                     | Frustración social<br>Desigualdad social                                  |
| Exploración y transportación espacial (Musk / Bezos) | ¿Guerra fría empresarial?                | ¿Distopía?  |
| Organizar la información del mundo (Page / Brin)     | Poder instrumental                       | Pérdida de libertad de elección<br>Manipulación publicitaria / conductual |
| Analytica de datos (Zuckerberg)                      | Manipulación política y de mercado       | Pérdida de la democracia y la competencia empresarial.                    |
| Experiencia de la realidad virtual (Zuckerberg)      | Burocratización (Estalinismo de mercado) | Deshumanización<br>Pérdida de mundo.                                      |



## Bibliografía

Armen, Avanesian y Reis, Mauro (Compiladores). Aceleracionismo. Caja Negra. No. 13, Argentina. 2021

Carr, Nicholas. Is Google Making Us Stupid?, 2008.

Han Byung-Chul. Burnout society. Stanford University Press. California, 2015

Han Byung-Chul. La sociedad del cansancio. Primera edición, quinta impresión. Herder. Traducción de Raúl Gabás. España, 2013

Kant, Immanuel. Si el género humano se halla en progreso constante hacia lo mejor en El conflicto de las facultades publicado en 1798.

Marinetti, Phillip T., Manifiesto futurista publicado en 1909

Marx, Karl. Fragmento sobre las máquinas, 1857-1858

Morozov, Evgeny. El desengaño de internet: mitos de la libertad en la red. Destino, 2011.

Negroponte, Nicholas. Being digital. España, 1995

Rosa, Hartmut. Lo indisponible. Herder. España, 2020

Rosa, Hartmut. Resonance: a Sociology of Our Relationship to the World. Polity Press, Cambridge, UK. 2019

Sison, Alejo G., La virtud: síntesis de tiempo y eternidad. La ética en la escuela de Atenas. EUNSA. España, 1992

Van Daal, Julius. La cólera de Ludd la lucha de clases en Inglaterra al alba de la Revolución Industrial. Pepitas de calabaza. España, 2015

Zuboff, Shoshana. La era del capitalismo de la vigilancia: la lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder. Paidós. México, 2022

# **Representaciones de los becarios del Programa Beca 18 del 2014 a 2020 en el Perú**

Pamela Fabiola Menéndez Cóndor

## **Resumen**

El Programa Beca 18 es un programa nacional del Estado peruano que otorga becas a los jóvenes en condiciones socioeconómicas de pobreza, pobreza extrema o en situación vulnerable. El objetivo del presente estudio es analizar las representaciones por parte de la Comunidad académica (Unidad de Gestión de Becas y Crédito Educativo, tutores académicos y estudiantes regulares (no becarios)).

Beca 18 es uno de los programas sociales en educación más importantes del Perú que persigue disminuir las brechas y desigualdades sociales, además de ser un programa masivo de becas pues, desde el 2012 hasta la actualidad, ha favorecido a 70 921 becarios. El entender la problemática de las representaciones del Programa Beca 18 nos permite entender diferentes problemas que se desprenden desde las representaciones: obstáculos en la

inserción, adaptación, y vivencias dentro de la vida universitaria.

Esta investigación se realizó entrevistas en profundidad a representantes de la comunidad académica de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). Asimismo, se realizó un grupo de discusión y encuestas pretest a estudiantes no becarios del Programa Beca 18 de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. El resultado principal de este estudio es concluir que las representaciones influyen en la inserción y adaptación de los becarios del Programa Beca 18.

## Palabras clave

Programa Beca 18/ Representaciones/ Becarios de Lima/ Becarios de regiones/ Comunidad académica

## Introducción

El Programa Beca 18 del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec) promueve becas de estudios superiores (técnicos y universitarios) para jóvenes de alto rendimiento académico que provienen de hogares de pobreza y pobreza extrema o en situaciones de vulnerabilidad social y educativa del Perú. El Programa Beca 18 busca reducir las brechas que existen entre la educación

secundaria y la educación superior, así como entre niveles socioeconómicos.

Si bien es cierto, hay becarios provenientes de Lima, la capital del Perú; sin embargo, hay una mayor situación de vulnerabilidad social y educativa en los jóvenes becarios de regiones que llegan a la capital a estudiar en universidades o institutos de educación superior limeños, por lo que se configura un proceso migratorio que les exige adaptarse a la universidad o institución receptora y a una forma de vida en una ciudad distinta de la de origen.

“Dadas estas condiciones, es posible que los becarios [de regiones] tengan que hacer un esfuerzo mayor de adaptación personal y socio cultural en relación con sus pares de Lima, especialmente en las universidades privadas, porque estos no solamente provienen de colegios donde han recibido mejores oportunidades educativas que las ofertadas en un colegio nacional, de provincia y de zonas de pobreza, sino que además de tener la ventaja de estar en su medio, probablemente la mayoría aún vive con sus padres.” (Fernández Bringas;2018: 21)

Los postulantes a la beca del Programa Beca 18 pueden aplicar a la universidad e instituto que esté en la lista de instituciones y carreras elegibles del Pronabec. Los becarios tienen dos opciones: postular a alguna institución del lugar donde viven o, en el caso de postulantes de regiones, a instituciones educativas de la capital del país. Los citados

postulantes, desde el 2013 hasta la actualidad, se rigen por las bases, es decir, por los requisitos señalados por Pronabec para postular a las becas. En los últimos años, los requisitos han variado, ello con la finalidad de buscar, cada vez más, un perfil de estudiante mejor preparado y con capacidades para adaptarse a la vida universitaria. Cabe resaltar que quienes obtienen la beca cuentan con los beneficios del programa desde la aceptación formal a Pronabec. Luego de ello, deben seguir la formalización de la matrícula con la universidad o instituto en el que han sido becados y, finalmente, comenzar las clases.

Desde antes del inicio de clases, los becarios del Programa Beca 18 tienen prejuicios, muchos de ellos relacionados al miedo de ser discriminados por la comunidad académica, debido a su condición de becarios e incluso por sus pares. Asimismo, se generan representaciones del “ser becario”, que están mediadas por estereotipos, percepciones, cognición social que, cuando se insertan en la universidad, influyen en la actitud y en la interacción becarios-comunidad académica, lo que trae consigo diversas problemáticas que se desarrollarán en este estudio.

El contexto del Perú, en cuanto a la problemática de educación, lo resumo en los siguientes puntos: estereotipos, percepción social, cognición social y actitud.

## La expansión de la educación superior en el Perú

Según Cotler (2015), durante las últimas décadas, el Perú ha experimentado una expansión significativa del acceso y cobertura de la educación superior. Al respecto, Díaz (2008) señala los siguientes datos:

“El número de personas mayores de 15 años que alcanzó la educación superior se multiplicó a más de 144 veces durante los últimos 65 años, de 31 mil estudiantes en 1940 a casi 4.5 millones de personas en 2005, en términos porcentuales, representaron el 1% de la población de 1940 y casi el 25% en 2005.” (Díaz;2008: 84)

En ese sentido, el mayor acceso a la educación superior ha significado que las instituciones educativas ya no sean un ámbito elitista y restringido para unos cuantos privilegiados. Ante este nuevo contexto, las instituciones educativas, en especial las universidades, han sido testigos de un ingreso cada vez mayor de estudiantes de distintos géneros, etnias, razas, niveles socioeconómicos, entre otros. Como señala O’Connell (2012), estos estudiantes fueron, por mucho tiempo, invisibilizados, tanto a nivel de las instituciones educativas como por sus propios compañeros de estudio. Sin embargo, con el aumento de la diversidad de estudiantes en la educación superior peruana, es nece-

sario repensar el proceso de inserción y adaptación de estos jóvenes a la vida universitaria.

## Educación centralizada en el Perú

Pese a la expansión de la educación superior educativa en el Perú, según Cuenca (2015), estamos ante un sistema excluyente y ciego a la diversidad, lo cual refleja algunas consecuencias de la educación centralizada. El impacto repercute a nivel nacional concentrando la formación de profesionales en Lima. Ello genera problemas, pues los jóvenes con menos recursos no pueden tener mayor accesibilidad a este tipo de educación, ya sea por temas económicos o por la falta de preparación académica. En ese sentido, el Programa Beca 18 busca reducir las brechas entre los jóvenes a nivel nacional, para que puedan acceder a una educación superior. Una información que se desprende de este trabajo de campo realizado, en el cual coincido con Cotler (2015), es que los becarios del Programa Beca 18 señalan que, de no ser por el programa, no tendrían la posibilidad de estar estudiando o, de tenerla, no podrían estudiar en la institución en la que hoy estudian; esto no solo incluye una perspectiva formativa y profesional (nivel académico). El Programa Beca 18 ha tenido un impacto en los becarios, por ejemplo, en la forma de ver sus vidas, y en la perspectiva de futuro que les ofrece el ingresar al programa y poder acceder a un nuevo estatus social, tanto para ellos como

para sus familias, así como un nuevo estatus cultural frente a sus pares.

Si bien es cierto, el Programa Beca 18 busca acortar las brechas sociales y realmente ayuda en ese sentido; sin embargo, ello no es determinante a nivel del país.

[...] la ampliación del acceso democrático de la educación no es una realidad aún en el Perú: “Se aprecia que solo el 1% de los jóvenes indígenas amazónicos ingresa a la universidad, y entre las mujeres que acceden a la educación superior, solo el 4% son indígenas”. (Cuenca; 2015: 11-12)

Por todo lo expuesto, Ortiz (2019: 34) señala lo siguiente: “Para lograr verdaderos cambios en el sistema educativo no basta solo con democratizar el acceso a este, sino pensar en un sistema integral que articule objetivos de desarrollo con políticas educativas que promuevan la inclusión”.

## Marco teórico

El marco teórico, se basa en trabajos de investigación, teorías y conceptos que son centrales en el presente estudio. Específicamente sobre las representaciones sociales se desarrolló de manera central desde la psicología social de Moscovici y Jodellet. Se presentará también los conceptos principales sobre los cuáles se desarrolló el estudio.



## La construcción social de la vida cotidiana

Como señala García Flores (2008), la construcción social de la vida cotidiana es una realidad interpretada por los otros, para los cuales tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. A través de esta interpretación se reconoce a los semejantes como personas que pertenecen a nuestra realidad, debido a que a diario convivimos, compartimos e interactuamos durante el transcurso de nuestra vida cotidiana. Se genera perspectivas, actitudes, comportamientos, expectativas, creencias e ideas que son muy heterogéneas. La experiencia más importante que tenemos con los otros se produce en la situación cara a cara, que es el prototipo de la interacción social que “nos permite tener un cúmulo de conocimientos del mundo circundante y es a lo que los expertos denominan cognición social” (García Flores, 2008: 22). Según Pratt (1987) cit. por García Flores (2008), dentro de la estructura social de la vida cotidiana, hay subgrupos en miembros individuales y personas que con frecuencia difieren de otras por su función y estatus.

## Los estereotipos

Estereotipo es el término que fue introducido por Walter Lippman en su libro *Opinión Pública* (1922), quien los define como “cuadros en la mente” o “imágenes mentales simplificadas de cómo son vistos los grupos”.

Los estereotipos pueden ser estudiados desde dos perspectivas:

- La perspectiva individualista (Fiske & Taylor, 1991), señala que son un tipo de conocimiento del mundo social que se desarrolla como una percepción del medio. La información percibida acerca de los grupos sociales es interpretada, codificada en la memoria y luego usada como una guía de respuesta
- La perspectiva sociocultural considera a los estereotipos como un sistema de creencias colectivas. Son información pública acerca de los grupos sociales que está distribuida entre los individuos dentro de un colectivo.

Según García Flores (2008), la función del estereotipo es ayudar a que las personas se adapten y se identifiquen con su propio grupo social y la cultura. Mediante su socialización las personas adquieren estereotipos, creencias y expectativas sobre otros miembros de su grupo de referencia, importando poco la veracidad de los estereotipos mantenidos. Desde esta perspectiva se considera

que los estereotipos se aprenden mediante el lenguaje (categorías y etiquetas), los medios de comunicación y las normas sociales (roles y patrones de conducta).

## La percepción social y sus implicaciones

Toda percepción social está determinada además por los siguientes factores (García Flores, 2008):

- Las motivaciones: cada uno de nosotros trasladada -consciente o inconscientemente- en la persona percibida, nuestra forma de vernos a nosotros mismos, nuestros valores, o que, simplemente, refuerza interiormente alguna idea o actitud.
- Las expectativas: en muchas ocasiones nuestras percepciones se ven mediadas por nuestras propias expectativas sobre los demás, sobre alguna situación, y en algunos casos, sobre nosotros mismos; tal es el caso de un estudiante que aplica para una beca y, por el solo hecho de haber aplicado, supone que ya la obtuvo; por tanto, empieza a percibirse de otra forma.
- La familiaridad: la relación con la persona observada es un factor influyente en nuestras percepciones, ya que el afecto u otros lazos pueden producir un sesgo en la forma en que percibimos al otro.
- El valor del estímulo y el significado emotivo del estímulo: el valor del estímulo puede provo-

caros una “acentuación perceptiva”, es decir, avivar en nosotros un énfasis exagerado de los rasgos positivos o negativos de las personas que están en nuestro entorno personal o profesional.

■ La experiencia: se sabe que la experiencia del perceptor contribuye a que sus percepciones acerca de otros sean más acertadas.

## La cognición social

Desde el enfoque de la psicología social se puede definir la cognición social como “la manera en la cual interpretamos, analizamos, recordamos y empleamos la información sobre el mundo social” (Baron & Byrne, 2005:82). Este conocimiento social implica componentes o estructuras mentales que nos permiten organizar la información de manera eficiente para luego emitir juicios, tomar decisiones o actuar de determinada manera. Van Dijk (1994) señala que los conocimientos sobre el mundo se construyen también en torno a las ideologías de grupos, a las actitudes sociales y a los prejuicios: “Se entiende, que la cognición social involucra procesos intra e interindividuales, intra e intergrupales” (Van Dijk, 1994: 11).

Es decir, la cognición social es “la información que se refiere a un cuerpo de conocimientos organizados que un determinado grupo posee respecto a un objeto social” (Melchor, Vargas & Tomas, 2013: 6).

## Representaciones sociales

Serge Moscovici (citado por León, 2002: 369) denomina “representación social” de la siguiente forma:

“...sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal”

Asimismo, para Jodelet (citado por Materán, 2008:243-244), en el proceso de representación, los sujetos interpretan la realidad y esa interpretación está mediada por los valores, religión, necesidades, roles sociales, y otros aspectos socioculturales. Al interpretar esa realidad, no se copia, sino que se transforma y se construye. Por tanto, la representación está asociada al lenguaje y a las prácticas sociales de determinado grupo cultural. Es decir, las representaciones no solo están en la subjetividad, sino en la cultura, en la sociedad, en el mundo. En ese sentido, tanto Jodelet (1986) como

Moscovici entienden que las representaciones se evidencian en el lenguaje y en las acciones sociales de grupos específicos, y remarcan la importancia del contexto de comunicación.

Según Rubira y Puebla (2019), de acuerdo con el propio Moscovici, su enfoque de las representaciones “presupone una mediación constante” (1984: 21). Al ubicarse en el punto de contacto entre los imaginarios y las prácticas, como guía socializada para la acción y la comunicación de los sujetos, la construcción de la representación puede vincularse al análisis de las mediaciones. Las representaciones sociales aparecen además conectadas con otras en sistemas complejos que responden a las historias individuales y colectivas de los sujetos y también a sus interacciones con los objetos de conocimiento.

Moscovici (en Jodelet, 1984) plantea dos procesos para elaborar y estructurar las representaciones:

- La objetivación: se produce al poner en imágenes las nociones abstractas, se da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales. Este proceso es necesario en el flujo de comunicaciones.
- El anclaje: es el proceso que se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto. Implica las tres funciones básicas de la representación: la función cognitiva de la inte-

gración de la novedad, la función de interpretación de la realidad y la función de orientación de las conductas y las relaciones social.

Asimismo, una teoría que complementa a la teoría de la representación social es la Teoría de la inferencia. Según García Flores (2008), observamos o interactuamos de una manera u otra; solemos pensar que esa persona presenta siempre ese comportamiento y le ponemos una categoría, sin detenernos en el hecho de que actúa así seguramente por el contexto situacional.

“Cuando inferimos rasgos de alguien a partir de su conducta, llevamos a cabo tres tareas distintas. En primer lugar, categorizamos una conducta individual; luego la caracterizamos, es decir, la usamos para inferir rasgos específicos, y finalmente, corregimos nuestra inferencia tomando en cuenta la información sobre el contexto situacional” (Baron, 1998:55).

En la misma línea se encuentra la Teoría de Kelley, que según (Baron, 1998:57) cit. por García Flores (2008) “normalmente atribuimos la conducta de las personas a una combinación de factores externos e internos, en condiciones en las que el consenso es bajo, pero la consistencia y la diferenciación son elevadas”.

Es conclusión, “el carácter social de las representaciones nos lleva a confirmar que el conocimiento trabaja en base a representaciones, que tiene su origen no en los individuos sino en la so-

ciudad y que ésta es nuestra forma normal de conocer; es decir, que todo nuestro conocer es un construir representaciones sociales” (Melchor, Vargas & Tomas, 2013: 4). Bajo esta premisa, el sujeto generador/formador de las Representaciones Sociales no es el individuo, sino el grupo social y compartido. El grupo social suministra, gracias a la socialización de los miembros del grupo, el espacio común en forma de imagen o lenguaje compartido.

## Representaciones y sus dimensiones

De acuerdo con Moscovici (1981) la representación es un proceso que media entre el concepto y la percepción, y plantea que la representación social está constituida por dos dimensiones:

a. Estereotipo: la información que se refiere al volumen de conocimientos que como sujetos poseemos de un objeto social, a su cantidad y calidad, expresada mediante estereotipos.

b. La actitud: que implica la orientación positiva o negativa frente al objeto de representación expresada a través de los prejuicios y la discriminación.

Asimismo, el citado autor plantea cuatro elementos constitutivos de la representación social:

- La información que “yo sé”.
- La imagen que “veo”



- Las opiniones que “creo”.
- Las actitudes que “siento”.

Se podría afirmar que conocer o establecer una representación social implica qué se sabe (información), qué se cree y cómo se interpreta (estereotipo) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

## Las actitudes

“Predisposiciones a actuar positiva o negativamente frente a los objetos, la actitud constituye un estado hipotético con el que se pretende explicar la consistencia en el comportamiento de las personas, y cuyo carácter principal sería la evaluación o afecto hacia un determinado objeto” (Baron. cit. por García Flores, 2008: 25).

García Flores (2008) especifica que la actitud es un estado psicológico interno que se manifiesta por una serie de respuestas observables agrupadas en tres categorías:

- a. Categorías cognitivas: cuando la evaluación positiva o negativa se produce mediante ideas o creencias.
- b. Categorías afectivas: hacen referencia a sentimientos, estados de ánimo y emociones asociados con el objeto de la actitud.
- c. Categorías conductuales: cuando el comportamiento es positivo o negativo frente al objeto de la actitud.

## Métodos

En esta investigación se han utilizado las implicaciones metodológicas de las representaciones sociales en la investigación social, siendo uno de los enfoques metodológicos para el estudio de las representaciones sociales que proviene de la psicología social.

Como señalan (Melchor, Vargas & Tomas, 2013: 6), metodológicamente “Las representaciones sociales tienen por misión primero describir, luego clasificar y, por último, explicar”, para ello, según los autores mencionados, las representaciones sociales tienen dimensiones interdependientes que son abordadas en este estudio: Información (cognición y percepción), actitud y campo de representación. Estas dimensiones de la representación social pueden orientar la investigación de una manera holística un estudio.

“Las teorías de las representaciones sociales constituyen un conjunto de conocimientos y discursos acerca del modo de producción cognitivo y del pensamiento correspondiente al sentido común. Este conjunto de conocimientos ha sido instituido en teoría por medio de la puesta en práctica del conjunto de pasos, procedimientos y técnicas que el científico social se plantea de manera anticipada a la investigación concreta y que, además, proyecta alcanzar determinados objetivos. (Melchor, Vargas & Tomas, 2013: 6)

Lo señalado se desarrolla mediante dos métodos generales: la observación y la experimentación a través de sus formas más frecuentes como son el uso de las encuestas, entrevistas y grupos focales (que dan lugar a productos tales como las opiniones, preferencias, prejuicios, representaciones), herramientas que se utilizaron en este estudio.

## Método

Las características de las instituciones y /o actores involucrados en este estudio son:

-Universidad Peruana Cayetano Heredia: para el presente estudio se seleccionó a la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) debido a la variedad del perfil del estudiante. Se trata de una universidad prestigiosa y reconocida en todo el Perú en los distintos campos académicos que abarca, además de tener la particularidad de contar con la carrera de Educación Intercultural Bilingüe Inicial y Primaria, cuyos estudiantes son todos becarios del Programa Beca 18 en contraposición a los estudiantes de la carrera de Medicina Humana, en la que ningún estudiante es becario de dicho programa. También cuentan con otras carreras del área de Ciencias donde confluyen estudiantes becarios y no becarios.

-Comunidad Académica de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH): La comunidad académica se encuentra representada en este estudio por una tutora académica y una representan-

te de la Unidad de Becas y Crédito Educativo de la Universidad (UGBCE), a quienes se les realizó entrevistas en profundidad, así como alumnos no becarios de la UPCH, quienes participaron en un grupo de discusión y de manera complementaria una encuesta (pretest).

## Hipótesis

Para analizar las representaciones de los becarios del Programa Beca 18 del 2014 -2010 y cómo influyen en la inserción y adaptación en el ámbito universitario, se parte de la siguiente hipótesis general:

Las representaciones influyen en la inserción y adaptación de los becarios del Programa Beca 18.

- H.E.1.1 Existen diferentes expectativas académicas y sociocultural hacia los becarios del Programa Beca 18 respecto a sus pares (estudiantes no becarios) cuando ingresan a la vida universitaria.
- H.E.1.2. Existen diferentes representaciones de los estudiantes becarios del Programa Beca 18 que provienen de zonas urbanas, respecto a los becarios que provienen de las zonas rurales.
- H.E.1.3. Existe una reducción favorable de los impactos negativos por parte de la comunidad académica desde el año de la primera promoción masiva del Programa

Beca 18 en el 2014 hasta la promoción actual del 2020.

- H.E.1.4. No hay un apoyo institucional por parte de la comunidad académica hacia los becarios rurales frente a los problemas de inserción y adaptación a la vida universitaria.

## Población

La población a analizar está definida en contenido, lugar y en el tiempo. Para este trabajo se contó con informadores claves, como son los trabajadores de la universidad, alumnos no becarios, convirtiéndose en una fuente importante de información.

CUADRO N.º 1. UNIDADES DE MUESTREO

| PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO | DESCRIPCIÓN   | NÚMERO  | OBSERVACIÓN  |
|----------------------------|---|---|--|
| Estudios de caso           | Grupos de discusión con alumnos no becarios del Programa Beca 18                          | Un grupo de discusión realizado con ocho participantes. | Técnica de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales, utilizada por la Psicología, Sociología, etc. |
|                            | Entrevista en profundidad a la comunidad académica (tutores académicos, oficina de becas) | Dos representantes de la comunidad académica            |  |

|  |                               |  |                                       |
|--|-------------------------------|--|---------------------------------------|
|  | Pretest a alumnos no becarios | 50 representantes de pretest a alumnos no becarios (regulares) | Muestras no representativas (pretest) |
|--|-------------------------------|--|---------------------------------------|

Fuente: Elaboración propia

### **Grupo de discusión con estudiantes no becarios**

El grupo de discusión es una técnica de investigación cualitativa que, para este estudio, se realizó el 7 de agosto del 2020 fui la moderadora del grupo de ocho estudiantes no becarios de los primeros y de los últimos años de la universidad a quienes se les formuló seis preguntas. Las discusiones se realizaron vía Zoom, se grabaron, transcribieron y analizaron posteriormente.

Se tuvo en cuenta las condiciones y se facilitó a los participantes lo necesario para la realización de un grupo focal. Todo el grupo tenía conocimientos mínimos de ingreso a plataformas virtuales, como Zoom en este caso.

Como señala Lobe, (2017, cit. por Bojana Lobe y Morgan, 2021), los grupos focales de modalidad virtual brindan al investigador una mayor variedad de opciones para reclutar un grupo adecuado, porque es más fácil ubicar categorías específicas como en este estudio de participantes y reemplazar a los desertores. Asimismo, al realizarse grupos

focales sincrónicos, al igual que los grupos focales presenciales, los grupos de enfoque permiten respuestas inmediatas a los comentarios de los demás.

### **Entrevista en profundidad a Comunidad Académica**

Las entrevistas en profundidad permiten recopilar una gran cantidad de información sobre el comportamiento, actitud y percepción de los entrevistados. Se realizaron dos entrevistas en profundidad vía Zoom, interactivas, divididas en dos grupos: una representante de la Oficina de Becas de la Universidad y tutora académico (ambas de la Universidad Peruana Cayetano Heredia). Se hizo una guía de preguntas no estructuradas.

Consideramos que los métodos de investigación a través de herramientas virtuales son extensiones de los métodos tradicionales utilizando infraestructura proporcionada por Internet (Chen y Hinton, 1999; Jankowski, 1999 cit. por Bojana y Morgan, 2021). Si bien es cierto que no se aplica la modalidad presencial debido a que estamos conectados por una computadora o un teléfono celular, intentamos imitar el formato de las entrevistas presenciales, sin dejar de lado algunas características propias de la virtualidad de manera sincrónica.

#### **Cuestionario (pretest)**

El pretest de una encuesta es una actividad que forma parte del diseño de un cuestionario de in-

investigación. Los cuestionarios pretest, fueron dirigidos a estudiantes de la Universidad Peruana Cayetano Heredia no becarios del Programa Beca 18, respondidos por 50 estudiantes regulares (no becarios). Las preguntas de este cuestionario están en el siguiente enlace:

## Resultados

A partir de los resultados de este estudio, se han establecido las siguientes conclusiones:

1. Mediante el Programa Nacional Beca 18, se promueven becas de estudios superiores para jóvenes de alto rendimiento académico, que provienen de hogares de pobreza y pobreza extrema o situaciones de vulnerabilidad social y educativa. En ese contexto, las instituciones educativas y, para este estudio en particular, la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) han sido testigos de un ingreso cada vez mayor de estudiantes de distintos géneros, etnias, razas, niveles socioeconómicos. Los becarios del programa provienen de Lima y regiones; sin embargo, son estos últimos quienes presentan una mayor vulnerabilidad social y educativa, pues no solo se les exige académicamente, sino también deben adaptarse a la universidad receptora y la forma de vida en una ciudad distinta de la del origen como es



Lima. En ese sentido, no solo basta con acceder con una beca universitaria, en este caso de la UPCH, sino que es necesario entender las dificultades que enfrentan los becarios desde las expectativas, inserción e interacción a la vida universitaria limeña.

2. Las principales representaciones por parte de la comunidad académica están mediadas por los estereotipos, por percepciones (producto de la interacción entre la comunidad académica y los becarios), así como por la cognición social de lo que implica “ser un becario”. Un becario del Programa Beca 18, según los estereotipos de la comunidad académica, tiene las siguientes características: en lo económico, pobre o pobre extremo; en lo académico, los mejores estudiantes; y, en lo sociocultural, estudiantes de distintas costumbres. Estos estereotipos marcan las pautas de la interacción, sobre la percepción y cognición social que se tiene de los becarios, que se puede resumir de la siguiente manera: son “los distintos en el sector económico”, “los mejores estudiantes” y “los distintos en el aspecto sociocultural”.

3. Desde el primer momento en que ya gozan de los beneficios de ser becarios del programa, son tratados como “distintos”

por aquellos estudiantes regulares (no becarios). Esta dinámica genera dos grupos “los becarios” y los “no becarios”, y, con ello, las siguientes representaciones: “los becarios son de una clase social distinta a la de los regulares”, “los becarios tienen que ser mejores estudiantes que los regulares”, “los becarios son de distintas costumbres frente a las de los regulares”. Ello trae consigo que se forme la denominada comunidad de becarios, que puede tener distintos grados: si son estudiantes de las primeras promociones (2014-2015), las causas son evidentes: por miedo a ser discriminado y por haber sufrido discriminación objetiva; mientras que, en las últimas promociones de becarios, especialmente del 2019, ya que la del 2020 no tuvo oportunidad de interactuar de manera presencial por la COVID-19, se puede apreciar que sigue habiendo una comunidad de becarios, pero las razones están más vinculadas a afinidad económica, académica y de costumbres.

4. A partir de la primera división “becarios” y “no becarios”, hay una segunda división, por lo que se tienen los siguientes subgrupos: “becario de Lima” y “becario de región”. Una información importante que se evidenció en el trabajo de campo fue que los estudiantes regulares (no becarios) iden-

tifican a los becarios con características de becarios de regiones. Esta subdivisión está mediada por una representación “centralista”, en la que se da una dicotomía entre los becarios de regiones y los de Lima; por ende, se refuerza la idea de “distinto”. Los becarios, al ser identificados con los de regiones, se les relaciona con características que se consideran propias de gente de región: ingenuos, humildes, callados y en contraposición a los regulares (no becarios); y, al ser representados como limeños, se le atribuye características propias de personas de la capital: vivos, alegres, relajados.

5. Las principales problemáticas, producto de la representación de los becarios, son las siguientes: En el plano académico, las presiones académicas por ser considerados los “mejores estudiantes” generan mucha presión en los becarios, tanto por agentes externos (comunidad académica, comunidad de origen o vecinos y familiares) como por ellos mismos, de cumplir con los estándares del “buen estudiante”. En el plano cultural, aculturación, en el caso de los becarios [de regiones], este proceso se inicia desde que tienen la información del programa; luego, cuando deciden presentarse; y, finalmente, cuando conocen que fueron beneficiarios. A través del tiempo, este con-

cepto ha sido estudiado y discutido desde diferentes perspectivas y paradigmas, por lo cual existen muchos modelos explicativos para comprender la situación del migrante en la dinámica de las culturas que se ven enfrentadas. Sin embargo, la discusión se vuelve más complicada cuando se trata de sociedades desiguales, con culturas diversas y sistemas de poder con mucha mayor fuerza. Otra problemática relacionada con el plano cultural es la negociación de la identidad, pues la negociación de la identidad sociocultural de los estudiantes universitarios que provienen de zonas rurales andinas y amazónicas del Perú se emplea para enfrentar distintos contextos.

El ingreso de los jóvenes a la universidad no constituye su único reto, puesto que aquellos estudiantes, además, tienen que enfrentar, no solo dificultades académicas, sino también problemas de integración a la urbe, un choque con las normas y con las expectativas que tiene lo urbano. Asimismo, otro problema relacionado con los anteriores es la discriminación. Existe una representación de que hay un cambio positivo en la representación de la comunidad académica hacia los becarios de las primeras promociones respecto de los de las últimas promociones de becarios. Esta información fue tomada con cautela, pues, del trabajo

de campo, se pudo desprender que, si bien es cierto, en la interacción con los becarios, no existe una discriminación objetiva, como se dio en la primera promoción masiva de becarios en el 2014; más bien, existe una discriminación simbólica disfrazada de bromas, memes, paternalismos, prácticas cotidianas del personal administrativo, profesores o alumnos regulares, que los estudiantes de las últimas promociones (2019-2020) , invisibilizan o ignoran.

De la misma manera, otro problema es el sentimiento de inferioridad. Para muchos becarios y alumnos regulares los conocimientos académicos están jerárquicamente situados por encima de los saberes culturales o nativos; por ello, para contrarrestar el sentimiento de inferioridad, es importante aprender a valorar otro tipo de conocimientos o habilidades provenientes de contextos culturales distintos. Si bien, la lucha contra la discriminación por la condición de pobreza es aún un tema pendiente para nuestra sociedad, hoy en día, la denuncia social se sitúa como una herramienta eficaz para visibilizar casos de discriminación rápidamente.

6. La hipótesis general ha sido confirmada; es decir, las representaciones sí influyen en la inserción y adaptación de los becarios

del Programa Beca 18 para el caso de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Cabe resaltar que, en este trabajo de investigación, existen limitaciones, puesto que solo se ha aplicado a un campo de estudio: en la UPCH; sin embargo, se considera que, aplicando las propuestas de solución de inclusión a todas las instituciones educativas que participan en el Programa, se podría fomentar mayor equidad. Por lo mencionado, se propone realizar, como futuras líneas de investigación, un estudio semejante al que se ha llevado a cabo en este caso, pero dirigido a diferentes instituciones educativas tanto de Lima como de regiones: institutos estatales, institutos privados, universidades estatales y universidades privadas, entre otros.

## Bibliografía

Baron, Robert A. & Byrne, Donn (2005). *Psicología Social* (10ª Ed.). Madrid: Pearson. Disponible en: <https://n9.cl/yfc9t> [Consulta: 2020, 3 de junio].

Bourhis, R. &, Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International journal of psychology* [en línea], 32(6). Disponible en: <https://n9.cl/23qzw> Consulta [2020, 14 de julio].

Castillo Vignolo, O. A. (2017). Diagnóstico de la Promoción del Programa Beca 18 según la comunicación externa del Plan Estratégico de Comunicaciones 2015-2018 en los becarios activos de la Universidad de

Piura. Piura: Universidad Nacional de Piura. Disponible en: <https://n9.cl/41wwg>[Consulta: 2020, 10 de febrero].

Cotler, Julio (2015). Educación superior e inclusión social: un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18.Lima: Pronabec.Disponible en: <https://n9.cl/5kk6> [Consulta: 2020, 10 de febrero].

Cuenca, R. (2015). La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Disponible en: <https://n9.cl/3nhl> [Consulta: 2021, 15 de mayo].

Chung, L. C., & Ting-Toomey, S. (1999). Ethnic identity and relational expectations among Asian Americans. *Communication Research Reports*, 16(2), 157-166.Disponible en: <https://n9.cl/vfw7> Consulta [2021, 05 de febrero].

De la Peza, Ma. Del Carmen (2013). Los estudios de comunicación: disciplina o indisciplina. *Comunicación y sociedad* [en línea], (20). Disponible en: <https://n9.cl/0cv7> Consulta [2021, 05 de febrero].

Díaz, J. J. (2008). Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. Lima: GRADE. Disponible en: <https://n9.cl/9ct1x> [Consulta: 2021, 3 de marzo].

Fernández Bringas, T. (2018). Significados de las estrategias de adaptación de estudiantes con Beca 18 en Universidad privada de Lima. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia. Disponible en: <https://n9.cl/9a52l> [Consulta: 2020, 3 de junio].

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Disponible en: <https://n9.cl/5uec4> [Consulta: 2021, 15 de marzo].

García Flores, Natalia (2008). Estudio de las percepciones de los estudiantes de la

Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” respecto a la profesión docente. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”. Disponible en: <https://n9.cl/s7zqj> [Consulta: 2021, 15 de marzo].

Goffman, E., & Guinsberg, L. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu. Disponible en: <https://n9.cl/l4ut6> [Consulta: 2021, 20 de marzo].

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Moscovi,

Serge (comp.), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós. Disponible en: <https://n9.cl/t0n17>[Consulta: 2020, 15 de marzo].

León, M. (2002). *Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social*. Psicología social. México: Pearson Educación. Disponible en: <https://n9.cl/1hqu> [Consulta: 2020, 15 de marzo].

Lippmann, Walter (2007). *La opinión pública*. Madrid: Editorial Cuadernos de Langre. Disponible en: <https://n9.cl/ohcnu> [Consulta: 2021, 15 de marzo].

Macías, M. A., Orozco, C. M., Amarís, M. V., & Zambrano, J. (2013). *Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico*. *Psicología desde el Caribe*, [en línea]. Disponible en: <https://n9.cl/a7s2b> [Consulta: 2021, 10 de marzo].

Macionis, John J. & Plummer, Ken (2011). *Sociología*. Madrid: Herper (4ª Edición). Disponible en: <https://n9.cl/97wmj> [Consulta: 2021, 10 de marzo].

Martín Serrano, M, (2004): *La Producción Social de Comunicación*. Madrid: Alianza (3ª Edición)

. Disponible en: <https://n9.cl/hp45o>[Consulta: 2020, 10 de marzo].

Martuccelli Casanova, E. (2006). *Lima, capital de la Patria Nueva: el doble Centenario de la Independencia en el Perú*. *Apuntes* [en línea], 19(2). Disponible en: <https://n9.cl/v3zv> Consulta [2021, 05 de febrero].

Materán, A. (2008). *Las representaciones sociales: un referente teórico para la*

*investigación educativa*. *Geoenseñanza* [en línea],13(2). Disponible en: <https://n9.cl/cajoh> Consulta [2021, 05 de febrero].

Melchor, N. G., Vargas, R. R., & Tomas, C. L. (2013). *Imaginario, Percepciones y*



representaciones sociales de la migración Internacional: un acercamiento teórico-metodológico para su estudio en el ámbito comunitario. CIMEXUS Revista Nicolaita de políticas públicas [en línea], 5(1). Disponible en: <https://n9.cl/mdbga> Consulta [2021, 05 de febrero].

Moncada-Hernández, S. G. (2014). Cómo realizar una búsqueda de información eficiente:

Foco en estudiantes, profesores e investigadores en el área educativa. Investigación en Educación Médica [en línea], 3(10). Disponible en: <https://n9.cl/elcu0> Consulta [2021, 08 de febrero].

Moscovici, S. (1981). Representaciones sociales. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Disponible en: <https://n9.cl/j954>[Consulta: 2021, 10 de marzo].

Oberg, K. (1954). Culture shock . Indianapolis: Bobbs-Merrill. Disponible en: <https://n9.cl/1tbl>

[Consulta: 2021, 10 de marzo].

O'Connell, Kathleen Mary (2012). Tesis para optar el grado de Maestría en Antropología

con mención en Estudios Andinos. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en: <https://n9.cl/ddpq> [Consulta: 2021, 10 de marzo].

Olmo, M. D. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como

mecanismos sociales. CSIC. Madrid: Disponible en: <https://n9.cl/oqaqz> [Consulta: 2020, 30 de marzo].

Ortiz Ballarta, L. A. (2019). Las estrategias de comunicación intercultural para la adecuación

cultural de los servicios para becarios del Programa Beca 18 en Lima. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en: <https://n9.cl/k2uf7> [Consulta: 2020, 02 de marzo].

Rivas Navarro, M. (2008). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. Comunidad de Madrid. Madrid: Consejería de Educación. Viceconsejería de Organización Educativa. Disponible en: <https://n9.cl/fhz7k> [Consulta: 2021, 05 de marzo].

Román, Andrea (2016). Trayendo de vuelta al individuo: los soportes externos en el

proceso de inserción y permanencia en la educación superior de los becarios y becarias de beca 18. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en: <https://n9.cl/4uqjt> [Consulta: 2021, 05 de marzo].

Rubira, Rainer y Puebla, Belén (2017). Representaciones sociales y mediaciones: una

Lectura crítica desde la perspectiva latinoamericana de comunicación. *Barataria revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales* [en línea]. Disponible en: <https://n9.cl/qfm9o> Consulta [2021, 05 de febrero].

Samamé, D. (2006). Representaciones sociales de estudiantes peruanos en la universidad

española. *La migración internacional. El caso peruano. Revista Alternativas. Cuadernos De Trabajo Social* [en línea] (4). Disponible en: <https://n9.cl/mssnx>. Consulta [2021, 05 de febrero].

Stryker, S. (2007). Identity theory and personality theory: Mutual relevance. *Journal of*

*personality* [en línea], 75(6). Disponible en: <https://n9.cl/9q0bx>. Consulta [2021, 05 de febrero].

Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. *Educación en ciudadanía*

intercultural. *Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en: <https://n9.cl/m1jp6b> [Consulta: 2021, 05 de marzo].

Universidad Autónoma de Barcelona (2020). *Paradigma Funcionalista*. Barcelona: Universidad

Autónoma de Barcelona. Disponible en: <https://n9.cl/27sd> [Consulta: 2021, 05 de marzo].

Universidad Autónoma del Estado de México (2017). *Representaciones sociales y*

*comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso*. *Convergencia* [en línea], 25 (76). Disponible en: <https://n9.cl/9z7w9> Consulta [2021, 05 de febrero].

UNESCO (2019). *El valor de la radio comunitaria en medio del avance tecnológico*. Disponible

en: <https://n9.cl/2ikx> [Consulta: 2021, 05 de marzo].

- Urzúa, A., Basabe, N., Pizarro, J. J., & Ferrer, R. (2017). Afrontamiento del estrés por aculturación: inmigrantes latinos en Chile. *Universitas psychologica* [en línea]. Disponible en: <https://n9.cl/fp81> Consulta [2021, 08 de febrero].
- Van Dijk, T. (1994). Discurso, poder y cognición social. *Cuadernos de la Maestría en Lingüística*. Disponible en: <https://n9.cl/lncs> [Consulta: 2021, 05 de marzo].
- Villaroel, Gladys (2017). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología* [en línea], 17 (49). Disponible en: <https://n9.cl/pdbp> [Consulta: 2021, 05 de marzo].
- Zavala, V., & Córdova, G. (2010). Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial. Disponible en: <https://n9.cl/n4jss> [Consulta: 2021, 05 de marzo].

# **Aproximaciones a las formas en que se cristalizan desigualdades en salud desde relatos de mujeres en tiempos de pandemia**

María Paula Juárez

## **Resumen**

Este escrito reflexiona en torno a una dimensión de análisis surgida de un estudio cuyo objetivo refiere a conocer y analizar los conocimientos, concepciones y prácticas de salud, enfermedad, cuidados y atención de mujeres en situación de pobreza y de clase media del Gran Río Cuarto (sur de la prov. de Córdoba, Argentina), y cómo la vivencia de la enfermedad de Covid-19 ha generado una huella en ellas y sus construcciones culturales.

El trabajo parte de la intensionalidad de identificar en los testimonios de las mujeres algunos primeros elementos que den cuenta de una desigualdad social en salud desde una perspectiva contextual e histórica así como desde una perspectiva que contemple una realidad concreta presente que reveló el escenario de pandemia por Covid-19.

Para ello, se desarrolla una metodología cualitativa sustentada en los paradigmas interpretativo y crítico, recurriendo a la entrevista semiestructurada como metodología de recolección de datos, orientándose para su interpretación desde el estudio de caso comparativo con enfoque biográfico-narrativo, así como atendiendo a principios de la Teoría Fundamentada como orientadores del análisis temático.

El trabajo concluye con reflexiones en torno a la desigualdad social en salud, la que puede reconocerse desde testimonios que recuperan la vida de mujeres escenarios en prepandemia como pospandemia.

## Palabras clave

Mujeres, pandemia, desigualdad, salud, interculturalidad.

## Introducción

Este escrito presenta reflexiones en torno a una dimensión de análisis que comienza a construirse desde el estudio denominado “Mujeres narrando sobre salud. Estudio biográfico-comparativo y psicopedagógico acerca de qué saben, piensan y hacen mujeres con su salud en tiempos de pande-

mia”[9], cuyo objetivo principal refiere a analizar conocimientos, concepciones y prácticas de salud, enfermedad, cuidados y atención de mujeres en situación de pobreza y de clase media del Gran Río Cuarto (sur de la prov. de Córdoba, Argentina) y cómo la vivencia de la enfermedad de Covid-19 ha generado una huella en ellas.

El trabajo identifica de relatos de mujeres en situación de pobreza, así como pertenecientes a grupo social de clase media, expresiones que aluden explícitamente a desigualdades sociales en salud, así como aquellas que permiten inferirlas, desde una perspectiva histórica y contextual y una perspectiva más puntual que contempla la realidad concreta en el tiempo presente donde transcurre el escenario particular que generó la pandemia por la enfermedad de Covid-19.

## Consideraciones conceptuales para pensar la salud en clave comunitaria e intercultural

Este trabajo se posiciona en las perspectivas de la salud comunitaria y la salud intercultural.

Muñoz Rodríguez, Lozza y Martínez (2020) consideran que la salud comunitaria surge de los procesos que profesionales de la salud han realizado junto a las comunidades y los saberes que de ellas surgieron en Latinoamérica. El componente principal son las mismas comunidades en contacto con

trabajadores, profesionales y técnicos de la salud que comprendieron que debían desaprender sus saberes para generar prácticas diferentes y propiciar experiencias que reconocieran los procesos salutogénicos y los saberes de las propias comunidades más allá del enfermar. Para los autores la salud comunitaria Latinoamericana encuentra sus bases-guía en los saberes populares en relación con la salud de los ecosistemas, rescatando las vivencias de las poblaciones, teniendo como eje la participación de los ciudadanos y sus saberes históricos en los procesos de salud-enfermedad-atención y cuidados (SEAC).

Desde esta perspectiva de trabajo conceptual y empírico, se reconocen las distintas situacionalidades en que transcurren las vidas de las personas, valorando sus saberes, sus prácticas, su cultura, sus hábitos y costumbres, sus vivencias y experiencias en salud, poniéndolas en diálogo con distintos desarrollos de las ciencias humanas, de la salud y las ciencias sociales. Aquí los grupos populares son protagonistas de su tiempo histórico y de sus actuaciones sociosanitarias, desde un empoderamiento sociopolítico, donde los equipos de profesionales en salud se posicionan como colaboradores de ellos (Saforcada, 2011, 2012; Saforcada, de Lellís, Mozobancyk, 2010; Saforcada, Castella Sarriera, Alfaro, 2015; Isla y Muñoz Rodríguez, 2022; Juárez, 2022, entre otros).

Por su parte, Menendez (2016) desde la perspectiva de la salud intercultural considera que los pro-

cesos interculturales son permanentes y con profundidad histórica, y existen siempre que tengamos sociedades en contacto. Para el autor el trabajo desde una perspectiva de interculturalidad respecto de los procesos de salud/ enfermedad/atención-prevención exige detectar y analizar los procesos de interculturalidad que ya están operando en la vida cotidiana, que ya se vienen desarrollando a través de sus propias actividades y necesidades, y a partir de ellos, impulsar y concretar objetivos interculturales. La perspectiva del trabajo intercultural para el autor debe centrarse en los procesos de autoatención, como desarrollo de una interculturalidad habitual y cotidiana dado que es realizada por los propios grupos como parte de sus procesos de reproducción social y biológica, así como una práctica basada en la capacidad de agencia de los sujetos y microgrupos, que se da más allá de la existencia o no de actores que impulsen intencionadamente la interculturalidad. La perspectiva de Menéndez (2016) trasciende aquellas lecturas y prácticas de una interculturalidad armoniosa, simétrica, tolerante y basada exclusivamente en la mirada de los curadores tradicionales.

Para Rodríguez (2021) la interculturalidad alude a un intercambio que se produce “entre culturas” a partir de reconocerse dentro de una base de igualdad. Desde esta concepción se desarrolla una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes, en el marco de la



complejidad que implican las relaciones, las negociaciones y los intercambios culturales. Como una política de salud, la interculturalidad valora la diversidad biológica, cultural y social del ser humano como un factor importante en todo proceso de salud y enfermedad, y requiere contribuciones transdisciplinarias en la atención sanitaria intercultural para entender y promover respeto hacia esta diversidad. Para Rodríguez (2021) esto implica una dimensión cultural del derecho a la salud, pensando la participación de sus titulares individuales y colectivos en contextos de pluralismo cultural. Lo que supone, entre otras cuestiones, una sinergia de saberes y la vinculación en términos interculturales de los determinantes socioambientales de la salud. En este sentido la autora propone un enfoque de justicia epistémica, destinado a construir una mirada intercultural que promueva un diálogo horizontal y una interacción respetada en todos los ámbitos de la sociedad.

## Consideraciones conceptuales para pensar las desigualdades en salud

Batthyány y Arata (2022) expresan que transitamos por una época de marcada desigualdad donde apenas un grupo de personas acumula más riquezas que el 60% de la población mundial. Reconocen que se trata de un proceso que deviene de lar-

ga data con un modelo neoliberal financiero responsable de agudizar las desigualdades en todos los ámbitos de la vida común, expresándose en diferentes cuestiones como migración, educación, salud, género, ambiente, cuidado, juventud y democracia, entre otros.

Jelín (2014) considera la existencia de múltiples y persistentes desigualdades en América Latina que no sólo se expresan como desigualdades de ingreso sino como todo un "sistema de desigualdades", de riesgos, de accesos, de oportunidades. Lo que lleva a la autora a pensar las "desigualdades en plural" mirando, desde su perspectiva de análisis, lo que sucede en el nivel micro de la organización cotidiana de la vida de la ciudadanía y de la reproducción las familias en desigualdad.

Segato (2022) se refiere a lo obsoleto que ha quedado el término desigualdad para aludir a un mundo marcado por la dueñidad (lordship) como una nueva forma de señorío resultante de la aceleración de la concentración y de la expansión de una esfera paraestatal de control de la vida. En ella el capital, en su forma contemporánea, expresa la existencia de un orden regido por el arbitrio, exhibiendo una falencia institucional ante niveles de concentración de riqueza y capacidad de compra sin precedentes. La autora expresa:

En un mundo en el que aproximadamente la mitad de la riqueza se encuentra concentrada en manos del 1% de sus habitantes y la otra mitad en el restante 99%, en el que 62 personas son dueñas de

riqueza igual a la que posee la mitad más pobre del planeta, en el que 1% de la población de los Estados Unidos es dueña de la totalidad de la tierra utilizable de ese inmenso país y apenas nueve familias son propietarias de toda la extensión de la costa marítima chilena... el acopio, la concentración de la tierra en pocas manos, el neo-rentismo y la patrimonialización creciente de la gestión estatal, ya no podemos hablar de mera desigualdad, como hacíamos en los años 70s, sino que el tema hoy es la dueñidad, en el sentido muy preciso de que un pequeño grupo de propietarios son dueños de la vida y de la muerte en el Planeta, y sujetos discretivos y arbitrarios de un poder nunca conocido anteriormente, que vuelve ficcional la idea de democracia y de república (Segato, 2016, p.8).

Planteo que en el campo de la salud podría vincularse a aquella idea acuñada por Gervás y Pérez Fernández (2015) de “expropiación de la salud” para referirse a una medicina extrema que procede, a través del poder y del monopolio de los médicos en sintonía con decisiones industriales, empresariales, políticas, y de grupos científicos para determinar qué es salud, qué es enfermedad, quién está enfermo, qué proceso de atención es conveniente, que lugar y qué tipo de intervenciones se deben realizar, colocando a las poblaciones en el lugar de aquellas que deben aceptar porque no hay otra alternativa, atribuyéndose estos monopolios la “dueñidad” -al decir de Segato- de las

personas, sus cuerpos, dolores, malestares, enfermedades.

Por otro lado, una estudiosa del tema de la desigualdad en el campo de la salud ha sido la socióloga inglesa Mildred Blaxter que entre los años 1976 y 2004 desarrolló diversos estudios cualitativos centrados en la temática de las ideas, creencias, concepciones y comportamientos de salud y enfermedad, las desigualdades sociales y la salud, la salud y su vínculo con los procesos sociales atendiendo a la perspectiva de mujeres en sociedades industrializadas occidentales inglesas, francesas y norteamericanas. La autora analiza la relación de la salud con la estructura de la sociedad desde la idea de la desigualdad social en salud. Advierte que las circunstancias sociales en las que viven las personas tienen incidencia en su salud, dando cuenta de diferencias notables entre las clases sociales en el estado de salud autodefinido y la prevalencia de enfermedades, reconociendo que la desventaja en el estado de salud parece estar relacionada con el lugar ocupado en la estructura de clases sociales (Blaxter, 1987; 1990).

Por su parte, los investigadores españoles Benach, Vergara y Muntaner (2008) consideran que la desigualdad en salud se manifiesta en procesos de desigualdad múltiple que afecta a los grupos más oprimidos o excluidos de la sociedad, destacando a los trabajadores y trabajadoras más pobres, las clases sociales más explotadas, las mujeres pobres desempleadas que viven solas con sus

hijos, los desempleados, los inmigrantes ilegales pobres a quienes se les niega el trabajo, o las personas en situación de grave marginación social. Reconocen cinco elementos clave de la desigualdad en salud: las desigualdades son enormes, graduales, crecientes, adaptativas e históricas.

Los autores plantean que a principios de 2005 la Organización Mundial de la Salud (OMS) creó la Comisión de Determinantes Sociales de la Salud con el propósito de recoger información científica sobre cómo factores sociales (como las relaciones de empleo, la globalización, los servicios sanitarios, la exclusión social, el género, el ambiente urbano o el desarrollo infantil) generan desigualdades de salud en el mundo. Eso llevó a que en agosto de 2008 se publicara el informe “Reducir la desigualdad en una generación: equidad en salud a través de la acción sobre los determinantes sociales de la salud” (en Benach, Vergara y Muntaner, 2008, p. 35) donde se documentaba el hecho de que la desigualdad en salud es la principal “enfermedad” que asola nuestro planeta. El estudio también muestra cómo los países más ricos no están libres de desigualdad en salud. Además, los estudios muestran cómo, en comparación con las personas que tienen más riqueza, educación y poder, las personas de las clases sociales más pobres y explotadas son quienes: tienen las peores condiciones de exposición a factores biológicos, conductuales y servicios de salud, quienes atraviesan malas condiciones de empleo con una mayor preca-

riedad laboral, no poseen una vivienda digna y acondicionada, no disponen de agua potable, viven una falta de protección y servicios sociales, y no disponen de recursos económicos, educativos y las oportunidades para llevar una vida saludable como tienen las personas en mejor situación económica, cultural o política.

El informe (Benach, Vergara y Muntaner, 2008, p. 36) advierte que el origen de la desigualdad en salud deriva de un conjunto de determinantes sociales, económicos y políticos que anteceden a la generación de causas como las mencionadas. Es lo que la Comisión ha denominado las “causas de las causas” de la desigualdad. Es decir, la desigual distribución en el poder económico y social existente entre y dentro de los países que condiciona las políticas sociales y económicas, y que a su vez influye en la salud de las personas.

Según los autores, el informe representa la posibilidad de reconocer tres puntos claves: que existe un fenómeno de salud pública muy importante llamado “desigualdad en salud”; que éste se produce fundamentalmente por causas económicas y políticas; y que podemos actuar políticamente para cambiar esa realidad[10]. Concluyen que hay que aumentar la igualdad social con un reparto más equitativo de la riqueza y una redistribución más igualitaria del poder internacional. Entienden que todo tipo de intervenciones deben orientarse a la mejora de las condiciones de empleo y trabajo, la situación de los inmigrantes, las condiciones que

afectan al desarrollo infantil, las desigualdades de género, o los problemas de vivienda y exclusión social, entre otros. También entienden que se requiere disponer de políticas fiscales que redistribuyan la riqueza de forma mucho más igualitaria, de políticas sociales que disminuyan drásticamente el desempleo, la precariedad laboral y la exclusión social y, también, de políticas que incrementen el acceso y calidad de la educación, la vivienda y los servicios. Para los autores todo hace pensar que sin transformar la estructura económica y política a nivel nacional e internacional, es decir, las desigualdades de poder y de recursos económicos que sujetan al planeta, no parece posible reducir las desigualdades en salud (Benach, Vergara y Muntaner, 2008).

Menendez (2016) desde la perspectiva de una interculturalidad histórica, contextualizada y centrada en la vida cotidiana de las personas, entiende la necesidad de considerar una dimensión que contemple las desigualdades socioeconómicas y de poder, la pobreza y la concentración de la riqueza que caracterizan a las sociedades actuales en general, en sus grupos étnicos y sociales en particular, vinculada a los procesos de salud/enfermedad/atención-prevención.

En la misma línea, Rodríguez (2021) pensando la salud en términos interculturales, convoca a asumir una concepción de salud amplia que involucre una perspectiva relacional que atienda a categorías de género, etnia, cultura, diversidad, clase social,

determinantes sociales, entre otras. En esta perspectiva considera ineludible, frente a escenarios de desigualdad y de injusticia epistémica, repensar el derecho a la salud, la equidad y justicia en salud desde nuevas dimensiones que contemple la vivencia del derecho a la salud en los diferentes grupos sociales.

Lo desarrollado hasta aquí permite explicitar el posicionamiento teórico-conceptual que asumimos para analizar la desigualdad y sus tramas desde los relatos de las mujeres participantes del estudio.

## Consideraciones metodológicas

El estudio se desarrolla desde una metodología cualitativa posicionado en las perspectivas interpretativa y crítica dado que éstas permiten, por un lado comprender el significado de las acciones sociales, de lo hecho y lo dicho en vida cotidiana de las mujeres (Vasilachis, 2006), y junto con ello la construcción desde ellas de un conocimiento crítico sustentado en la interpelación a su propia realidad sociosanitaria para actuar en la misma (Quintar, 2018).

Denzin y Lincoln (2011) consideran la investigación cualitativa como una actividad situada que consiste en el estudio de los fenómenos en sus propios escenarios, tratando de interpretarlos en función de los significados que los sujetos les otorgan. Para Flick (2007, 2012) la relevancia de la investigación cualitativa radica en el estudio de la



multiplicidad de los mundos vitales desde una sensibilidad metodológica que permite el abordaje de los problemas, prácticas e interacciones de las personas que se estudian en su complejidad, en su contexto y vida cotidiana.

El estudio se define como estudio de caso comparativo con enfoque biográfico-narrativo (Bolívar y Fernández, 2001), donde las mujeres como casos de estudio, relatan sus historias y su presente, sus vivencias y situaciones de salud, enfermedad, cuidado y atención a partir de narrativas de las que se reconocen ejes temáticos en coordenadas temporales.

La perspectiva comparativa en el proceso de indagación, que atiende a los aportes de mujeres en situación de pobreza como de aquellas de clase media, permite construir descripciones, explicaciones o interpretaciones de la realidad desde un análisis sistemático de patrones de similitudes y diferencias que permiten explorar y comprender la diversidad y sus causas respecto del fenómeno de estudio (Ragin, 2007; Piovani y Krawczyk, 2017).

Respecto a los instrumentos de recolección de datos se utilizan entrevistas individuales, así como entrevistas grupales o el empleo del recurso fotográfico como fuentes de indagación de la temática.

Puntualmente las entrevistas, diseñadas desde una perspectiva narrativa (Bolívar y Fernández, 2001) permiten focalizar en una secuencia temporal y temática (momentos, cambios, bisagras, hitos

en relación a las experiencias que expresen conocimientos, concepciones y prácticas de salud).

Las mujeres fueron entrevistadas en diferentes etapas en que se desarrolla el estudio, abarcando períodos pre-pandemia (octubre de 2017 a mayo de 2019); pandemia (julio 2020 a noviembre 2021) y pospandemia (octubre 2022 a la actualidad). Se entrevistó -y actualmente se están entrevistando- a mujeres en situación de pobreza (15 entrevistas de manera presencial en etapa prepandemia y pospandemia) y a mujeres pertenecientes a clase media (17 en total, de manera virtual en etapa de pandemia). Ambos grupos residentes en barrios del Gran Río Cuarto (Sur de la provincia de Córdoba, Argentina) seleccionados orientados por criterios de prodecimientos del muestreo propositivo (Hernández Sampieri, et al. 2010).

Respecto a la instancia de análisis e interpretación de datos ésta se desarrolla atendiendo a perspectivas biográfico-narrativa y comparativas del estudio. Por un lado, se interpretan los datos identificando en los relatos de las mujeres ejes temáticos en coordenadas temporales realizando así un análisis diacrónico. Al mismo tiempo, orientados por algunos principios de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) se realiza un procedimiento de comparación constante que permite construir un esquema explicativo teórico a partir de la codificación de los datos. Inicialmente se desarrolló un proceso de codificación abierta que permitió el surgimiento de dimensiones de análi-

sis, categorías y subcategorías, para posteriormente profundizar el esquema conceptual en una instancia de codificación axial y selectiva que permitió la construcción de proposiciones explicativas atinentes a la naturaleza del fenómeno en estudio, realizando de esta manera un análisis comparativo en clave sincrónica.

En lo que sigue el devenir de este escrito se orienta por los interrogantes: ¿Piensan las mujeres la vivencia de la pandemia como puntapié para pensar la desigualdad? ¿cómo? ¿de qué manera? ¿Es posible reconocer de sus testimonios realidades que den cuenta de desigualdades sociales en salud? ¿Cómo se manifiestan esas desigualdades? ¿Qué expresan las mujeres en torno a ello? ¿De qué manera lo refieren?

## Resultados

### **Dimensión concepciones y prácticas de salud y enfermedad en un escenario de desigualdad social**

Este apartado intenta construir respuestas posibles a las interpelaciones anteriormente esbozadas. Para ello se presenta una construcción preliminar que permite comenzar a aproximarnos a una dimensión emergente del estudio que denominamos concepciones y prácticas de salud y enfermedad en un escenario de desigualdad social, la que se integra por las categorías de análisis: a)

Pandemia, salud y desigualdad; b) Condiciones concretas de existencia y desigualdad en la vivencia cotidiana de la salud); c) Trayectorias diferenciadas para el acceso a la atención de la salud-enfermedad; d) Percepción de la desigualdad en salud desde las condiciones propias como de otros grupos sociales, e) Concepciones de salud comunitaria como reconocimiento de la desigualdad y anhelo por la igualdad.

Cuestiones que se presentan en la siguiente tabla y que se desarrollarán en lo que sigue.

| Dimensión  | Categorías  |
|--|---|
| <p><b>Concepciones y prácticas de salud y enfermedad en un escenario de desigualdad social</b></p> | <p>a) <i>Pandemia, salud y desigualdad.</i></p>   |
|  | <p>b) <i>Condiciones concretas de existencia y desigualdad en la vivencia cotidiana de la salud.</i></p>            |
|  | <p>c) <i>Trayectorias diferenciadas para el acceso a la atención de la salud-enfermedad.</i></p>                    |
|  | <p>d) <i>Percepción de la desigualdad en salud desde las condiciones propias como de otros grupos sociales.</i></p> |
|  | <p>e) <i>Concepciones de salud comunitaria como reconocimiento de la desigualdad y anhelo por la igualdad.</i></p>  |

## Pandemia, salud y desigualdad

El pensador español Ignacio Ramonet (2020) considera que con la pandemia se exhibió una realidad desde la cual ya se venía concibiendo -en gran parte de los países capitalistas del mundo- a la salud como una mercancía. Ello propició un escenario en el que algunos grupos sociales -descuidados por los Estados- quedaron más expuestos a la infección, resultando las medidas de confinamiento e higiene imposibles a los pobres, discriminados, marginalizados y explotados, a aquellos que viven sin agua corriente, a los hacinados en favelas, chabolas, villas miseria, a aquellos que viven y duermen en las calles o en campamentos de refugiados.

Diversos autores y autoras acuerdan en que el coronavirus visibilizó aún más las desigualdades de la sociedad en los planos sanitario, educativo, económico, tecnológico, entre otros (Kessler, 2020; Grimson, 2020; de Sousa Santos, 2020; Quijano Valencia y Corredor Jiménez; 2020; Molina Valencia, 2020; Toro Pérez, 2020; Hincapié, 2020; Svampa, 2021; Segato, 2022; Gallegos, Morales Calatayud, Saforcada et al. 2022; entre otros y otras). Por su parte, la psicóloga comunitaria colombiana Esmeralda Hincapié entiende que la pandemia puso en evidencia la desigualdad en salud, “la pandemia acercó el riesgo de la muerte y la pobreza a todos, y es ese miedo el que nos está llevando

a pensar en los problemas sociales que tanto habíamos alejado” (...) (2020, p.67).

Entre los testimonios de las mujeres entrevistadas en el estudio, algunas aludieron a la cuestión de lo que podría reconocerse como una tensión en las ideas de igualdad-desigualdad en tiempos de pandemia, lo que podría expresarse desde la pregunta: ¿la pandemia nos hizo más iguales o más desiguales?:

...con esto de la pandemia ... antes había mucha diferencia entre personas, clases sociales, en cambio ahora todo, todo el mundo está viviendo un común denominador ...porque esta pandemia no perdonó ni plata, ni países, ni color, de piel, ni edad, fue por todo, entonces yo he sabido que la ha pasado mal y que han fallecido gente de plata cómo gente pobre, gente grande como gente joven, o sea ¿me entendés?, entonces esa desesperanza, antes la gente con plata viajaba, la gente pobre no, hoy en día no viaja nadie ... todos igual, en una meseta, poquito más, poquito menos ... ¿Cuál era la diferencia entre el que tenía ´guita` y él que no tenía ´guita`? que el que tenía ´guita` iba al súper, capaz estaban encerrados pero con la heladera llena, estaban encerrados pero con una pileta que podrían disfrutar del verano aislados.... (V. 59 años. Madre de 3 hijos. Secretaria administrativa. GCM. BB-RC)[11].

La entrevistada propone, en una 1ra parte de su testimonio lo que podríamos denominar como “el mito de la igualdad ante el virus” expresando la

idea de que el virus colocó a todos en una misma situación, en una especie de “igualdad de condiciones”. No obstante, en la 2da parte de su testimonio expresa la diferencia, el contraste que evidenció la pandemia entre los grupos sociales y su reflexión da claridad respecto de lo que podría pensarse como “la realidad de desigualdad en la vivencia de la vida y la salud”, cobrando así fuerza la idea del “mito de la igualdad social en pandemia”, es decir, una especie de historia o relato ficticio al que se le atribuyen cualidades que no tiene, como la igualdad en el caso de la pandemia, y de la que muchos medios de comunicación se hicieron eco, multiplicándose las personas que simpatizaron con esa idea.

Vinculado con ello, de Sousa Santos (2022) expresa que con la pandemia las desigualdades se agravaron de manera brutal[12]. Reconoce que durante la misma apareció la idea de la crisis sanitaria y la pandemia como “democráticas” al atacar el virus a todas las personas por igual. Contrariamente, para el autor, siempre que hay una crisis se agravan las desigualdades, y reconoce que la situación pandémica fue caótica pero no democrática: “las tasas de mortalidad del virus se concentraron en mayor medida en la gente pobre, negra o indígena. La pandemia puso en duda muchas desigualdades” (de Sousa Santos, 2022, p. 23).

...Con la pandemia ... me di cuenta de esto que....algunos dicen que "la pandemia nos hace iguales a todos" y yo creo que no, ahí vi que la

pandemia nos hizo más desiguales a todos en las ventajas y desventajas que tenemos en la salud y no que somos todos seres mortales, porque no todos podemos acceder a la salud y hay gente que ya tenía su cama si le pasaba algo y otras que no sabían a dónde recurrir, que no tenían agua desde en sus canillas, y eso marcó mucho las diferencias.... (A. 42 años. Madre de 1 hija. Trabajadora en el hogar. GCM. BC -LH-).

La entrevistada rompe de alguna manera con el mito de la igualdad frente al Covid-19, cuyo sustento es la idea, preexistente a la crisis sanitaria, de que todos somos iguales ante la muerte, todos vamos a morir más allá de nuestra condición de clase o pertenencia social. La mujer, expresa reconocer un recrudecimiento de las desigualdades en el acceso a los sistemas de salud, y a las condiciones de vida requeridas como imprescindibles frente a la prevención y protección frente a la enfermedad.

... barrios así humildes como el de nosotros se ve que le ha afectado un montonazo ... más en dónde a habido, así como yo, copitas, que las comidas (se refiere a comedores y merenderos comunitarios), que tenía que hacer viandas, le repararía a las mujeres, a los chicos.... acá veníamos tres veces a la semana se hacía y la gente afuera... “pasa, ponete alcohol y la llevas, después llegá a tu casa, antes de que saques la fuente, lavate las manos”... (C. 45 años. Madre de 4 hijos. Responsable de merendero del barrio. GCM -BIM-RC-).



Svampa (2021) reflexiona sobre lo que la pandemia dejó al descubierto en relación a cuestiones críticas latinoamericanas, colocando en el centro problemáticas que estaban minimizadas como la pobreza, desigualdades sociales, económicas, étnicas y altos niveles de concentración de la riqueza. Plantea que tras décadas de neoliberalismo se evidenció el retroceso de los servicios básicos tales como la salud, la educación y la degradación del hábitat[13].

Como correlato de ese escenario que describe Svampa, la entrevistada da cuenta de la realidad que supuso la pandemia vinculado a su tarea en el comedor comunitario, expresando la idea de Zapata (2022) respecto de la participación de la mujer manifiesta en una pacífica resistencia diaria y en movimientos sociales organizados, en espacios vinculados a la alimentación de otras personas, como los merenderos, ollas populares, copas de leche y comedores, que son, de acuerdo a la autora cotidianamente sostenidos por mujeres cis, lesbianas, mujeres trans y travestis, en los sectores más vulnerabilizados.

## Condiciones concretas de existencia y desigualdad en la vivencia cotidiana de la salud

Esta categoría refiere a aquellos testimonios que aluden a las propias condiciones de vida de los grupos entrevistados, situadas en el espacio y tiempo en que se manifiestan y vinculadas a las relaciones que las personas establecen entre sí, con la naturaleza y con la estructura socioeconómica en función de sus realidades y posibilidades. Lo que entre las mujeres de ambos grupos manifiesta diferencias y desigualdad en la vivencia de la propia vida en salud.

*.... nosotros acá estamos en Banda Norte en una casita que tenemos de fin de semana, la casa del verano ... allá en el centro estamos tan rodeados de las clínicas ... que nos pareció, qué les pareció a las chicas (se refiere a sus hijas) que mejor estar acá... yo creo que fue una buena decisión en cuanto a la salud...porque gracias a Dios no tenemos gente cerca que nos pueda contagiar (se refiere a la enfermedad de Covid-19)... (O. 77 años, madre de 3 hijas, abuela de 7 nietos, Jubilada. GCM-BBN-RC-).*

El relato pone sobre la mesa la realidad que vivencian algunas familias de grupo social de clase media vinculada a la posibilidad de disponer de más de una opción de vivienda para habitar. La

alternativa de escoger en qué hogar de los que se posee (como bien material) se puede vivir lo mejor posible en un determinado momento y condiciones sociohistóricas es viable sólo para algunas familias pertenecientes a grupos de sector medio, lo que se extiende como una realidad habitual para un grupo de posición social, política y económica privilegiado. Grupo, este último, que en pandemia expuso a la sociedad sus posibilidades y patrimonios desde los intentos y traslados concretos entre unas residencias y otras, mientras que las medidas del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) exhortaban a permanecer en los hogares en que las familias se encontraban al momento que se anunció el decreto.

Vinculado con ello, las condiciones de vida propias del grupo social de clase media al que pertenecen algunas de las mujeres entrevistadas, se expresan también en lo material en distintos aspectos, tales como el acceso a determinados alimentos, la vivencia de los tiempos libres y de ocio, así como la posibilidad de efectuar controles y chequeos de salud.

*(cuando mis hijos están sanos) juegan, gritan, corren, pelean, van de amigos, vienen de amigos, hacen sociales.... (para que ellos sigan estando sanos y no se enfermen) trato de que coman, que tengan una rutina, en el horario de las comidas trato de que incorporen algo bueno, siempre hay comida, fruta, verdura, carne, pan, leche, toman leche todos los días....*

*(V. 42 años. Madre de 3 hijos, Comunicadora Social. GCM-BBN-RC-).*

*... trato de pensar y tener una alimentación sana, y de implementar cosas dentro de la rutina, algunas cosas puedo y otras no...me gustaría ser como mi prima que ella tiene huerta y planifica con las comidas saludables, en alimentación, comer así todos los días sano, saludable, ... por ahí terminó comiendo ... lo que no comería, las harinas pero bueno hay días que mejor y otros días peor... (V. 42 años. Madre de 3 hijos, Comunicadora Social. GCM-BBN-RC-).*

Los testimonios aluden a la posibilidad de llevar a cabo cotidianamente una dieta nutricia saludable, que implica disponer de cierta variedad de alimentos en el hogar como una constante de la vida diaria. Respuestas con alusiones a alimentos específicos que se incorporan o dejan de incorporarse no son habituales en el grupo de mujeres en situación de pobreza.

*(...) mi marido también empezó hockey, que antes él hacía cuando era joven, mi hijo mayor empezó gimnasia, los 5 hacemos algo de ejercicio, ahora hacemos más actividad física, no sé.... a mí me da la sensación que está todo el mundo caminando en la calle, hay una búsqueda sentirse saludable... (V. 42 años. Madre de 3 hijos, Comunicadora Social. GCM-BBN-RC).*

*(...) es raro que uno tenga tiempo para la contemplación, cuando he ido a alguna playa me gusta estar*

*hasta el último momento en que el sol se esconde adentro del agua ... con una amiga que fuimos en el año 2020 a Jamaica...hasta que el sol no le decía chau al agua en el horizonte nosotras no nos movíamos de ahí... (B. 63 años. Madre de cuatro hijos, docente. GCM-BC-RC-).*

Se advierte como los tiempos de ocio se materializan de diversas formas en el grupo social de clase media, desde el acceso a la práctica de deportes, la actividad física en gimnasios o el habitar espacios públicos realizando actividad física, hasta la posibilidad de viajar y disfrutar de la contemplación a la naturaleza en destinos turísticos, cuestiones que podrían interpretarse como posibilidades de clase diferenciadas.

En uno de los fragmentos la entrevistada expresa a raíz de que su grupo familiar realiza actividad física: *“me da la sensación que está todo el mundo caminando en la calle, hay una búsqueda de sentirse saludable...”*. Ante ello nos interpelamos: ¿A quienes involucra ese “todo el mundo”? ¿a aquellos que habitan el centro de las ciudades y se encuentran en plazas y parques haciendo ejercicio, caminando, con sus vestimentas y calzados adecuados? ¿Qué pasa con aquellas familias que viven en la pobreza? ¿Se ven a las personas en situación de pobreza caminando o realizando ejercicio físico en las plazas y parques de las ciudades? ¿Existe una accesibilidad simbólica como posibilidad real para habitar estos espacios y actividades o se hallan re-

servados sólo para un grupo social determinado? ¿Realizan las personas y familias en situación de pobreza “ejercicio físico”? ¿Porqué no es habitual verlos “practicar ejercicio físico”? Preguntas que emergen a partir de los testimonios consignados y que buscan tensionar esa realidad de desigualdad en la vivencia de la salud, no sólo en lo referido a los accesos y usos de los espacios en las ciudades para las prácticas mencionadas, sino también en lo referido a bienes materiales vinculados al esparcimiento y al tiempo libre.

*... hago controles de salud preventivos y voy al ginecólogo ...voy al dentista ... a la dermatóloga (V. 42 años. Madre de 3 hijos. Comunicadora Social. GCM-BBN-RC).*

*(...) este mandato de “hacerse los estudios”, quizás sin tanto fundamento ... con un sentido más bien negativo como ... esperando la enfermedad... yo creo que es importante que sea de otro lado el discurso ... “hacerse controles” porque es la forma que tenemos de saber y de cuidar nuestra salud... (E. 41 años. Psicóloga. GCM-BBN-RC-).*

Emerge de los testimonios la idea de los controles de salud que se siguen y se cumplimentan como una cuestión a rajatabla por muchas mujeres de clase media entrevistadas, idea que en el grupo en situación de pobreza surge sólo en una de las mujeres entrevistadas para referirse a controles ginecológicos.

Al respecto podríamos considerar cómo el precepto que exhorta al “cuidado de la salud en las mujeres”, promovido por los medios y el marketing de la salud, centrado en perspectivas clínico restrictivas a lo patologizante de la salud, en connivencia con grupos empresariales y la industria de la enfermedad, propician un escenario de introyección por parte de las mujeres de ambos grupos sociales, siendo más notorio en el de clase media esta idea de “realizar los controles de salud”.

No obstante, algunas de las entrevistadas cuestionan lo que ellas llaman el “mandato de los controles”, dando cuenta del carácter de orden, mandamiento, y prescripción impuesta desde afuera para la realización de los mismos.

Al respecto, Gervás y Pérez Fernández (2015) plantean que actualmente los medios de comunicación crean miedos. Miedos “al frío en invierno, al polen en la primavera... miedo a la gripe, miedo a los melanomas” (2015, p. 161). Así los medios de comunicación “contagian el miedo” - dicen los autores - provocando nuevas y artificiales epidemias de enfermedades al servicio de empresas y accionistas, otorgando los médicos (aquellos que presiden grupos de expertos o sociedades científicas) crédito a estas opiniones.

Los autores señalan el impacto negativo que muchas veces suele tener la cascada de actividades preventivas, diagnósticas y terapéuticas que se inician con intervenciones cargadas de buena fe e

intención, pero en general inútiles al carecer de fundamento científico. Éstas acaban por producir alarma, daño y muerte por los efectos adversos y complicaciones de procedimientos innecesarios.

Para los autores las enfermedades no tienen un curso lineal y previsible, lo que muchas veces se denomina como “diagnósticos precoces” resulta en casos de sobrediagnóstico, o diagnósticos inoportunos que llevan a cirugía, quimioterapia y radioterapia innecesarias y a una vida pendiente de revisiones y de las temidas recidivas. Gervás y Pérez Fernández (2015) expresan que son “vidas expropiadas de por vida” por parte de los médicos y sus técnicas, para su mayor enriquecimiento y el de las industrias. Para los autores se trata de diagnosticar de manera certera y oportuna, haciendo el profesional uso prudente de los recursos preventivos, diagnósticos, terapéuticos y rehabilitadores para maximizar beneficios y minimizar daños.

## Trayectorias diferenciadas para el acceso a la atención de la salud-enfermedad

Esta categoría da cuenta de aquellas vivencias de salud-enfermedad de las entrevistadas que expresan recorridos y posibilidades de acceso diferenciados a la atención y cuidado de la salud.

*(...) volví acá y a seguir la terapia acá con mi psicóloga... en el tiempo que estuve en Córdoba hice tera-*



*pia con una gestáltica ... me fue muy bien... y con una psicooncóloga también qué me hizo muy bien acá en Río Cuarto, yo trataba de cubrir todos los frentes porque yo sabía qué tengo una tendencia a la depresión, a la ansiedad...entonces no quería que se desequilibrará ningún otro lado... (S. 55 años. Madre de 2 hijas. Docente universitaria. GCM-BBN-RC-).*

(en relación a los profesionales de la salud) ... muchas veces trato de no hablar con la secretaria porque como el médico a veces te da el WhatsApp es como que si hablas con la secretaria...ella te dice “no tengo turno, puedes venir mañana, puedes venir la semana que viene” en cambio cuando yo le hablo al pediatra y le digo “tiene fiebre”, “le duele mucho tal cosa”; puedo llevarlo enseguida o me responde “anda dándole...” me va dando una solución.... (V. 42 años. Madre de 3 hijos. Comunicadora Social. GCM-BBN-RC-).

Los relatos dan cuenta de un acceso a la atención de la salud que parece ligarse a ciertas condiciones y posibilidades clase. El realizar determinados tratamientos, acudir a diversidad de profesionales frente a un mismo cuadro de salud, acceder virtualmente a la atención, practicar algún tipo de deporte, acceder a la alimentación en distintos momentos del día, así como a un determinado tipo de alimentos, la alternativa de acceder a un contacto directo con el profesional de la salud gracias a contar con su número telefónico, alude a prácti-

cas y posibilidades de un determinado grupo social, que no se han identificado en el de mujeres en situación de pobreza.

*(...) yo empiezo reeducación postural, porque he hecho acupuntura, he echo de todo, resonancias, y no sale nada...me hicieron además una audiometría dónde tengo un poco más bajo el volumen de escucha del oído izquierdo...que me explico la neuróloga porque todo esto me lo hace el otorrino, cuando yo voy a la neuróloga con esos estudios ella me dice, me explica ... yo ya tengo una medicación para la previa de ese... síndrome vertiginoso.... (A, 52 años. Madre de una hija, docente nivel medio y universitario. GCM-BC-RC-).*

*(durante la pandemia) ... acudimos con mi hija del medio a la psicóloga por un tema de que ella no puede dormir sola ... y ahí hizo sesiones virtuales siento que fue bueno...lo necesitaba ella... (V. 42 años. Madre de 3 hijos. Comunicadora Social. GCM-BBN-RC-).*

Estos testimonios como los anteriores dan cuenta de la posibilidad de realizar tratamientos que suponen cierto costo, el poder asumir y solventar gastos en salud, el contar con una mutual, la posibilidad de hacer viajes para consultas de salud, realizar terapias psicológicas u alternativas complementarias a procesos de enfermedad.

*(...) a él le agarra la fiebre y no se le baja y ahí no más le agarran convulsiones y cada vez que iba con él*

*(se viene refiriendo al hospital) me hacían esperar afuera ... la última vez que fui ahí me quisieron meter presa, y de ahí fue porque me mandaron hacerle análisis a él... yo estaba las 6:30 de la tarde en el laboratorio y eran las 10:30 de la noche y todavía no me habían atendido y yo lo tenía él con fiebre y se escuchaba que estaban ahí y se escuchaba que se reían ahí adentro... yo me cansé y le agarré la puerta a patadas y salió una y se enojó que yo era una mal educada, que era una negra, qué iba a llamar a la policía... (S. 30 años, madre de 3 hijos. Trabajadora en el hogar. GSP-VLC-RC).*

*(...) a mi marido le pasó que ...se cayó en el trabajo y le sale un tumor ... se cayó de un andamio, un tumor se le formó ahí en el brazo .... fuimos al médico acá al hospital ... no había los especialistas que él necesitaba ... nos mandaron a Córdoba al hospital ... allá le sacaron un pedazo ... del brazo para estudiar ... cuando fuimos a buscar el resultado ... nunca estaban ... así estuvimos como 4 meses...mi marido se enojó mal... llamó al Canal ...salió en la radio reclamando ...un día ...llamaron por teléfono ... y era el doctor M ...nos sacó turno en el Tránsito Cáceres de Allende (Córdoba)... fuimos ... el tumor de mi marido ... con el peso que tenía no podía dormir, no podía andar... ahí nos atendieron ...pero ya era tarde ...el doctor ...le amputó el brazo ... (S. 43 años. Madre de 7 hijos, trabajadora en el hogar. GSP-VLC-RC).*

Como contrapartida, las entrevistadas pertenecientes al grupo social que vive en condiciones de

pobreza expresan realidades distintas en el acceso a la atención y cuidado. Desde realidades laborales que imponen las patronales de las que dependen, así como el recorrido por trayectorias médicas en la salud pública que las expone a verdaderos peregrinajes para acceder a atención de la enfermedad (desde lo geográfico, espacial y administrativo-burocrático de la accesibilidad), tiempos de espera (ya sea de turnos, devolución de estudios que revelan diagnósticos, entrega de medicaciones) que exceden las necesidades inmediatas de atención, respuestas que llegan fuera de tiempo y que conllevan el deterioro de la propia salud y hasta la muerte de familiares o allegados.

## Percepción de la desigualdad en salud desde las condiciones propias como de otros grupos sociales

Esta categoría emerge del reconocimiento de aquellos testimonios de las entrevistadas de grupo social de clase media que aludieron a las condiciones de desigualdad en las condiciones de vida y en el acceso a la salud entre su grupo de pertenencia y el de aquellas que viven en situación de pobreza. Vinculado con ello pudo reconocerse que quienes pertenecen al grupo de mujeres en situación de pobreza aludieron escasamente a la idea de desigualdad para dar cuenta de su cotidianidad en

salud. Respecto de ello, uno de los testimonios expresaba:

*(cuando los patrones se enferman) están semana en cama...lo que les hace falta. ...yo no te digo que a mi marido le den permiso para ir a un recital pero sí que le hubieran dado permiso ... “tomate una semana y lleva a tu papá al médico”...ellos trabajan como quieren (refiriéndose “a los patrones”) ... el José no, el José tiene que cumplir... las horas digamos....Yo no te digo que le den todos los días pero por lo menos.. que este hombre ... que estaba enfermo (refiriéndose al padre de su marido), que lo lleve al médico, que le haga los estudios...ino supimos de qué se murió!...no llegamos a la clínica nosotros, fuimos por la colectora y él se sentía mal entonces José dijo "vamos a llevarlo al hospital" ...fue una atención rápida... pero a los 15 minutos se murió y nadie supo decirnos "se murió de tal cosa" ...ellos son patrones tienen derecho a estar una semana en cama si estás enfermo, perfecto, pero el José también. (B. 68 años. Madre de 5 hijos. Trabajadora en el hogar. GSP -BIM-RC).*

Este relato emerge desde la vivencia concreta de la entrevistada que reconoce la desigualdad en la posibilidad de acceso y atención a la salud en vinculo con los tiempos reales y la dedicación al trabajo por parte de su marido. Compara la realidad del estar enfermo de sus patrones y la de su marido, reconociendo desigualdades y un escenario injusto.

Vinculado al reconocimiento de la desigualdad social, Blaxter (1997, 2004) advierte que ésta no resulta un tema que sea muy reconocido en las representaciones de las mujeres entrevistadas en sus estudios, notándose especialmente en aquellos grupos sociales más expuestos a entornos desfavorecidos y en condiciones de precariedad social. La autora sostiene que al utilizarse como método de indagación los relatos de salud y enfermedad entendidos como narrativas de identidad social, no es razonable esperar que la gente devalúe esa identidad etiquetando su propia “desigualdad” (Blaxter, 1997).

Frente a esta situación, en el contexto de entrevista con mujeres en situación de pobreza se recurría a la pregunta “¿Cómo pensas que vivieron/experimentaron la pandemia quienes viven en los barrios del centro de la ciudad?”, a lo que algunas de las mujeres respondieron:

*acá (en el barrio) se vivió más tranquilo porque la gente... Nosotros hablábamos con la gente, no sé en otros barrios cómo habrá sido la pandemia... pero barrios así humildes como el de nosotros se ve que le ha afectado un montonazo ... más en dónde a habido, así como yo, copitas, que las comidas (se refiere a comedores y merenderos comunitarios), que tenía que hacer viandas, le repartía a las mujeres, a los chicos.... acá veníamos tres veces a la semana se hacía y la gente afuera... “en el centro (se refiere a los barrios del centro de la ciudad) habrá sido como un*

*día cualquiera para ellos, pero en un barrio humilde yo creo que no ha sido un día cualquiera, más si ha habido chicos, si le agarró el covid, si han fallecido... (C. 45 años. Madre de 4 hijos. Responsable de merendero del barrio. GCM -BIM-RC-).*

La entrevistada pone en tensión la idea de la vivencia de la pandemia desde su barrio de pertenencia en situación de pobreza y los barrios del centro. Emplea la idea de la “pandemia” como un tiempo vivido para quienes habitan los barrios del centro desde la expresión “un día cualquiera”, significando su percepción del hecho como un día más en su habitualidad que no representó grandes cambios en la vivencia cotidiana para este grupo social. Como contraposición a ello, señala que la pandemia “no fue un día cualquiera” en los barrios humildes, y se refiere a cómo afectó las dinámicas cotidianas, sobre todo de los comedores comunitarios, como en el que ella es responsable, contando cómo tuvieron que reorganizarse para dispensar las comidas a los vecinos y vecinas que las necesitaban.

Por otro lado, respecto de la percepción de la desigualdad, una entrevistada del grupo de clase media expresaba:

*(...) toda la vida lo pensé, uno tiene una buena mutual, está en un lugar donde puede ir a los mejores médicos, siempre lo pensé en todo el transcurso de mi enfermedad ¡qué injusticia, que desigual! ...conocí*

*gente ...que por no poder moverse se murió de cáncer de mama, no tuvo las posibilidades que tuve yo... (S. 55 años. Madre de 2 hijas, docente universitaria. GCM-BBN-RC).*

El testimonio reflexiona sobre la propia vivencia de enfermedad y la posibilidad de acceso a la atención, en comparación con grupos sociales que carecen de esas posibilidades de acceso.

*(...) cuando yo estoy mal con la plata estoy mal del cuerpo, y yo siento que estoy mal, no sé, yo siento que debe ser peor cuando no tenés una casa, por ejemplo, he conocido gente que comparte la compu con los 5 hermanos, ahí se pierde un poco el proyecto propio, porque tenés que estar todo el tiempo compartiendo, si no sé, y es que están menos sanos, capaz que no tenés acceso a todos los alimentos, pero no sé si saben qué es el “salvado de avena”, por ejemplo, para mí la gente que no tiene plata come fideos o capaz que no, por eso juzgo sin saber. Pero hay muchas cosas que hoy, la época te muestra cómo “sana” que no lo son, por que para la época “ser sano” es que vayas al gimnasio, que comas “panqueques de banana con avena y mantequilla de maní”, y todas esas cosas son cosas caras yo no creo que si no tenés para comer, encima pienses en comer bien, ¿no?, pienses en ir al psicólogo, no vas a ir al psicólogo si nunca viste a tu mamá ir al psicólogo,... yo no sé qué sienten esas personas que es ser sano, para mí, la sa-*



*lud es poder comer y que sus familiares estén bien...  
(L. 22 años. Estudiante universitaria. GCM -BB-RC).*

El testimonio ofrece aportes desde ideas que emergen en múltiples sentidos, las que, aunque aparentemente disonantes se entraman en un hilo conductor. Lo económico, la vivienda, el cuerpo, el acceso a determinados alimentos, la desigualdad y la incertidumbre respecto a cómo desarrollarán sus vidas y cómo concebirán a la salud quienes carecen de ciertos recursos y se ven privados de acceder a ellos.

Inicialmente se articula la idea de tener salud a la posibilidad de acceder a cierta estabilidad económica. En contraposición con ello se analiza el no tener dinero o seguridades en la dimensión material de la vida como una amenaza e inestabilizador de la salud.

Junto con ello la entrevistada, que desde la parte inicial de su entrevista asociaba la idea de la salud enlazada a proyectos de vida propios, agrega expresiones vinculadas a “mi proyecto, mi computadora, mi casa, mi espacio, mi dinero” y considera el tener que compartir con otros familiares como una especie de obstaculizador del proyecto propio. Podría reconocerse la percepción de una amenaza que la entrevistada siente en ello a partir de un fuerte significado que ella puede haber construido en torno a la idea de “tener un proyecto propio como eje de su salud” y “un espacio y recursos propios -vivienda, ordenador, acceso a la

educación superior” sin poder significar, desde su punto de vista, la vivencia del compartir como elemento también potenciador de una salud individual y familiar.

Sumado a ello, emerge la expresión “y es que están menos sanos” aquellos que viven en condiciones de pobreza, desde lo que pareciera pensarse la inaccesibilidad a los alimentos y otros recursos. No obstante, la entrevistada pone en tensión algunos mandatos de época en torno a los cuidados y la alimentación. Finalmente enuncia “yo no sé qué sienten esas personas que es ´ser sano`, para mí la salud es poder comer y que sus familiares estén bien”; sin quedar en claro si se trata de una problematización interpelativa o bien una sentencia que reduce la idea de la salud en personas en situación de pobreza sólo a una alimentación básica y bienestar.

## Concepciones de salud comunitaria como reconocimiento de la desigualdad y anhelo por la igualdad

Al ofrecer las mujeres del estudio una concepción de salud comunitaria pudo advertirse que algunas de ellas esgrimieron planteos que iban en el sentido de analizarla reconociendo un escenario de desigualdad en salud comunitaria, otras lo hicieron pensando desde la idea de una salud comu-

nitaria ideal como anhelo por una necesaria igualdad en esta dimensión de la salud. Otras, por su parte, amalgamaban ambas ideas en sus expresiones. Algunos testimonios que dan cuenta de ello expresan:

*(salud comunitaria) ahí yo ya incluiría la igualdad ahí... lo saludable tiene que ver con que no haya carencias de ningún tipo me parece y el tema de las oportunidades también todo tiene que ver con lo saludable ... (N. 42 años, Madre de 1 hija, Niñera y alfabetizadora. GCM-BC-LH).*

*(salud comunitaria ideal) es que todos tengamos igualdad de oportunidades, que no haya carencias, no hablo de lo económico solamente, hay un montón de otras cosas ... lo que pasa es que como no todos tenemos las mismas oportunidades y no tenemos las mismas carencias, es muy difícil lograr, lo vamos a soñar con lo ideal (N. 42 años, Madre de 1 hija, Niñera y alfabetizadora. GCM-BC-LH).*

*(la salud de la comunidad) ... es difícil ... por los diferentes sectores que creo que por ahí les falta salud porque no pueden tener una buena alimentación, algunos no tienen alimentación, algunos no tienen trabajo, y hablar de estas prácticas también habría que ver cómo serán sus momentos recreativos, sus momentos de alegría, sus momentos de paz, habría que ver esto... porque ... la salud ideal es para toda la comunidad... (E. 41 años. Psicóloga. GCM -BBN-RC).*

*(la salud para la comunidad) ...sería que no haya desigualdad en la salud, eso noto mucho... pero no hablo desigualdad del pobre al rico, estoy hablando del negocio de la salud...me parece que estas cosas así, turbias, con la salud no tendrían que pasar... y ahora que es con Covid, si tenés OSDE tenés cama, si es con Pami, “¿y... vamos a ver si tenés cama???”... eso de la salud no me gusta... existe esto a nivel mundial, no es Argentina solamente, vos hablas con un amigo que tengo en Chile y allá existe...una amiga en Estados Unidos y la salud es mucha plata...por eso te digo... me gustaría qué no hubiera negocio en la salud.... (J. 41 años. Madre de 2 hijos. Administrativa. GCM - BB-RC).*

Se advierte cómo, cuando se propone pensar en salud comunitaria ideal ingresa la idea de “igualdad” desde las voces de las entrevistadas pertenecientes al grupo social de clase media. La igualdad emerge como idealidad, y ese estado ideal representaría un arquetipo de armonía entre los grupos sociales y sus posibilidades de vivenciar el derecho que legítimamente tienen a su salud.

En este escenario, muchas entrevistadas, frente a esa idealidad enunciada de la “igualdad”, denuncian una realidad instalada de “desigualdad”, manifiesta en diferentes planos desde el acceso a los servicios, la calidad de los mismos, las irregularidades vinculadas a la administración de la salud en los planos económico-políticos, las desiguales carencias, necesidades y problemáticas vividas por

estos grupos sociales, la concatenación de derechos vulnerados, la falta de oportunidades y de igualdad en ellas que se ofrecen y/o se presentan en la vida de las personas.

## Ultimas reflexiones

*“Cualquier transformación social tiene su origen en otra manera de mirar y entender la realidad....”*  
(Benach, Vergara y Muntaner, 2008, p. 29).

En un contexto Latinoamericano donde las diferencias por clase social, etnia, género y edad emergentes de una estructura social atravesada por un sistema económico político neoliberal han dado origen a las desigualdades y a la exclusión, manifiesto, entre otros ámbitos, en realidades de injusticia social en el acceso a servicios públicos de salud; las mujeres, las infancias, así como los pueblos migrantes e indígenas representan grupos sociales con los mayores niveles de desigualdad respecto al acceso a la salud (Hasen Narváes, 2012).

Al respecto Batthyány y Arata (2022, p.13) exhortan a la ardua tarea de “desnaturalizar los fundamentos de la desigualdad”. Con ese fin desde este trabajo hemos intentado colocar en el centro de nuestro análisis las formas en que las mujeres expresan realidades y vivencias que manifiestan cómo se configuran algunas de las tramas de la de-

sigualdad en el acceso a los procesos que implican la vivencia de la salud, la enfermedad, los cuidados y la atención, así como recuperando aquellos testimonios que no hacen más que describir sus propias vidas las que, en paralelo con las de otras mujeres, exhiben realidades de desigualdad, de desventajas y exclusiones sistemáticas.

Desde un estudio que contempla aquello que conocen, piensan y hacen con su salud mujeres en situación de pobreza y de clase media, hemos intentando reconocer de sus voces relatos sobre escenarios de desigualdad en tiempos de pandemia y preexistentes a ella, generando algunas primeras consideraciones de sentido en torno a la cuestión de la desigualdad en el acceso y vivencia del proceso de salud, enfermedad, cuidados y atención.

Los testimonios de las mujeres nos permitieron identificar semejanzas y diferencias en sus modos de significar la vivencia de la pandemia, desde realidades propias como de “otras” mujeres, así como identificado concepciones, creencias, prácticas frente a la enfermedad y modos de cuidar, proteger y promover la salud. Todo lo que cristalizó vivencias de desigualdad vinculadas a sus propias condiciones concretas de existencia. Así, desde sus relatos, se va plasmando el fenómeno de las desigualdades sociales y en salud vividas en estos tiempos por las mujeres del estudio.

El posicionamiento asumido en el diálogo intercultural y la perspectiva crítica en salud comunitaria es el que ha posibilitado leer estos escenarios y

los desafíos que nos suponen a quienes trabajamos en ellos. En este sentido, tal como plantea Rodríguez (2021, p. 6) estamos convencidos que :

*“... en materia de interculturalidad, resulta prioritaria la necesidad de construir, en el ámbito sanitario, una interculturalidad contra hegemónica, erigida desde los pueblos. Evidentemente, este desafío se sostiene con el objetivo de edificar una interculturalidad que no se presenta para el exclusivo beneficio de las comunidades migrantes, ni tampoco de las indígenas, sino que se propone como un modelo de diálogo entre saberes, no solo entre mundos (indígena y occidental), sino también entre las diversidades (sociales y colectivas), que componen la compleja trama social en que vivimos”*

## Referencias bibliográficas

Batthyány, K. y Arata, N. (Comps). (2022). Hablemos de desigualdad (sin acostumbrarnos a ella). Ocho diálogos para inquietar al pensamiento progresista. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.

Benach, J; Vergara, M y C. Muntaner (2008). Desigualdad en salud: la mayor epidemia del siglo XXI. Papeles. Nº 130, pp. 29-40. Disponible en: [https://www.fuhem.es/papeles\\_articulo/desigualdad-en-salud-la-mayor-epidemia-del-siglo-xxi/](https://www.fuhem.es/papeles_articulo/desigualdad-en-salud-la-mayor-epidemia-del-siglo-xxi/)

Blaxter, M. (1987). Evidence on inequality in health from a national survey. The Lancet. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(87\)93062-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(87)93062-5)Get rights and content)

Blaxter, M. (1990). Health and Lifestyles. Routledge: London.

Blaxter, M. (1997). Whose fault is it? People's own conceptions of the reasons for health inequalities. *Social Science-Medicine*. Vol 44, Issue 6, Pp. 747-756. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(96\)00192-X](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(96)00192-X)

Blaxter, M. (2004). *Health. Key Concepts*. Wiley: London.

Bolivar Botia A, Fernández M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

de Sousa Santos, B. (2022). Las lecciones de la pandemia (y qué podemos hacer al respecto). En Batthyány, K. y Arata, N. (Comps). (2022). *Hablemos de desigualdad (sin acostumbrarnos a ella). Ocho diálogos para inquietar al pensamiento progresista (pp.19-34)*. Buenos Aires: Siglo XXI- CLACSO.

Denzin N, & Lincoln Y. (2011). *La investigación cualitativa como disciplina y como práctica*. En: Denzin N, Lincoln Y. (Comps.). *Manual de Investigación cualitativa Vol. I, El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flick, U. (2012). ¿Qué es la investigación cualitativa?. En: Gibbs, G. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata;. p. 11-20.

Gallegos, M; Morales Calatayud, F; Saforcada, E; López López, W; Cervigni, M; Elgier, A; Burgos Videla, C. & Portillo, N. (2022). The impact of Covid-19 on Latin American Psychology: research, profession, and public policy. *Estud. Psicol. Campinas* N° 39. Pp. 1-12. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e200165>

Gérvas, J. & Pérez Fernández, M. (2015). *La expropiación de la salud*. Barcelona: Los libros del lince.

Grimson, A. (2020). *El futuro después del COVID19*. Argentina Unida. Buenos Aires.

Hasen Narváez, F. (2012). *Interculturalidad en salud: competencias en prácticas de salud con población indígena*.

*Ciencia y enfermería* XVIII (3): 17-24, 2012. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/262460437\\_INTERCULTURALIDAD\\_EN\\_SALUD\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_PRACTICAS\\_DE\\_SALUD\\_CON\\_POBLACION\\_INDIGENA](https://www.researchgate.net/publication/262460437_INTERCULTURALIDAD_EN_SALUD_COMPETENCIAS_EN_PRACTICAS_DE_SALUD_CON_POBLACION_INDIGENA)



Hernández Sampieri R, Fernández Collado C. & Baptista Lucio M. del P. (2010). Metodología de la investigación. (5ª reimpresión). Distrito Federal. México: McGraw-Hill.

Hincapié, E. (2020). Cuando termine la cuarentena, cuando termine la pandemia. En, Molina Valencia, N. (2020) Psicología en contextos de COVID-19, desafíos poscuarentena en Colombia (Pp. 65-78). Medellín: ASCOFAPSI.

Isla, C. y Muñoz Rodríguez, M. (2022). Intervención en salud comunitaria. Relatoria de Experiencias. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.

Jelin, E. (2022). Conferencia de CLACSO sobre desigualdades. Canal radial Hunt Benas Comunicación. Disp. en: <https://soundcloud.com/user-534169122/elizabeth-jelin-conferencia-de-clacso-sobre-desigualdades> (26/08/2022)

Juárez, M. P.(2022). Posicionamientos en educación y salud para dilucidar la potencialidad de su articulación en el trabajo con comunidades. Erasmus. Revista para el diálogo intercultural, 24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8545412>

Kessler, G. (Coord.) 2020. Relevamiento del impacto social de las medidas de Aislamiento impuestas por el PEN, Buenos Aires, MinCyT-CONICET-Agencia, marzo.

Menendez, E. (2016). Salud intercultural: propuestas, acciones y fracasos. *Ciência & Saude Colectiva*, 21 (1): 109-118, disponible en: DOI: 10.1590/1413-81232015211.20252015

Molina Valencia, N. (Comp.) (2020). Psicología en contextos de COVID-19, desafíos poscuarentena en Colombia. Colombia: Asociación Colombiana de Facultades de Psicología. Ascofapsi

Muñoz Rodríguez, M.; Lozza, D. y Martínez, S. (2020). Enfoques sociales en salud desde latinoamerica. Hacia una perspectiva integral con participación colectiva. En Flores, J.M; Luciano, G.M y Muñoz Rodriguez, M. (2020). Hacia el desarrollo del bienestar en las comunidades. (Pp. 31-44). Ediciones Nuevos Tiempos: Buenos Aires.

Piovani, J.I. & Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, vol. 42, núm. 3. : <http://www.re-dalyc.org/jatsRepo/3172/317253008002/html/index.html>

- Quijano Valencia, O. y Corredor Jiménez, C. (Comps). (2020). *Pandemia al sur*. 1a edición. Buenos Aires: Prometeo.
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*; 12, 13: 1-11. UNLP.
- Ragin, Ch. (2007). El uso de los métodos comparativos para estudiar la diversidad. En Ragin, Ch. (2007). *La construcción de la investigación social*. (Pp.: 177-211). Siglo del hombre/ Univ.de los Andes y SAGE Edts. Bogotá.
- Rodríguez, C. D. (2021). El derecho a una salud intercultural. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 51, e032. <https://doi.org/10.24215/23142553e032>
- Saforcada E, J. Castella Sarriera y J. Alfaro (Orgs). (2015). *Salud comunitaria desde la perspectiva de sus protagonistas: la comunidad*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- Saforcada E, M. de Lellis y S. Mozobancyk (2010). *Psicología y salud pública. Nuevos aportes desde la perspectiva del factor humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Saforcada, E. (2011). La salud en indoafroiberoamerica: el paradigma necesario. *Revista Salud & Sociedad*, 2 (3), 311-320.
- Saforcada, E. (2012). Salud comunitaria, gestión de salud positiva y determinantes sociales de la salud y la enfermedad. *Aletheia*, 37, 7-22.
- Segato, R. (2016). Patriarcado: del borde al centro. disciplinamiento, territorialidad y crueldad en la fase apocalíptica del capital. Disponible en: <https://feministresearchonviolence.org/patriarcado-del-borde-al-centro-disciplinamiento-territorialidad-y-crueldad-en-la-fase-apocaliptica-del-capital-by-rita-segato/>
- Segato, R. (2022). Manifiesto en cuatro temas. *Rev. Critical times* | Vol. 1, Num 1, disponible en: <https://read.dukeupress.edu/critical-times/article/1/1/212/139311/Manifiesto-en-cuatro-temas>
- Strauss, A. y J. Corbin. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Svampa, M. (2021). ¿Qué sera de América Latina tras la pandemia? openDemocracy. Disponible en <https://www.opendemocracy.net/es/america-latina-tras-pandemia/>

Toro Pérez, C. (2020). Aprendiendo de saberes y haceres. Los Nadies en tiempo de pandemia. Quijano Valencia, O. y Corredor Jiménez, C. (Comps); Pandemia al sur (pp. 99-116); 1a edición. Buenos Aires: Prometeo.

Vasilachis I. (Coord). (2006). Estrategias de Investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Zapata, M. J (2022). Ollas privadas. Una mirada transfeminista de la gastronomía. Revista Entramados: Género y Diversidades. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Disponible en: <https://www.hum.unrc.edu.ar/genero-y-diversidades-entramados-n5/>

# **Construyendo una pedagogía de la formación filosófico-científica**

Alejandro García Oaxaca  
Alma del Consuelo Espinosa Zárate

## Resumen

La escuela como órgano representativo de la educación tiene una gran responsabilidad ante los retos, cambios y necesidades del siglo XXI; en ese sentido, precisamos una sociedad más competitiva, que sea capaz de asimilar, comprender e interpretar el conocimiento, para luego, de la mano de la experiencia, construir nuevos conocimientos que nos ayuden a transformar la realidad. Pero no sólo en el aspecto tecnológico, sino encaminado a encontrar diversas soluciones a los problemas que enfrentan las sociedades modernas; tanto sociales, ambientales, económicos, culturales y de educación.

Así entonces, la escuela es el espacio en donde los docentes tienen un campo de transformación; por lo que, es justamente ahí, en el salón de clases en donde tiene que darse el cambio, por lo que la propuesta fundamental es construir una pedagogía de la formación filosófica-científica. Creemos fir-

mamente que el camino o la vía a seguir es el de la formación del pensamiento filosófico, con lo cual los estudiantes podrán desarrollar de forma más sencilla un pensamiento científico. Y para que esto pueda realizarse, es importante una transformación en el quehacer docente, conduciendo su práctica por el camino de la praxis; es decir, acudir a una práctica docente llevada a cabo en condiciones de libertad creativa.

Dado lo anterior, esta propuesta se encamina hacia el trabajo por proyectos, pues además de atender a la transversalidad, se movilizan saberes, se logra la apropiación de otros y se promueve el trabajo colectivo.

## Palabras clave

Pedagogía, Educación, Transversalidad, Formación filosófica y Formación científica.

## Introducción

Partimos de la idea de que la educación se ha alejado de la filosofía, situación lamentable, considerando que esta última es la madre de todas las ciencias. Ambas están íntimamente ligadas y surgen a partir de una imperiosa necesidad social de explicar los fenómenos naturales y sociales que se han suscitado a lo largo de la historia humana. en-

tonces ¿cómo es que se puede concebir esta ruptura entre estas dos disciplinas? Sobre todo si tomamos en consideración que “El vínculo entre la filosofía y la educación reside en que sus reflexiones tienen como fin último la autonomía del individuo, razón por la cual la filosofía puede contribuir en gran medida a la práctica educativa” (Aurelio, 2004, p. 3).

Gracias a la filosofía es que han surgido todas las demás disciplinas del conocimiento, y no únicamente las del campo de las ciencias sociales, como pudiera pensarse. También en las ciencias puras o naturales (Biología, Física y Química), la filosofía ha intervenido de forma significativa; así como en las matemáticas. Es por ello que no se puede explicar nuestra evolución sin que de por medio se encuentre la filosofía, en consecuencia; la educación no puede separarse de ella.

En este sentido, se ha podido observar que, entre la filosofía y la educación se ha dado un distanciamiento paulatino, agudizándose tras la publicación de las múltiples reformas educativas que han sido impuestas por los Gobiernos de México. Dado lo anterior, se ha podido observar que las instancias correspondientes han focalizando toda la atención a fortalecer las ciencias, la tecnología y las matemáticas.

Los cambios que se espera generar a través del cumplimiento de este objetivo, consisten en incrementar la pertinencia y la condición de frontera en la producción de las ciencias matemáticas, con

la finalidad de fortalecer comunidades y campos científicos tan amplios como la física, la astronomía, la botánica y las ciencias de la salud y, por supuesto, el desarrollo continuo del patrimonio científico de las propias matemáticas, creando un círculo virtuoso. Hasta ahora, ha resaltado la relevancia de la ciencia matemática en la proyección y gestión de la pandemia de SAR-COV 2, así como el desarrollo de vacunas y tratamientos, con el uso de herramientas matemáticas (Programa Institucional Entidades Sectorizadas Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, p. 7)

Como podemos observar, se ha llegado a considerar que, al preparar a los estudiantes en estas áreas del conocimiento, México puede lograr un desarrollo económico. Lo anterior ha sido una apuesta arriesgada, dado que la educación se dirigió al desarrollo de habilidades procedimentales sin fortalecer el análisis crítico del individuo; de tal forma que, la ética y la axiología fueron desplazadas paulatinamente, pues lo único verdaderamente importante es desarrollar mano de obra calificada y barata. De aquí que retomo las ideas de Aurelio (2004), al decir que:

como ya lo señalara Hegel con agudeza, no es cierto que cualquiera, por el sólo hecho de tener una mente, esté en condiciones de poder utilizarla en forma correcta, así como no es cierto, decía él con sorna, que por el solo hecho de que tengamos unos pies y unas manos, que son los instrumentos indispensables para ejercer la profe-

sión de zapatero, seamos ya por ello buenos zapateros (p. 6).

Por otra parte, se observa cómo la filosofía se va relegando del marco curricular común, lo cual imposibilita una educación humanista; por ello, la propuesta del presente trabajo, no es separar a las ciencias naturales de la filosofía, lo que se busca es armonizar y equilibrar ambas con el fin de que se pueda educar a un individuo íntegro, cuya ética y valores lo formen para integrarse a una sociedad de paz y de empatía; y que de igual manera, sea un sujeto crítico, analítico y reflexivo sobre lo que ve y vive en su entorno; todo ello a partir de sus conocimientos. Aunado a este anhelo, se piensa en una sociedad dispuesta a crear ciencia y tecnología que mejore la calidad de vida de la humanidad.

## Marco teórico

Se vuelve necesario retomar las ideas de autores, mismos que subdividimos por ejes de análisis; por lo que en el aspecto de pedagogía y enseñanza retomamos a März, Coll y Benner; al apoyarse en estos autores, se fortalece y aclara la visión de pedagogía, dado que, para la presente propuesta, comprender la ruta que establece la pedagogía para desarrollar el proceso de enseñanza se vuelve necesario para dirigir y lograr el aprendizaje de los conceptos científicos que se requieren.



Continuando con el desarrollo del trabajo, bajo el eje de análisis sobre filosofía y su enfoque a la educación, Nietzsche y Lipman, son los referentes que con sus aportaciones, contribuyen a señalar la importancia que tiene la filosofía en los procesos educativos, marcando una pauta dirigida a la filosofía como eje rector que debe estar presente desde la infancia y dar una continuidad hasta la madurez del individuo; pues ello hará a un ser crítico y reflexivo sobre su entorno. Es decir, encontrar nuevamente el vínculo entre la filosofía con las ciencias, pues estas no deben visualizarse como disciplinas contrarias o en las que no existe algún tipo de relación, al contrario; se deja en claro que su relación es muy estrecha, solo que, con el paso de los años, se han establecido acciones que se han encargado de separarlas cada vez más.

La filosofía en conjunto con la pedagogía, pueden establecer un entrelazamiento que, fortalece la formación integral del sujeto, por ello, para comprender el proceso de formación por el que atraviesa el individuo, se retoman las ideas de Gadamer, pues es un filósofo alemán que realizó aportaciones relevantes con respecto a este tema.

A través de estos tres ejes de análisis se sustenta la propuesta encaminada a retomar la filosofía pedagógica como un medio para desarrollar en los niños y adolescentes las competencias necesarias para el conocimiento enfocado a las ciencias, con ello, se pretende que los individuos logren una

formación científica, pero al mismo tiempo, sean personas críticas y con valores bien definidos.

De tal forma, se cierra con la idea de la formación científica, con lo cual se establece que el sujeto debe formarse desde su infancia en los conocimientos científicos, a través de un pensamiento filosófico.

## Métodos

El trabajo que aquí se presenta se generó a partir de los interrogantes que guiaron su construcción y proceso en tanto preguntas generadoras:

¿Cómo restablecer el vínculo entre la filosofía y las ciencias en el ámbito pedagógico?

¿Por qué es importante desarrollar el pensamiento filosófico en los estudiantes?

¿Cómo el pensamiento filosófico puede ayudar al desarrollo del pensamiento científico?

¿Cuál es la importancia de que se trabaje desde la educación básica, el pensamiento filosófico - científico?

A partir de esas preguntas se construyeron los objetivos a seguir:

- Desde la teoría encontrar el vínculo entre la formación filosófica y el pensamiento científico.
- Construir a partir de la teoría y del capital vivencial una propuesta dirigida a la conformación de una pedagogía de la formación filosófico-científica.

El trabajo en cuestión está construido a partir de un enfoque cualitativo que se orienta a partir de los argumentos del método hermenéutico. En ese sentido, partimos de la comprensión de los argumentos teóricos, para luego, interpretar la realidad que como docentes hemos vivido y hemos observado, conformándose como una propuesta vivencial. A partir de esos dos momentos, se construye la propuesta pedagógica que por lo tanto, corresponde al momento de aplicación. Así, desde esa mirada, se trabaja el comprender, el interpretar y el aplicar como elementos indiscutibles de la hermenéutica. En consecuencia, desde lo metodológico, este trabajo es una construcción personal que pretende trazar un camino en dirección al establecimiento de vínculos entre la pedagogía, la filosofía y las ciencias. En tal sentido, la investigación cualitativa nos permite hacer investigaciones a partir de:

Un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida

de las personas (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 32).

De esa forma, el método se observó y se construyó a partir de la disposición estructural en donde cada momento forma parte del espiral hermenéutico. Así entonces, acudimos a un tema educativo el cual nos conduce a comprenderlo desde la teoría para luego, interpretar la realidad a partir de las aproximaciones construidas desde la experiencia personal de los investigadores, lo que nos lleva a realizar una propuesta pedagógica, lo cual se conforma como el momento de la aplicación. Desde esa configuración, el método es la estructura misma de este trabajo.

Este método hermenéutico se alimenta, construye y sustenta a partir de la narrativa que da cuenta, de alguna forma de la historia de vida docente que ambos investigadores hemos vivido. Cabe subrayar que dado que es un trabajo de corte cualitativo, la intención sobre los resultados es la construcción de una propuesta que queda como elemento para su reflexión.

## Resultados

Como resultados, a continuación, se presentan las reflexiones que a partir de la teoría y las experiencias vividas a lo largo de nuestro trayecto docente, nos han llevado a construir la propuesta pedagógica que aquí se presenta. En tal caso, dichos resultado son la aplicación de elementos y

premisas basadas en la propuesta central de este trabajo: Acudir a una práctica docente en donde se priorice el pensamiento filosófico-científico, lo cual se visualiza a través del siguiente apartado.

Hablar de la escuela como un órgano representativo de la educación y por lo tanto de nuestra sociedad, implica responsabilidad para todos aquellos que de una u otra forma tienen alguna injerencia sobre los procesos que se llevan a cabo con y para los alumnos. Así pues, “El aprendizaje escolar es un proceso complejo que implica [...] una aventura colectiva.” (Coll, 2007, p. 99). Aventura que también forma parte de la vida de los docentes; lo cual implica asumir a conciencia su papel dentro de ese sistema llamado educación.

En virtud de lo anterior y dados los constantes cambios que se vienen dando en nuestro país; con dichas transiciones y reformas educativas, la pedagogía no puede quedarse rezagada bajo las actuales propuestas normativas e inflexibles, ésta no puede quedar limitada a la teorización, a la instrucción. No puede ser condenada a la muerte. Si como dice März, (2010): “La pedagogía es la ciencia de la conducción del hombre. [Y] El que quiera conducir ha de conocer el camino y, ante todo, la meta” (p. 81). Entonces, un camino y una meta trascendental es la de la formación. Por ello, creemos conveniente ir retomando nuevas perspectivas que nos orienten hacia la construcción de una pedagogía formativa en busca de un pensa-

miento filosófico y por lo tanto en busca de un pensamiento científico y creativo.

Partimos entonces de la idea de construir una pedagogía que vaya más allá de la escolaridad; tal vez con ello podamos observar a la educación desde una perspectiva “...teórico-educativa y teórico-formativa de la reflexión y la acción pedagógica” (Benner, 1998, p. 132). Evitando así, una parálisis del pensamiento y la acción. Porque si hay crisis de reflexión, hay crisis de ideas; pues al reflexionar nos apropiamos de nuestro yo, nos reconocemos; nos hacemos conciencia y en esa medida, abrimos un camino hacia el reconocimiento de múltiples identidades.

Reflexionar es construir ideas, conocimientos, juicios éticos para la convivencia con los otros en busca de una ciencia más humana y cercana a las situaciones reales de la vida. En consecuencia, la escuela podría llegar a ser un espacio para desarrollar la curiosidad, en donde exista un verdadero intercambio de culturas, de exploración natural que lleve a una investigación y a su desarrollo, a formas distintas de acceder al conocimiento, a compartir ideas, potencializando la creatividad e imaginación.

En consecuencia, si construimos una pedagogía de la formación orientada a la reflexión y al desarrollo del pensamiento filosófico, lograremos que los sujetos adquieran sus propios juicios y esquemas de pensamiento. No olvidemos que “En la enseñanza no es posible, bajo el modelo de verifi-

cación de hipótesis, comprobar la veracidad de las teorías [por lo tanto surge] la necesidad de que el profesor aprenda a moverse por los caminos de la reflexión, tanto sobre la práctica como sobre la teoría.” (Bárcena, 1994, p. 127). Sólo a través de una conciencia reflexiva y crítica, podremos entender los procesos sociales, políticos y culturales que nos envuelven y nos convierten en esclavos de las ideologías dominantes.

Así pues, la crítica es ruptura, nos conduce a analizar, valorar, “...preguntar y someter a prueba a los caminos mismos.” (Nietzsche, citado por: Larrosa, 1996, p. 396). Porque busca fundamentos, respuestas, verdades, alternativas y valores; rompe con lo establecido para construir o reconstruir otras ideas. De este modo, la pedagogía orientada a la formación reflexiva nos lleva a cuestionarnos sobre nuestro ser, nuestro saber y sobre nuestro hacer, pero, además, inevitablemente a reflexionar sobre los otros, los colegas.

Y es precisamente esa formación reflexiva la que nos hace caer en la cuenta sobre la necesidad de acudir a una pedagogía formativa que priorice en los docentes y en los estudiantes, el deseo de innovar, de inventar, de cuestionar y cuestionarse; el deseo de poner en movimiento los propios conocimientos y saberes; y con ello, propiciar que los estudiantes desarrollen su capacidad para decidir, elegir, y hacerse responsable de su toma de decisiones. Así entonces, el reto educativo no sólo reside en potenciar las capacidades de cada niño y

niña, el desafío apenas comienza con ello; pues además de incidir en el desarrollo de las competencias del siglo XXI, es necesario al mismo tiempo fomentar el desarrollo del pensamiento filosófico.

Si no podemos hacer filosofía con niños, despojamos a su educación del verdadero componente que puede hacer que esa educación sea más significativa. Y si les negamos a los niños una educación significativa, aseguramos que seguirán dominando la ignorancia, la irresponsabilidad y la mediocridad que con frecuencia dominan entre los adultos (Lipman, 2004, p. 146).

Por ello, la escuela debe ser el espacio en donde a través de ambientes de aprendizaje, lo más cercanos a la realidad, existan las condiciones para que los estudiantes puedan disponer de un aprendizaje reflexivo, consciente y por lo tanto significativo, que les permita analizar e interpretar la vida desde distintas perspectivas. En ese sentido, los profesionales de la educación debemos visualizar que “Los niños necesitan oportunidades en procesos democráticos y de toma de decisiones” (Lansdown, 2005, p.13).

Ante tal panorama, consideramos importante acudir a la pedagogía formativa, la cual se consolida a partir del hecho de entender la labor del maestro como una práctica contextual, lo cual implica una transformación en el quehacer docente, conduciendo la práctica hacia la praxis; es decir, una práctica reflexiva, pensada, fundamentada y construida a través de ese vínculo entre teoría y



acción; es decir, una práctica con conciencia. Porque “La teoría no es sino una práctica a la que se impone una nueva forma de autorreflexividad [...] La teoría es precisamente una actividad humana que se flexiona sobre sí misma, limitada a una nueva clase de autorreflexividad; y, al absorber esta autorreflexividad, la misma actividad se transforma.” (Eagleton, citado por: Carr, 1996, p. 63). De modo que la teorización pedagógica tiene un papel fundamental dentro de la actividad educativa, integrando así dos fuentes dialécticas del conocimiento.

Bajo tales argumentos, la propuesta es acudir al trabajo a través de proyectos ya que es de vital importancia atender la transversalidad de los conocimientos, organizándolos de tal forma que se busque que la educación parta de experiencias significativas que generen la movilización de sus saberes y la adquisición de otros; lo cual moviliza indudablemente a la realización de un buen trabajo, donde el alumno va comprendiendo que no está solo, y que la convivencia es de suma significatividad para comprender y cuestionar su entorno.

El trabajo por proyectos es una propuesta de organización didáctica integradora que tiene su base en la articulación de contenidos, con la finalidad de dar sentido al aprendizaje, promover la colaboración de todos los integrantes del grupo a partir de lo que saben y de lo que necesitan aprender y proponer la resolución de algún problema o situación significativa. (SEP, 2011, p. 35).

Ampliar el panorama de las estrategias de enseñanza, nos mueve a explorar nuevos horizontes en la educación, donde el alumno pueda tener experiencias reales y con un sentido en lo que hace o puede llegar a hacer. Bajo esa idea, “El trabajo organizado en proyectos permite integrar la teoría y la práctica; potenciar las habilidades intelectuales superando la capacidad de memorización; promover la responsabilidad personal y de equipo al establecer metas propias; así como fomentar el pensamiento autocrítico y evaluativo” (Álvarez, Herrejón, Morelos y Rubio, 2010, p.2); atendiendo de esa manera a las transformaciones que se van dando y que necesitan atención.

Además, el trabajo a través de proyectos es muy importante ya que permite desarrollar las capacidades para la vida de manera integral, en donde la articulación de los distintos saberes es una parte fundamental para contrastar con la realidad de los estudiantes, complementando con ello, las competencias sociales.

En cuanto a la metodología de los proyectos cabe destacar que es distinta a las demás formas de organización de trabajo. No obstante, hablar de proyectos no implica dejar de lado la teoría, pues ésta “...tiene un claro lugar en la práctica. Sólo así, la actividad educativa logrará ser una práctica verdaderamente reflexiva y crítica” (Bárcena, 1994, p. 31). Puesto que la crítica nos permite salir de la unidimensionalidad, pasar del prejuicio al juicio.

En ese sentido, es importante establecer la idea de prejuicio a la que aludimos ya que: “«Prejuicio» no significa pues en modo alguno juicio falso, sino que está en su concepto el que pueda ser valorado positivamente o negativamente... En sí mismo «prejuicio» quiere decir un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes” (Gadamer, 2002, p. 337). Es decir, atravesar ese proceso de la comprensión, para pasar del sentido común al conocimiento. Bajo esta idea, el hombre sólo puede entenderse como tal, cuando reflexiona, critica y dialoga con sus preconcepciones en busca de un mejor concepto.

En consecuencia, si “...la formación debe poseer una materia y un objeto previos, sobre los que trabaja, a los que cambia y forma de nuevo.” (Hegel, 2000, p. 81). Entonces, esa materia y objeto previos pueden ser la reflexión, la praxis y la crítica; objetivadas a través de la construcción de una pedagogía formativa, encaminada a transformar la práctica docente. De modo que, debemos afanarnos por hacer de esos aspectos, una tradición en las escuelas en donde la docencia implique realizar constantemente una vigilancia de nuestro hacer.

Entonces, si se busca que nuestra práctica se transforme, debemos encarar una autocrítica profunda sobre nuestro desempeño como docentes, vigilar nuestra labor para no caer en un estado de confort, justificado por diversos motivos como el poco interés de los estudiantes por desarrollar sus

habilidades y capacidades cognitivas. En ese sentido, hemos de encaminar esta propuesta al desarrollo y formación del pensamiento filosófico-científico; es decir, nos proponemos reflexionar y hacer propuestas en áreas relacionadas con las ciencias, pues en educación básica, se ha puesto mayor atención a la comprensión lectora y a las habilidades matemáticas, sin dar relevancia a las demás asignaturas, olvidando que el ser humano es un ser formado de manera integral, al que no se puede aislar de las demás áreas del conocimiento.

En consecuencia, podemos observar cómo los nuevos modelos educativos se han concentrado en abordar con mayor ahínco programas y proyectos focalizados hacia la lectura, aunque sea únicamente para tener un incremento estadístico en una prueba estandarizada impuesta por la OCDE. Lo mismo sucede con matemáticas, pues México ha resultado con los niveles más bajos sobre la resolución de problemas matemáticos.

A pesar de todos esos esfuerzos encaminados únicamente a esas asignaturas, las estadísticas siguen siendo muy adversas, pues las instituciones educativas tienen la instrucción de establecer como rutas de mejora, focalizar las estrategias para obtener mejores resultados en dicha prueba.

Lo anterior ha propiciado que las ciencias queden en un segundo plano. Si analizamos los planes y programas de estudio en cuestión de ciencias para la educación básica, podemos identificar que entre ellas, se le ha dado más realce a la biología

que a la física y química. Por ejemplo, en aspectos de biología, se abordan temas relacionados con el cuidado del medio ambiente, la biodiversidad, nutrición, el conocimiento del cuerpo humano y la sexualidad, etc. Si observamos los aspectos de física y/o química, nos percatamos que no hay muchos temas e incluso no se abordan desde los primeros años de la primaria, sino en los últimos tres años de este nivel educativo.

Dadas estas circunstancias, es totalmente quimérico pensar en una alfabetización en ciencias desde el nivel de preescolar, no obstante; hay documentos que dan cuenta sobre investigaciones que estudian los beneficios que se obtienen al trabajar las ciencias desde los primeros años de vida escolar, sin embargo; en nuestro país no se ha dado esta apertura, aun cuando Cañal (2008) ha establecido que “cada niño, en interacción con su medio natural y social, se interesa por las cosas y fenómenos de la realidad y las investiga” (p. 1). Cabe destacar que esa investigación está centrada y ubicada de acuerdo al contexto del niño y a su nivel, por lo que no se puede esperar que formule hipótesis y diseñe toda una metodología; los niños indagan a su forma, con sus posibilidades y con lo que tienen a su alcance.

Así entonces, se puede afirmar que el niño es un investigador por naturaleza. En ese sentido surgen las siguientes interrogantes; ¿qué sucede con él?, ¿por qué con la escolarización pierde ese sentido de indagar sobre su medio? Al respecto, Robinson

(2006) establece que “las escuelas matan la creatividad” y si se trata de ciencias, este hecho ocurre con mayor frecuencia. Suceso lamentable si tomamos en cuenta que todos los niños tienen talentos, solo basta que se le motive, se le guíe, se le encauce; es decir, que el docente favorezca las condiciones para que los alumnos los concienticen y los amplíen; o de lo contrario esos talentos se perderán y no se sabe si el niño los llegará a descubrir y por lo tanto a desplegar.

De lo antes expuesto, surgen inquietudes sobre la práctica docente, en especial sobre la enseñanza de las ciencias (biología, física y química), ya que son áreas del conocimiento que han ido perdiendo terreno en el interés de los niños y jóvenes estudiantes, provocando con ello que no tengan tampoco mucha demanda para el nivel superior.

De igual forma, se piensa que las fuentes de empleo en este rubro son muy escasas, llegando a la alternativa de emplearse en la docencia; sin embargo, ¿cuál es la razón por la que los niños y jóvenes, no se interesen por este tipo de asignaturas? Si ellas han contribuido a grandes avances científicos e incluso tecnológicos, mismos que han sido, en muchos de los casos, por el bienestar de la humanidad, pero que desafortunadamente, han tenido otro cauce.

Por lo tanto, la naturaleza misma del ser humano está encaminada a investigar, indagar y conocer su entorno, ya que desde que somos infantes, es nuestra manera de interactuar con el medio

que nos rodea, dado que probamos con nosotros mismos. Para explicar mejor esta idea, vayamos al siguiente ejemplo: los niños ponen a prueba sus sentidos, el tacto, cuando agarran todo lo que les llama la atención y sienten sus características físicas; claro está que no se cuestionan de esta manera, sin embargo, al momento de tocar dichos objetos, interiorizan si es duro, blando, rugoso, etc., por lo que posterior a ello, siguen las demás pruebas, tales como el sabor, de tal forma que siguen explorando pero ahora con el sentido del gusto; no obstante, por si esto no fuera suficiente, el objeto es sometido a otras pruebas, el niño indaga sobre el espacio que puede ocupar dicho objeto, y se pregunta ¿esto puede caber en mi nariz u oreja? Y es cuando la investigación cobra otros tintes, pues ya involucra a los padres cuestionándose ¿cómo fue que se te ocurrió comerte la canica, introducirte un haba en la nariz o en la oreja?

Esto que puede parecer un ejemplo relativamente chusco, y sin duda riesgoso, es sin embargo, una realidad, pues como se comentó anteriormente, el niño está conociendo su medio y no cuestiona los efectos secundarios, simplemente investiga para saciar su curiosidad, desafortunadamente, cuando esta metodología deja algún estrago, entonces se convierte en un aprendizaje significativo, es decir, ha dejado huella en su conocimiento.

Todo lo anterior, podría ser cuestionado, pues no todos los niños aprenden de la misma manera, dado que el conocimiento no se obtiene única-

mente en una sola dirección, tiene muchas vías o canales de aprendizaje.

En virtud de lo aquí planteado, se puede decir que, conforme el ser humano va creciendo, va teniendo conciencia de lo que le puede hacer daño y de lo que no, es decir, evoluciona para convertirse en un ser más reflexivo, analítico y crítico, dado que los cuestionamientos van siendo más concretos y los procesos de investigación se van haciendo más complejos. Para ello se expone el siguiente ejemplo:

Cuando el niño todavía no conoce los números, pero quiere ver su programa favorito en la televisión, el papá o la mamá es quien manipula el control remoto y hace parecer que no está dicho programa. Pero ¿qué está pasando con el niño? De momento, él se deja convencer por los padres, pues confía en ellos, sin embargo, él ya se está percatando que por medio del uso de ese aparato (control remoto) del cual no conoce su nombre y no sabe cómo funciona, su mamá o papá hace que en la pantalla aparezca por arte de magia su programa. Esto qué propicia, que posteriormente el infante vaya practicando sobre el uso de ese aparato, hasta que llega a la comprensión de su uso y, por consiguiente, los padres ya no tienen el control total del televisor resignándose a ver los programas favoritos de su pequeño.

En el ejemplo anterior, ya se dio todo un proceso cognitivo, del cual surge un conocimiento y el empoderamiento de éste, pues como lo menciona



Bacon “el conocimiento es poder” (1626). Este último, es quien establece un modelo inductivo basado en la experiencia, fundamentándose en estudios en donde se observaba el proceso de aprendizaje de los individuos, sosteniendo que cualquiera puede hacer ciencia, por lo que no es necesario ser un genio para generar conocimiento.

Con todo esto, se puede establecer que desde temprana edad, es viable aprender ciencias, tomando siempre en cuenta que se tendrá que utilizar un lenguaje acorde a la edad de los infantes, así como con las estrategias didácticas adecuadas, tal como lo plantean Piekny, Grube y Maehler (citados por: Aragón, Jiménez, Eugenio y Vicente, 2016) al sostener que “los experimentos pueden estimular la curiosidad y el interés de los niños” (p. 108), por lo que la actualización y formación de los docentes en este rubro es fundamental para el logro de una alfabetización en ciencias.

Esto último cobra sentido cuando aludimos a que los futuros docentes deben ser “enseñados desde la motivación y la curiosidad y más teniendo en cuenta la evidencia de que el alumnado de formación inicial de maestros muestra falta de interés hacia las ciencias y su aprendizaje” (Ocaña, Quijano y Toribio, citados por: Aragón, et. al., 2016. p.109). Pues en la actualidad, la mayoría de las escuelas dedicadas a la formación de formadores, no prestan mayor atención a la didáctica de las ciencias, quedándose limitadas a la conceptualización de los términos más elementales de éstas; por lo

que las prácticas experimentales no se llevan a cabo.

Esto también nos lleva a cuestionar el dominio de los temas por parte de los docentes en activo y de los que están en formación, porque puede ser un factor por considerar y por lo que no se concretizan las prácticas de laboratorio, dejando de lado la experimentación y la investigación.

Es por ello que la intención del presente trabajo busca establecer una alternativa que genere motivación no solo para los niños de educación básica, sino también, para los mismos docentes, para que salgan de su ambiente de confort y se atrevan a diseñar prácticas y proyectos que alienten el interés sobre las ciencias.

En consecuencia y basándonos en los estudios realizados por Dewey (citado por: Cañal, 2008), quién desde una dimensión didáctica, lleva a los niños a resolver situaciones problemáticas derivadas de lo que ya conocen, es el docente quién guía la situación hacia el aprendizaje esperado.

Esto se complementa con las aportaciones de Kilpatrick (citado por: Cañal, 2008) con su propuesta denominada “método de proyectos” (p. 4), siendo ésta, la propuesta de nuestro trabajo, a la cual le adicionaremos la parte lúdica, pues recordemos que va dirigido a los niveles básicos de escolaridad, dirigiéndolo totalmente al aprendizaje de las ciencias para niños de preescolar y primaria.

Dado lo anterior, estamos convencidos de las bondades, las fortalezas y grandes oportunidades que aporta el trabajo docente a través de los proyectos situados. Creemos que su aplicabilidad es posible y puede ser exitosa en todos los niveles educativos y en todas las áreas del conocimiento, sin embargo, este trabajo contempla un primer momento en la investigación en cuanto a nivel educativo y área de conocimiento, por lo que en esta etapa se ha canalizado el momento de la praxis al campo de la enseñanza de las ciencias como la física.

Así entonces, esta propuesta surge a partir de explorar y reflexionar el capital vivencial, el capital teórico con el que cuentan los maestrantes en enseñanza de las ciencias, mismos que cursan actualmente el tercer semestre de dicha posgrado, aquí las historias de vida y las entrevistas llevadas a cabo sobre sus saberes al respecto de las ciencias con énfasis en física, con ello, se construye así la siguiente interpretación de esta realidad: Uno de los elementos más determinantes y significativos en la práctica docente en cuanto a la enseñanza de las ciencias, es la orientación estratégica y metodológica con que cuentan los formadores; por ejemplo, “reconocemos que no sabemos cómo enseñar los conceptos básicos de física a los niños de primaria, de tal manera que ellos puedan captar más fácilmente lo que les intentamos explicar” (Dominguez, 11 de agosto de 2018)

Lo anterior se ve reflejado en las prácticas que se realizan, las cuales son, en un porcentaje alto, de tipo técnico - práctico, desde una postura tradicionalista; de modo que enseñan ciencias sin tomar en cuenta su uso reflexivo, funcional y lúdico, “a pesar de que somos docentes en servicio, no contamos con los elementos reflexivos para poder explicarnos y explicar los procesos básicos de la física (caída libre, fuerza, velocidad, movimiento, etc.). En consecuencia, se enseñan procesos sin poder explicar su aplicabilidad” (Carbajal, 11 de agosto de 2018)

Sólo se limitan a enseñar por medio del libro de texto, no saliéndose del guion que establece este mismo, por lo que, la parte analítica y reflexiva se deja de lado, al igual que la experimentación la cual es casi un tabú dentro del salón de clase, por lo que el vínculo con la realidad de los niños es totalmente ajeno a su contexto, conduciéndolos a resolver ejercicios y preguntas del libro sin saber por qué ni para qué.

Ante esta situación, surgen las siguientes interrogantes, ¿Qué pasa con la enseñanza de las ciencias? ¿Por qué a los estudiantes les resultan tan ajenas? ¿Cómo lograr que los estudiantes se interesen por la física?

Dado que este trabajo se centra en las prácticas formativas que se llevan a cabo en un posgrado profesionalizante impartido en la escuela normal, es vital hacer conciencia en los docentes maestrantes que la enseñanza tiene que centrarse en las ne-

cesidades, intereses y experiencias de los alumnos y con ello, guiarla hacia la construcción de una actividad formativa de la educación, en donde convivan la práctica y la investigación teórica. Hay que pensar en la enseñanza de las ciencias como algo más que simple magia y que eso es sólo para genios; se hace necesario construir otros puentes, para ello, la propuesta o alternativa planteada es la práctica docente a través de los proyectos situados, dando un enfoque lúdico. Así entonces, por medio de la enseñanza de las ciencias, el docente tendrá que descubrir su propia identidad, romper esquemas, ir en busca de un nuevo y distinto sentido y significado, lo que propiciará una motivación hacia los estudiantes.

Se busca que por medio de proyectos situados, el docente sea capaz de resolver los problemas y desafíos a los que se enfrenta, tanto dentro como fuera del aula; logrando con ello, que el estudiante se involucre con sus saberes personales, aprenda y reflexione al hacer, aprenda a trabajar en equipo, a tomar decisiones, a resolver problemas auténticos y por lo tanto se sienta motivado al hacer uso funcional del conocimiento; es decir, lograr que el “aprendizaje no sea tanto el resultado de un mayor o menor saber y capacidad, sino de la posibilidad de participación activa en actividades colectivas.” (Niemeyer, citado por: Ynclán y Zúñiga, 2013, p. 22)

Apostamos al vínculo indisoluble entre teoría y práctica, ya que la práctica determina el valor de cualquier teoría, pero “la teoría es una dimensión indispensable de la práctica [...] transforma la práctica, modificando las formas de experimentar y comprenderla.” (Carr, 1996, p. 58-62) Así, la teoría cobra sentido a través de la argumentación referente a la puesta en marcha.

En este sentido, la propuesta metodológica a emplear es por medio de la realización de diversos proyectos sobre la enseñanza de la física y que puedan ser desarrollados por los docentes, mismos que puedan ser aplicados o repetidos a sus alumnos de preescolar y primaria; fundamentándose en su aplicación por medio del juego, encaminando dichos aprendizajes a una conceptualización propia y reflexionada, en primera instancia por los profesores y en segundo plano por sus estudiantes.

Los temas relacionados con física y que serán aplicados por esta propuesta son: movimiento y sus tipos, refracción y reflexión, máquinas simples, energía y magnetismo.

En todos los casos, los docentes tendrán que diseñar un proyecto dirigido a un determinado grado escolar desde primero de preescolar hasta sexto año de primaria, considerando la enseñanza de un lenguaje en ciencias apropiado para los niños de dichos niveles escolares, de igual forma, la estrategia didáctica que se amolde al contexto en el cual se están desempeñando, llegando a la aplica-

ción de dichos proyecto, finalizando con la reflexión, dentro de la cual se somete a la autoevaluación para determinar si su proyecto obtuvo o no el éxito esperado.

## Referencias bibliográfica

Álvarez, V.; Herrejón, V.; Morelos, M. y Rubio, M.T. (mayo, 2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5). Recuperado de <https://rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf>

Aragón, L.; Jiménez, N.; Eugenio, M. y Vicente, J. (2016). Acercar la ciencia a la etapa infantil: experiencias educativas en torno a talleres desde el Grado de Maestro en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(3).

Aurelio, J. (2004). *Filosofía y Educación*, Revista Cuestiones de Filosofía. No. 6. ISSN: 0123-5095. Colombia.

Bacon, F. (1626). *Frases y discursos*. Cultura Genial. Recuperado de <https://www.culturagenial.com/es/el-conocimiento-es-poder/>

Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. España: Complutense.

Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia*. Barcelona: Pomares Corredor.

Cañal, P. (28 de noviembre, 2008). Esto es ciencia: modelos didácticos de investigación en infantil. Congreso Internacional “Educación Infantil y Desarrollo de Competencias”. Organizado por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). Madrid: España

Carbajal, A. (2018). (25 de agosto de 2018). Entrevista de A. García a estudiante de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, al término de la clase en la E.N.S.V.T., Zinacantepec: México.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.

Coll, C. (2007). El constructivismo en el aula. Barcelona: Tirant lo Blanch

Domínguez, D. T. (2018). (25 de agosto de 2018). Entrevista de A. García a estudiante de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, al término de la clase en la E.N.S.V.T., Zinacantepec: México.

Gadamer, H. G. (2002). Verdad y Método II. Trad. Olasagasti, M. Salamanca: Sígueme.

Hegel, G. W. F. (2000). Escritos pedagógicos. México: F.C.E.

Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan, Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 36s. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Larrosa, J. (1996). La experiencia de la lectura. EUA: Laertes.

Lipman, M. (2004). Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave de ficción. Barcelona: Gedisa.

März, F. (2010). Introducción a la pedagogía. Trad. Diorki. Salamanca: Sígueme.

Programa Institucional Entidades Sectorizadas Derivado del Plan Nacional De Desarrollo 2019-2024. Tomado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5657599](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5657599) (10 de febrero de 2023).

SEP (2011). Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora. México: SEP.

Robinson, K. (2006). Conferencia: Las escuelas matan la creatividad. Organizada por Tecnología, Entretenimiento y Diseño (TED), Congreso TED 2006 El mundo que crearemos. California. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Aljibe.

Ynclán, M. G. y Zúñiga, G. (2013). Aprendizaje situado. Dos experiencias en educación básica. Puebla: EyC y Benemérita Universidad autónoma de Puebla.



# **Apuestas desde la interculturalidad y las pedagogías críticas para repensar la salud y la educación en clave de derechos**

María Noelia Galetto  
María Paula Juárez

## Resumen

El trabajo, desde un abordaje cualitativo interpretativo, desarrolla el sustento y categorías teóricas de un proyecto de investigación en curso denominado “Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza” que se lleva a cabo en la ciudad de Río Cuarto (Provincia de Córdoba, Argentina).

En primer lugar, se explicita como punto de partida: la situación de nuestro estudio; algunas características del barrio Jardín Norte y la comunidad que lo habita; y el escenario sociosanitario en que se desarrolló el primer caso de estudio signado por la presencia de la enfermedad de Covid-19,

recuperando la categoría social de desigualdad. Seguidamente, se re-significan los aportes de las perspectivas interculturales y las pedagogías críticas para repensar, fundamentalmente en clave de derecho, los campos de la educación y la salud en los tiempos que corren desde la potencialidad de sus articulaciones en comunidades en situación de pobreza. Finalmente, se presentan algunas reflexiones acerca de la temática abordada.

## Palabras clave

Educación, salud, interculturalidad, pedagogías críticas, derechos humanos.

## Introducción

Este trabajo aborda el posicionamiento y categorías teórico-conceptuales centrales que dan sustento a un proyecto de investigación en curso denominado: “Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza”[14], el cual fue aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) (Córdoba, Argentina).

Desde un abordaje metodológico cualitativo-interpretativo, el trabajo explicita como punto de partida: la situación de nuestro proyecto de inves-

tigación; algunas características del barrio Jardín Norte y la comunidad que lo habita; y el escenario sociosanitario en que se desarrolló el primer caso de estudio signado por la presencia de la enfermedad de Covid-19, recuperando la categoría social de desigualdad. Ello permite reconocer realidades socioculturales, sanitarias, educativas, etc. de profundas desigualdades que se cristalizaron con la pandemia, pero que ya existían y con trayectorias que dan cuenta de un recorrido histórico de las mismas en nuestro país. Luego, se re-significan los aportes de las perspectivas interculturales y las pedagogías críticas para repensar, fundamentalmente en clave de derecho, los campos de la educación y la salud en los tiempos que corren desde la potencialidad de sus articulaciones en comunidades en situación de pobreza. Finalmente, se presentan algunas reflexiones acerca de la temática abordada.

## Situando el proyecto de investigación

Nuestro estudio parte de las intencionalidades centrales de conocer los entramados o los desencontros entre educación y salud, materializados en las relaciones que se generan -o no- entre escuelas y Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS) en comunidades en situación de pobreza en distintas zonas de Río Cuarto (Sur de la Provincia de Córdoba, Argentina), identificando procesos de inclusión o exclusión en relación con las pobla-

ciones de niños, niñas y sus familias. Junto con ello, nos interesa analizar concepciones y prácticas de los trabajadores de la educación y de la salud pública y cómo éstas activarían procesos de inclusión o de exclusión en la vida de niños, niñas y sus familias[15].

El estudio se sustenta en una idea que se expresa en un doble sentido:

- Por un lado, consideramos que, si los campos de la salud y la educación logran entramarse en relaciones humanas amalgamadas a través de los trabajadores de CAPS y de escuelas, ello contribuiría a promover verdaderas sinergias de inclusión que incidirían en la vida y el desarrollo humano integral de los niños, las niñas, las familias y las comunidades de estudio.

- Por otro lado, y antagónicamente a lo planteado, cuando lo que se erigen son distanciamientos entre salud y educación, concretados en brechas entre trabajadores de CAPS y de escuelas, lo que se propician son escenarios y condicionantes que favorecen procesos de exclusión.

## Acerca del barrio y la comunidad de estudio

Jardín Norte es un barrio urbano marginal ubicado al noreste de Río Cuarto y constituye nuestro

primer caso de estudio. Las realidades socio-culturales de este barrio, como la de otros sectores periféricos de la ciudad, son complejas y están atravesadas por procesos de desigualdad que se manifiestan en diversidad de hechos y situaciones. Por ejemplo, el consumo y venta de drogas que se visibiliza a través del llamado narcomenudeo, en algunas ocasiones, ha sido motivo de muertes por ajustes de cuenta, así como de tensiones entre los habitantes de dos barrios próximos. Estos escenarios, muchas veces, se relacionan con las lecturas y las construcciones que pueden hacer de estos sectores vulnerados y sus instituciones -entre ellas, las escuelas- personas que no pertenecen a ellos. De esta manera, se construyen imágenes negativas que refieren a la peligrosidad y la estigmatización de esos lugares y de los sujetos que los integran (Galetto y Benegas, 2022). La mayoría de las veces, esas construcciones de la(s) otredad(es) que aluden al Barrio Jardín Norte y su escuela son naturalizadas y consideradas como “obvias”.

Respecto al jardín de infantes del barrio, que es de gestión pública, tiene salas de 3, 4 y 5 años en turno mañana y tarde y, además, cuenta con el Programa de Asistencia Integral Córdoba (PAICor), por lo que, los niños y las niñas desayunan, almuerzan y meriendan allí. La mayoría de las madres y padres tienen empleos caracterizados por la precariedad laboral, lo cual da cuenta que las realidades socioculturales de las familias de los niños y las niñas que asisten a la institución educati-

va están atravesadas por desigualdades, vulneraciones y situaciones de injusticia social más amplias - realidades sociales, culturales y educativas que lamentablemente no son ajenas a las experiencias de vida de las infancias.

Los relevamientos que hemos realizado a mujeres de la comunidad y los profesionales del Centro de Atención Primaria de Salud, el jardín de infantes y la escuela primaria pública de la zona nos permiten dar cuenta de una conformación poblacional heterogénea debido a que ha sido posible reconocer que habitan en la comunidad familias argentinas, junto con familias migrantes bolivianas y paraguayas, así como también familias nativas descendientes de pueblos indígenas.

Algunas problemáticas que se manifiestan en el barrio, a partir de los relevamientos realizados, tanto desde nuestro proyecto de investigación como de un proyecto de extensión del que somos integrantes[16] situado en la misma comunidad, dan cuenta de: situaciones de discriminación o violencia institucional; falta de acceso pleno al transporte público y al servicio de cloacas; situaciones problemáticas en cuanto al derecho a la identidad (por encontrarse indocumentados); dificultades y problemáticas para acceder a información sobre los procesos para realizar denuncias por violencia de género; información sobre temáticas legales y jurídicas; asesorías jurídicas gratuitas; entre otros.

Asimismo, pueden reconocerse complejas realidades sociales, culturales, etc. que atraviesan los vecinos y las vecinas en torno al trabajo, siendo claros los efectos de la precarización laboral y la pobreza en esta comunidad. Al respecto, se advierten: situaciones en las que los y las trabajadoras más allá de contar con un empleador revisten el carácter de informalidad debido a que no están registrados; situaciones de informalidad, en las que, de no contar con un empleador tampoco están registrados en el monotributo social o en otra categoría de régimen tributario; condiciones laborales precarizadas que carecen del pago de un salario, aportes, jubilación o indemnización por despido, entre otras. Además, trabajadores y trabajadoras que desempeñan sus actividades, desde las apuestas de la Economía Popular, con dificultades y problemáticas vinculadas con la falta de máquinas, de materias primas, capacitación o herramientas.

Siguiendo a Grabois y Persico (2015), la realidad de las trabajadoras y los trabajadores de la Economía Popular es la de las y los excluidos ya que está integrada por aquellas actividades que han surgido como consecuencia de la incapacidad del mercado para ofrecer trabajo digno y bien remunerado a la población, como puede suceder, por ejemplo, con el obrero de una fábrica o una empresa. Esto significa que los trabajadores y las trabajadoras de la Economía Popular son sujetos informales, precarizados, externalizados y expuestos

a sus posibilidades de subsistencia. Por consiguiente, ser trabajadoras y trabajadores excluidos de los derechos y de las instituciones significa que nadie se responsabiliza por ellas y ellos y sus unidades productivas. En otras palabras, nadie les garantiza condiciones dignas y estables de trabajo.

Además, es posible reconocer que en el barrio Jardín Norte se desempeñan distintas organizaciones sociales como: el Centro Comunitario “Arveja Esperanza”, una “Escuelita de Fútbol”, “El Galponcito” destinado a realizar procesos de Educación Popular con las infancias, La Huella/ APDH (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos) Río Cuarto, se identifican grupos de mujeres como “Promotoras de Género”, grupos de mujeres como “Promotoras de Salud”, grupos de mujeres como “Promotoras ambientales”, así como la organización “Unión de Trabajadores y trabajadoras de la Economía Popular” (UTEP). Estas organizaciones sociales trabajan en red en el barrio[17].



## Escenario sociosanitario en que se desarrolló el primer caso de estudio signado por la presencia de la enfermedad de Covid-19: Recuperando la categoría social de desigualdad

de Sousa Santos (2022) manifiesta que con la pandemia por Covid-19 apareció la idea de que la crisis sanitaria y la misma pandemia eran “democráticas” ya que el virus atacaba a todas las personas por igual. Sin embargo, para el autor esto no fue así ya que reconoce que la situación fue caótica pero no democrática: “las tasas de mortalidad del virus se concentraron en mayor medida en la gente pobre, negra o indígena. La pandemia puso en duda muchas desigualdades” (de Sousa Santos, 2022, p. 23). Para el autor esto fue una clara lección que la pandemia dejó, las desigualdades se agravaron de manera brutal.

En consonancia con ello, Batthyány y Arata (2022) consideran que el modelo neoliberal ha sido el responsable de agudizar las desigualdades en todos los ámbitos de la vida común. Reconocen que, con la pandemia en los años 2020 y 2021, las desigualdades se exacerbaron. Las autoras advierten que transitamos por una época marcada por una desigualdad abismal, en la que apenas un grupo de personas acumula más riquezas que el 60% de la población mundial.

Desde el campo educativo, Macchiarola y su equipo (2020) analizan que la pandemia ha permitido reconocer la presencia de la co-implicación de desigualdades múltiples y persistentes entre la brecha digital, las desigualdades socio-económicas -tanto materiales como culturales- y las desigualdades de género. La modalidad de enseñanza virtual visibilizó e intensificó las desigualdades previas, así como creó otras nuevas. De esta manera reconocen que, al digitalizarse la universidad (a lo que agregamos la escuela) los diversos rostros de la inclusión-exclusión se reconfiguran y se articulan entre sí, implicando formas desiguales de acceso al conocimiento. Las desigualdades son así, experiencias colectivas de carácter multidimensional y relacional” (Macchiarola et al. 2020, p.39).

Al respecto, Jelín (2014) manifiesta que en América Latina existen múltiples desigualdades, persistentes y cristalizadas, que no sólo son desigualdades de ingreso, sino que existe todo un "sistema de desigualdades", de riesgos, de accesos y de oportunidades. Según la autora, hay múltiples maneras de pensar las “desigualdades en plural” y propone mirar las bases microsociales de la ciudadanía en desigualdad, atender a lo que sucede en el nivel micro de la organización cotidiana de la vida y de la reproducción en las familias.

A partir del estudio realizado, en los años 2021 y 2022, y atendiendo al primer binomio[18] escuela-CAPS en Jardín Norte en la ciudad de Río Cuarto podemos decir que los sujetos que habitan ese ba-

rrio se encuentran atravesados por múltiples procesos de desigualdad, los cuales se vieron “agravados” por la pandemia. Esta situación llevó a que sus derechos, principalmente, los vinculados con salud y educación sean aún más vulnerados debido a la falta de acceso a los CAPS; la dificultad para conseguir turnos médicos; las dificultades de acceso a conexión a internet para participar de las clases, entre otras. (de la Barrera, Juárez, Vizzio, Benegas, Galetto y Verhaeghe, 2020).

Estas realidades socioculturales, sanitarias y educativas que se visibilizan en el estudio realizado nos invitan a pensar los campos de la educación y la salud, en clave de derecho, la interculturalidad y las pedagogías críticas. Esto con el fin de comprender los aportes de estas perspectivas para repensar y generar, colectivamente y en comunidad, posibles prácticas de transformación que permitan pensar a las personas como sujetos de derecho.

## Aportes para pensar y repensar nuestro estudio

### **Igualdad en clave de derechos**

Para pensar la idea de igualdad en clave de derechos, Rinesi (2016) reflexiona desde el campo de la educación y, a la vez, nos ofrece elementos para pensar también el ámbito de la salud. El autor

plantea que en el ciclo de transición a la democracia en los países sudamericanos se produjo un revelador desplazamiento en la idea de “derechos humanos”, reconociendo que en un entonces la expresión “derechos humanos” servía para caracterizar el conjunto de derechos que el Estado, excediéndose en sus funciones, había violado y se le reclamaba que dejara de violar, mientras que hoy, en cambio, esa misma expresión sirve para nombrar un conjunto de derechos -con sentido positivo- que se le reclama al Estado que garantice a sus ciudadanos y ciudadanas.

No obstante, Rinesi reconoce que los seres humanos no somos nada iguales en relación con nuestras posibilidades efectivas de ejercer los distintos derechos, de los que, por igual, somos titulares, pero cuyo usufructo depende de circunstancias de todo tipo, principalmente económicas y sociales, que limitan el alcance de ese postulado de la igualdad.

En el escenario de una sociedad injusta y desigual, como la que vivimos, Rinesi (2016, p.11) expresa que los gobiernos deben orientarse a garantizar los derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas, por definición igualitarios, empeñándose en desplegar “políticas inclusivas” que los coloquen a todas y todos, y principalmente a los más desaventajados, en condiciones parejas para ejercer de manera efectiva esos derechos.

Para el autor las denominaciones de “inclusión” y “derecho” suponen ideas antagónicas en algunos

puntos. Mientras que la idea de “inclusión” supone la diferencia entre los seres humanos aquellos que están afuera y es necesario hacerlos entrar, aquellos que son distintos y es necesario igualarlos; la idea de “derecho” presupone la igualdad entre los seres humanos, todos tenemos los mismos derechos porque todos somos iguales, todos somos igual de competentes, tenemos los mismos talentos, tenemos la misma inteligencia (Rinesi, 2018). En otras palabras, podríamos pensar que la idea de inclusión es compensatoria, al partir de concebir al otro como desigual, que hay que igualar, mientras que la idea de derecho es democrática y parte de concebir al otro como igual.

Frente a este escenario Rinesi (2016, 2018) entiende que es posible que ambas perspectivas sean necesarias y deban articularse en una política de democratización. Al respecto, consideramos importante pensar en la valoración y el reconocimiento de las otredades en clave de derecho. Y esto, nos invita, también, a retomar los aportes de la interculturalidad y las pedagogías críticas para reflexionar, desde esas perspectivas, sobre los campos de la salud y la educación.

### **Salud y educación desde la perspectiva de la interculturalidad y las pedagogías críticas**

La caracterización de la comunidad, en el marco de nuestro estudio, nos invita a pensar y repensar en torno a las tensiones que en ella se manifiestan

desde las vivencias y las experiencias de sus vecinos y vecinas acerca de los procesos de inclusión-exclusión, que proponemos reconocer desde la investigación en curso.

En el desarrollo del estudio advertimos que es posible identificar un múltiple atravesamiento de esa exclusión en tanto señalamos que no solamente las vecinas y los vecinos habitan en un barrio en situación de pobreza, sino que, varias de esas familias, son migrantes o descendientes de pueblos indígenas, al tiempo que los derechos de las mujeres y las infancias se encuentran vulnerabilizados, así como los de los trabajadores y trabajadoras. Se manifiestan múltiples desigualdades que, como dijimos, se vieron agravadas por el contexto de pandemia.

Sujetos y grupos con estas características, muchas veces, son mirados y construidos como los otros, aquellos a los que la interculturalidad apuesta a pensar en clave de reconocimiento, valoración y de comprensión desde sus derechos, saberes, experiencias, identidades, etc. Es por ello que recurrimos a estos planteos para nutrir nuestro proyecto de investigación y enriquecerlo en miras de contribuir a los procesos de igualdad y restitución de derechos en los campos de la salud y la educación, principalmente, de estas comunidades.

## Salud intercultural

Para pensar la salud desde el estudio en curso recurrimos a la definición que propone Saforcada (2017) quien la entiende como:

Un relativo bienestar físico, psíquico, espiritual, social y ambiental -el máximo posible de acuerdo a las circunstancias socioculturales e históricas determinadas- considerando que dichas situaciones son producto de la interacción de las personas y sus ambientes humanos, teniendo en cuenta que estos componentes integran el complejo sistema de la trama de la vida. Desde esta perspectiva, la interacción entre factores estructurales o contextuales y aquellos propiamente individuales marcarían el desarrollo del individuo (2017, p. 5).

En relación con ello, nos enriquece también la perspectiva de Huergo quien define la salud como “una capacidad de lucha contra los diversos factores limitantes de la vida humana y que, por lo tanto, significa conservar la posibilidad individual y/o colectiva de producir las transformaciones que sean necesarias para revertir las situaciones adversas que presenta la realidad” (2009, p. 8) dando cuenta de una perspectiva política ligada a la construcción de prácticas y saberes contrahegemónicos en salud.

En diálogo con ello, es la propuesta de la salud intercultural la que nos permite aproximarnos a pensar que es posible transformar, reducir o eliminar las relaciones de exclusión, de desigualdad,

de subordinación y de hegemonía, de subalternidad dominantes entre las formas de concebir y practicar la salud desde una salud en clave biomédica y una ligada a saberes culturales de los grupos humanos. En este sentido, Menendez (2016) considera que los procesos interculturales son permanentes y con profundidad histórica, y existen siempre que tengamos sociedades en contacto. Para el autor, el trabajo desde una perspectiva de interculturalidad, respecto de los procesos de salud/ enfermedad/atención-prevención, implica detectar y analizar los procesos de interculturalidad que ya están operando en la vida cotidiana y, a partir de ellos, impulsar y concretar objetivos interculturales. En este sentido, la interculturalidad debe centrarse en los procesos de autoatención, realizada por los propios grupos como parte de sus procesos de reproducción social y biológica, apostando por la capacidad de agencia de los sujetos grupos. Esta perspectiva trasciende aquellas lecturas de una interculturalidad armoniosa, simétrica, tolerante y basada exclusivamente en la mirada de los curadores tradicionales.

Por su parte, Hasen Narváez (2012) entiende la interculturalidad como una relación entre culturas dinámicas, en la cual existe necesariamente reciprocidad, voluntad y horizontalidad, reconociendo que hay espacios de encuentro donde se pueden negociar y, otros, en los que se mantienen las especificidades reconociendo las diferencias, mejorando la salud de los pueblos involucrados, ganán-



dose espacios desde los pueblos indígenas y cediendo espacio desde las instituciones oficiales.

Para Rodríguez (2021), el concepto de interculturalidad alude a un intercambio, en términos equitativos, que se produce “entre culturas”, a partir de reconocerse dentro de una base de igualdad. Desde esta concepción, se desarrolla una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes, en el marco de la complejidad que implican las relaciones, las negociaciones y los intercambios culturales. Esta noción no busca homogeneizar los matices culturales, por el contrario “parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad, [para] que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia (capacidad de actuar)” (Stivanello, 2015 citado en Rodríguez, 2021, p. 21).

Para la autora, la interculturalidad, como una política de salud, valora la diversidad biológica, cultural y social del ser humano como un factor importante en todo proceso de salud y enfermedad, y requiere contribuciones transdisciplinarias de todas las áreas que intervienen en la atención sanitaria intercultural para entender y promover el reconocimiento hacia esta diversidad. Esto, según Rodríguez (2021), implica una dimensión cultural del derecho a la salud, pensando la participación de sus titulares individuales y colectivos en contextos de pluralismo cultural. Lo que supone, entre

otras, cuestiones una sinergia de saberes y la vinculación en términos interculturales de la consideración de los determinantes socioambientales de la salud. En este sentido la autora propone un enfoque de justicia epistémica, destinado a construir una mirada que promueva un diálogo intercultural y una interacción respetada en todos los ámbitos de la sociedad.

### **Educación intercultural**

En los espacios educativos, atravesados por procesos de diversidad cultural y desigualdad social, la perspectiva intercultural es importante para pensar y repensar en la construcción de las otredades (comunidades indígenas, personas migrantes y/o de sectores vulnerados, etc.) desde la valoración y el reconocimiento.

Para nuestro estudio, retomamos de Walsh (2020) la perspectiva de interculturalidad crítica, a la cual adherimos, que propone reflexionar acerca de los discursos y prácticas socioculturales y educativas cotidianas para deslegitimar relaciones de dominación, exclusión y opresión. En este sentido, se cuestiona el modelo societal actual, ese modelo que, muchas veces, se naturaliza y es partícipe de las situaciones y las experiencias de exclusión, opresión e invisibilización hacia las otredades. Desde esta perspectiva, se parte del problema estructural colonial-racial, es decir, se parte de problematizar y desnaturalizar las imágenes negativas

construidas sobre los otros por ser considerados diferentes y diversos (Walsh, 2017, 2020).

La interculturalidad como proyecto y proceso, en tanto norte a seguir, busca la construcción de modos otros de poder, saber, ser y vivir. Al respecto, expresa Walsh (2010), la interculturalidad tiene que ser pensada no sólo como propuesta de sociedad, sino también como proyecto político, social, epistémico y ético que pretende la transformación estructural y socio-histórica, entre ellas, de las instituciones educativas para poder construir, de manera conjunta, una sociedad distinta. Por eso, decimos que es necesario y fundamental “desmontar la matriz colonial existente, una matriz en la que la escuela ha tenido un lugar fundamental” (Lara Guzmán, 2015, p. 227). Hay que repensar escuelas otras, es decir, escuelas de las pluralidades en las que converjan y se reconozcan múltiples voces, posturas y experiencias, para que por medio de lo educativo se construyan, para las infancias, maneras otras de ser y habitar el mundo. Escuelas otras que, desde la humildad, la amorosidad, la escucha y el reconocimiento, comprendan y reconozcan la pluralidad de sujetos en clave de derecho.

Retomando los aportes de la interculturalidad, los ámbitos educativos tienen que ser pensados como espacios en donde se produce habitualmente el encuentro y la interacción entre culturas, partiendo de la constatación y el reconocimiento de las diversidades culturales, que debe ser vividas desde condiciones de igualdad y simetría (Quinta-

na, 2010). Por eso, en esos espacios es importante pensar las relaciones entre unos y otros desde un diálogo intercultural, un enriquecimiento mutuo, la valoración, la comprensión y el reconocimiento de saberes, lenguas, identidades socio-culturales, etc. de diversos sujetos y grupos.

Al respecto, expresa Rubinelli (2010, 2020) es importante una continua reflexión y un análisis de las prácticas cotidianas para deslegitimar las relaciones de dominación, reconociendo identidades personales, sociales y políticas valoradas en su complejidad y conflictividad como resultado de las transformaciones operadas por los sujetos.

Quintana (2010) señala que, en el proceso educativo, desde una perspectiva intercultural, hay dos cuestiones claves para considerar: la integración y el reconocimiento, es decir, promover la integración pero al mismo tiempo contemplar las características propias de cada grupo étnico, social, cultural o económico. Esto, según la autora, les otorga a las minorías, grupo que ocupa una posición subordinada en una sociedad multiétnica, igualdad de oportunidades. Para lograr la integración y el reconocimiento del otro en su diversidad no son suficientes los acuerdos de las cúpulas de poder; sino que se trata de procesos con bases sociales y culturales que implican otro tipo de mediaciones como “espacios para el encuentro, el reconocimiento, el diálogo, el intercambio y la concertación entre sujetos que se afirman en su diversidad” (Arpini, 2008, pp. 16-17). En los espacios

escolares interculturales en los que se busca la comprensión, el reconocimiento de los otros y el enriquecimiento mutuo entre sujetos diversos, la interculturalidad, desde una perspectiva crítica, refiere a las “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturales diferentes” (Walsh, 2010, p. 9); cuestiones que, como se mencionó anteriormente, trascienden los ámbitos escolares y educativos. En este sentido, la autora expresa que la acción intercultural tiene que reconocer y partir de las asimetrías de poder (sociales, económicas y políticas) y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el otro pueda ser considerado como sujeto con identidad(es), diferencia(s) y capacidad(es) de actuar. Por eso, se considera que las escuelas, entre otros, son espacios significativos para pensar y (re)pensar la interculturalidad crítica.

### **Pedagogías críticas**

Respecto a las pedagogías críticas entendemos que estas se constituyen como pedagogías sociales engarzadas a tramas teórico-prácticas en permanente construcción, por eso, son dinámicas, contextualizadas y situadas en un tiempo histórico determinado. Su objeto es la reflexión, el análisis, la interpretación, la comprensión y la crítica de la educación como práctica social de naturaleza polí-

tica. Desde esta perspectiva, si bien consideramos los escenarios formales de educación en sus atravesamientos sociopolíticos, económicos y culturales, apostamos por una pedagogía que trasciende un posicionamiento tradicional localizado en la escuela. De esta manera se sitúa en la comunidad, reconociendo la potencialidad de aproximarse desde la educación a los grupos populares promoviendo la recuperación de sus propias voces, la injerencia en sus condiciones de existencia, desde la posibilidad de un trabajo participativo, compartido y colectivo (Juárez, 2020).

Nutriendo esta perspectiva, el educador popular colombiano Marco Mejía (2017) entiende que la pedagogía crítica latinoamericana vincula la teoría con las realidades histórico, político, económica, social y culturales de manera imprescindible y permanente, dado que su especificidad se apoya sobre la reflexión desde y para la educación pública popular, haciendo prioritario y necesario el conocimiento de la situacionalidad y contextualización histórica de los procesos y los grupos humanos y re-significando permanentemente el concepto de educación como práctica social.

Por su parte, la especialista argentina en pedagogías latinoamericanas, Carla Wainszok, comprende que lo pedagógico-cultural incluye a las pedagogías, pero las trasciende, proponiendo “pedagogías que vienen a intentar reunir el cuerpo con la razón, el pensar y el sentir. Lo que había quedado y aún queda por fuera de las escuelas: las

prácticas, las experiencias y los saberes de las clases populares” (Wainsztok, 2014, p.1).

Al respecto, Bambozzi (2005) plantea que la Pedagogía Latinoamericana se encuentra situada en el marco de las alternativas a la colonialidad del saber, siendo su objeto de estudio la humanización del hombre mediante el proceso educativo, así como el reconocimiento y la denuncia de aquellas prácticas de deshumanización, que se han dado a través de la dominación. En relación con eso, Walsh apuesta por un diálogo entre la pedagogía crítica y de-colonial latinoamericana como suelo y proyección para construir, vivenciar y pensar escuelas, universidades y organizaciones, en los barrios, y comunidades otras que integren el análisis crítico, la acción social transformadora, pero también la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber y ser, y en la vida, como ... “aquellas pedagogías que... se comprometen y podrían comprometerse con la razón del Otro...” (Walsh, s/f, p.15).

## Reflexiones que nos interpelan

A partir de las reflexiones realizadas podemos decir que, en el marco de nuestro estudio de investigación, son importantes los aportes que la interculturalidad y las pedagogías críticas hacen, en clave de derecho, para pensar y repensar los campos de la salud y la educación.

Las comunidades que habitan Jardín Norte, un barrio vulnerado de la ciudad de Río Cuarto, se encuentran atravesadas por diversos y complejos procesos de desigualdad en relación con el ámbito laboral, el acceso y la permanencia a la educación y a la salud, entre otros. Estas situaciones de exclusión y vulneración se vieron agravadas aún más por la pandemia, contexto en que se desarrolló nuestro primer estudio de caso.

El barrio, las instituciones -entre ellas, la escuela- y los sujetos que las habitan son construidos, muchas veces, a partir de imágenes negativas que se relacionan con la peligrosidad y la estigmatización. Es decir, son considerados otros y, en consecuencia, son quienes están continuamente sometidos a situaciones y prácticas de silenciamiento, discriminación, exclusión y desigualdad. Es aquí donde la interculturalidad, las pedagogías críticas y la igualdad, en clave de derecho, realizan aportes fundamentales para resignificar y nutrir nuestro estudio.

Desde las pedagogías críticas y la interculturalidad consideramos que es fundamental repensar el derecho a la salud y la educación desde la participación, el reconocimiento de cada sujeto y grupo, la valoración y la comprensión de sus saberes, experiencias y prácticas, a partir del diálogo intercultural. Esto nos invita a pensar en espacios educativos y Centros de Atención Primaria de la Salud otros, al decir de Catherine Walsh, en los que converjan y se reconozcan las múltiples voces, postu-



ras, saberes y experiencias de los sujetos y comunidades para que se construyan maneras otras de ser y habitar el mundo. Tenemos que apostar al entramado de estos espacios otros en el campo de la salud y la educación que, desde la humildad, la amorosidad, la escucha y el reconocimiento, comprendan y reconozcan la pluralidad de sujetos en clave de derecho, principalmente, en las comunidades en situación de pobreza.

## Referencias bibliográficas

Arpini, A. (2008). Diversidad y conflictividad. Contribuciones a la formación de categorías heurísticas para la integración y el diálogo intercultural. En Herceg, J. S. Integración e interculturalidad. Desafíos pendientes para América Latina (15-30). Santiago de Chile: Universidad Nacional de Santiago de Chile.

Bambozzi, E. (2005). Escritos pedagógicos. Córdoba: Ediciones del Copista.

Batthyány, K. y Arata, N. (Comps). (2022). Hablemos de desigualdad (sin acostumbrarnos a ella). Ocho diálogos para inquietar al pensamiento progresista. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.

de la Barrera, S., Juárez, M. P., Vizzio, A., Benegas, M. A., Galetto, M. N. y Verhaeghe, A. (2020). Estudios de los entramados y desencuentros entre salud y educación en comunidades en situación de pobreza. En Michelini, D. J., Basconzuelo, C., Pérez Zavala, G. y Galetto, N. (Eds.). Conflictos sociales y convivencia democrática (pp. 98-100). Río Cuarto: Ediciones del ICALA.

de Sousa Santos, B. (2022). Las lecciones de la pandemia (y qué podemos hacer al respecto). En Batthyány, K. y Arata, N. (Comps.). Hablemos de desigualdad (sin acostumbrarnos a

ella). Ocho diálogos para inquietar al pensamiento progresista (pp.19-34). Buenos Aires: Siglo XXI- CLACSO.

Galetto, M. N. y Benegas, M. A. (2022). Escuela e infancias en contextos de desigualdad. Reflexiones en pandemia a partir de experiencias en un jardín de infantes de Río Cuarto. *Erasmus. Revista para el diálogo intercultural*, 24.

Grabois, J. y Pérsico, E. (2015). Trabajo y organización en la economía popular. Argentina: Asociación Civil de los Trabajadores de la Economía Popular.

Hasen Narváez, F. (2012). Interculturalidad en salud: competencias en prácticas de salud con población indígena. *Ciencia y enfermería*. 18 (3), 17-24. Disp. en: [https://www.researchgate.net/publication/262460437\\_INTERCULTURALIDAD\\_EN\\_SALUD\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_PRACTICAS\\_DE\\_SALUD\\_CON\\_POBLACION\\_INDIGENA](https://www.researchgate.net/publication/262460437_INTERCULTURALIDAD_EN_SALUD_COMPETENCIAS_EN_PRACTICAS_DE_SALUD_CON_POBLACION_INDIGENA) (1/03/2023).

Huergo, J. (2009). Del modelo hegemónico a la intervención contrahegemónica en salud. Disp. en: <http://fordocsalud.blogspot.com/2009/06/del-modelo-hegemonico-la-intervencion.html> (1/03/2023).

Jelin, E. (2022). Conferencia de CLACSO sobre desigualdades. Canal radial Hunt Benas Comunicación. Disp. en: <https://soundcloud.com/user-534169122/elizabeth-jelin-conferencia-de-clacso-sobre-desigualdades> (1/03/2023).

Juárez, M. P. (2020). Acerca del devenir de los paradigmas epistemológicos en pedagogía social y su impacto en el surgimiento de un pensamiento pedagógico latinoamericano. *Revista Diálogos Pedagógicos*. 18 (35), 1-23. Disp. en: <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/issue/view/1> (1/03/2023).

Lara Guzmán, L. G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombia de Educación: Educación e Interculturalidad en América Latina. Retos y perspectivas*. 69. Disp. en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3260> (1/03/2023).

Macchiarola, V., Pizzolitto, A., Pugliese, V., Muñoz, D., Baudino, D., Bustos, D., Juárez, M. P., Ledesma, M., Montenegro, A., Pereyra, S., Tarditti, L. (2020). La educación uni-

versitaria en la emergencia por el covid19. La situación de la universidad pública del GRC. Río Cuarto: UniRío Editora.

Mejía, M. R. (2017). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular. Buenos Aires: Crujía, Stella, La Salle.

Menendez, E. (2016). Salud intercultural: propuestas, acciones y fracasos. *Ciência & Saude Colectiva*, 21 (1), 109-118, Disp. en: <https://www.scielo.br/j/csc/a/xKHjCpmDcQrS8HP6GJLcsTv/abstract/?lang=es> (1/03/2023).

Quintana, M. (2010). ¿De qué interculturalidad se trata? En Rubinelli, M. L. (Comp.), *¿Los otros como nosotros?: Interculturalidad y derechos humanos en la escuela. Reflexiones desde América Latina. Tomo II (17-24)*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.

Rinesi, E. (2016). Dos desafíos para nuestras universidades. En: Rinesi, E., Smola, J., Cuello, C. y Ríos, L. (Comps). *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en latinoamerica* (pp.9-34). Buenos Aires: Ediciones UNGS.

Rinesi, E. (2018). Foro de debate académico: la educación superior como derecho. Disp. en: [https://www.youtube.com/watch?v=EG\\_qo3jozjQ](https://www.youtube.com/watch?v=EG_qo3jozjQ) (1/03/2023).

Rodríguez, C. D. (2021). El derecho a una salud intercultural. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (51). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía. Disp. en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14251/pr.14251.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14251/pr.14251.pdf) (1/03/2023).

Rubinelli, M. L. (2010). Algunas cuestiones acerca de una educación intercultural. En Rubinelli, M. L. (Comp.), *¿Los otros como nosotros?: Interculturalidad y derechos humanos en la escuela. Reflexiones desde América Latina Tomo II* (pp. 37-48). Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.

Rubinelli, M. (2020). Alteridades interpelantes. En Micheli, D., Basconzuelo, C., Pérez Zavala, G. y Galetto, N. (Eds.). *Conflictos sociales y convivencia democrática*. Río Cuarto: Ediciones del ICALA.

Saforcada E. (2017). El rol fundamental de la psicología en el campo de la salud. Conferencia Magistral presentada en: Congreso Universitario de Psicología. Mayo de 2017, Asunción, Paraguay: Universidad Nacional de Asunción, carrera de Psicología de la Facultad de Filosofía. p.1-22

Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid: Morata.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord). (2006). Estrategias de Investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Wainszok, C. (2014). De nombres y pedagogías. XIX Congreso Pedagógico UTE. Disp. en: [https://ute.org.ar/wp-content/uploads/2014/05/images\\_pdfs\\_Carla%20De%20nombres%20y%20pedagogas.pdf](https://ute.org.ar/wp-content/uploads/2014/05/images_pdfs_Carla%20De%20nombres%20y%20pedagogas.pdf) (1/03/2023).

Walsh, C. (s/f). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Disp. en: <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf> (1/03/2023).

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. Construyendo interculturalidad crítica (75-96). La Paz, III-CBA.

Walsh, C. (2017) ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. En: García Diniz, Alai., (et. al.). Poéticas y políticas del lenguaje en vías de descolonización. Pedro & João Editores: São Carlos-Brasil.

Walsh, C. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. Revista Educación, Política y Sociedad, 5 (2), 171-194.

# **Currículo y prácticas docentes en la Universidad Pedagógica Nacional-Ciudad Juárez**

Alejandro Arrecillas Casas  
Martha Cecilia Miker Palafox

## **Resumen**

El capítulo forma parte de un estudio de caso más amplio, en el que se aborda el análisis de los distintos componentes y etapas que conforman el diseño, implementación y operación curricular de la Licenciatura en Educación, Plan 94 -oferta académica dirigida a Profesores de Educación Básica en Servicio- enfatizando los distintos y variados tipos y formas de ejercer las prácticas docentes de los asesores que la imparten en las 76 Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) del país, así como las tareas escolares que desarrollan los profesores-alumnos. En este texto se desarrolla -de manera breve y sucinta- cinco temas: la perspectiva de aprendizaje que maneja el currículo de la Licenciatura en Educación Plan '94; el concepto de práctica docente; la vertebración del currículo, el plan de estudios y los programas indicativos de las asignaturas y la relación entre currículo, práctica

docente y tareas escolares. La investigación se realizó a través del método cualitativo de investigación mediante la estrategia de entrevistas etnográficas, observación participante, diario de campo con docentes de la unidad UPN-Juárez. Entre los hallazgos más importantes se encontró una constante en la cultura pedagógica e institucional que se puede conceptualizar como “prácticas docentes clandestinas”.

## Palabras clave

Curriculum, práctica, enseñanza y evaluación

## Introducción

El presente capítulo forma parte de una investigación más amplia que tiene como objeto realizar un análisis, lo más exhaustivo posible, del modelo de diseño curricular de, tal vez, el Programa Institucional más importante y estratégico que operó la Universidad Pedagógica Nacional a lo largo del territorio nacional en materia de formación de profesores en servicio. El Programa referido es el de Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio, conocido con el nombre de Licenciatura en Educación Plan '94.

Sumado a ello, el ejercicio investigativo se centra en caracterizar las prácticas docentes de quienes

tienen la tarea de organizar, planear y operar la licenciatura en comento, que ha mostrado una serie de elementos que llaman la atención respecto a los estilos de las y los docentes en la apropiación del currículo en acción. De esta manera, algunos de los hallazgos han mostrado que si bien hay una variedad de prácticas docentes, determinadas y definidas por la biografía, formación profesional primaria, experiencia laboral y concepciones educativas de quienes ejecutan el Programa Educativo, también hay una constante en la cultura pedagógica e institucional que se puede conceptualizar como “prácticas docentes clandestinas”, entendiendo esta categoría como un espacio de opacidad en el ejercicio real de la docencia al no hacerse patente en los debates y reuniones colegiadas, cediendo el terreno al deber ser de la docencia.

Con el objeto de facilitar la exposición y el entendimiento de este capítulo, se dividió en 4 apartados fundamentales: En la primera sección, se expone el Programa de reformulación curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio, enseguida se discuten la concepción de aprendizaje y el concepto de práctica docente. En la segunda, se expone el marco referencial donde se explicita cómo se da la vertebración del currículo, el plan de estudios y los programas en relación a tres elementos esenciales: los objetivos, los contenidos programáticos y el modelo de evaluación. El tercer apartado trata sobre el método, los sujetos, instrumentos y procedimientos que se utilizaron para

analizar el currículo, la práctica docente y las tareas que llevan a cabo los docentes. El cuarto, aborda los resultados que se encontraron entre currículo, práctica docente y tareas escolares en la unidad 08-B Ciudad Juárez. Y finalmente, se trabaja con algunas reflexiones sobre el currículo de la Licenciatura en Educación Plan '94.

## Marco referencial y contextual

Los antecedentes del Programa se encuentran en el Proyecto Académico de la UPN elaborado en el año de 1993. En él se explicita la necesidad socioeducativa de reformular el currículo de las licenciaturas que en ese momento estaban operando, a saber, la Licenciatura en Educación Básica (LEB '79) y las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar (LEPyLEP '85) para maestros en servicio. Junto a ella, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (D.O.F, 1992) había implementado una serie de cambios en dicho nivel. Dos son los más importantes que contribuyeron a tomar la decisión de reformular las licenciaturas de UPN: por un lado, el proceso de federalización educativa que condujo a la transferencia administrativa de las Unidades UPN a las entidades federativas y, por el otro, la reformulación de los contenidos educativos en los niveles de educación básica. Así pues, la comunidad universitaria se dio a la tarea de reformular las licenciatu-



ras con el propósito de adecuarse a los cambios provocados por la política educativa y con el compromiso de ofrecer una alternativa que cumpliera las expectativas y necesidades del magisterio en servicio. Resultado de todo ello es la construcción de la Licenciatura en Educación, Plan '94 y la modificación de las prácticas docentes de los Académicos que componen la planta docente, pautas que se convierten en instrumento de análisis de este trabajo.

La realidad educativa se encuentra inserta en un contexto nacional y mundial que se caracteriza por la globalización de la economía, los fenómenos comerciales del libre mercado, la conformación de bloques geo-económicos que compiten por el dominio del mercado internacional, la generación extensiva de conocimiento, la rapidez e intensidad con la que circula la información, la masificación de los medios de comunicación, la recomposición social, política y cultural. Junto a ello, las diversas formas de valoración del hombre y del mundo han generado cambios en las concepciones y prácticas de la vida cotidiana, lo cual exige la generación de nuevas capacidades, habilidades, actitudes y valores en las personas.

La sociedad mexicana se encuentra en el proceso de construir opciones de desarrollo que le permitan insertarse en la situación internacional, a través de acciones encaminadas a la recuperación económica, la concertación social, el fortalecimiento de la soberanía nacional y la satisfacción de

sus necesidades de democracia, libertad y justicia. Frente a ello, la educación es un espacio que cumple una función formativa fundamental en el establecimiento de nuevas perspectivas acordes a esta época, la modernización de la vida nacional, reorientando los objetivos hacia la inteligencia, conocimiento, creatividad, capacidad de solución de problemas, adaptación a los cambios del proceso productivo y, sobre todo, la capacidad de producir, seleccionar e interpretar la información.

Estas nuevas demandas educativas llevan a concebir a la escuela como la institución destinada prioritariamente a la transmisión/apropiación del conocimiento sistematizado y al desarrollo de habilidades cognitivas y de capacidades sociales a través del dominio de contenidos. De ahí, que la modernización del sistema educativo nacional sea fundamental para asegurar la calidad de la educación.

Bajo estas premisas, ha sido necesaria la revisión de los contenidos, la renovación de los métodos de enseñanza aprendizaje, el privilegiar la formación de maestros, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología. La UPN y sus programas de formación de profesores en servicio no son la excepción.

Una de las necesidades que se desprende de este marco es con relación a la formación permanente del magisterio. Es urgente ofrecer distintas opciones de superación, centradas en su práctica docen-

te a fin de que la máxima casa de estudios pueda cumplir con el papel central que la modernización educativa le plantea.

En relación con la calidad de la educación, se pretende promover la formación, actualización y superación profesional de los maestros en servicio de preescolar y primaria, con la finalidad de lograr su arraigo e intervención pedagógica en sus centros de trabajo. Una posibilidad del maestro para intervenir pedagógicamente se vincula a la comprensión del objeto de conocimiento que se desea enseñar, así como los sujetos a quien va dirigido ese conocimiento. Por ello, aunado a la reflexión y análisis de los procesos globales referidos a la escuela y a la enseñanza, es fundamental abocarse a la revisión de los contenidos, así como de las formas en que se abordan en la educación básica, los nuevos aportes y avances, particularmente de aquellos que tienen implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje. Es importante que el docente conozca, de manera reflexiva y crítica, tanto la institución escolar como el contexto social, político y cultural en el cual actúan, pues condicionan su quehacer laboral al definir las posibilidades y límites del mismo.

Las situaciones de aprendizaje que se proponen se basan en la concepción de que el conocimiento se construye socialmente, pero la apropiación del conocimiento se realiza en forma individual, se orientan a la consecución de los objetivos de cada curso en particular y de los propósitos de la Licen-

ciatura en general. Las situaciones de aprendizaje deben de conducir al estudiante a ser un sujeto cada vez más independiente en el proceso de aprender, así como propiciar la expresión de su creatividad, de su actitud propositiva, la construcción de alternativas para la solución de los problemas de su quehacer y la reconstrucción del conocimiento (Moreno, et al., 1994, p.24).

Para un buen desempeño, es deseable que el estudiante tenga habilidad en la lectura de comprensión, en la expresión escrita y oral, habilidad intelectual para estructurar las ideas y realizar análisis, actitudes positivas como: responsabilidad hacia el trabajo individual y grupal, de colaboración en la organización del trabajo grupal, disposición de escuchar a los otros, etc. El asesor deberá atender al desarrollo de ellas a partir del nivel en que cada estudiante las posea. La interacción entre estudiantes y asesor, así como la retroalimentación en función del trabajo realizado coadyuva a modificar actitudes individualistas y a favorecer la participación y colaboración entre los integrantes del grupo. La participación del asesor estará orientada a favorecer la integración del grupo para el logro de los objetivos del curso, la organización y el desarrollo de procedimientos de estudio que favorezcan el autodidactismo, así como favorecer la participación y colaboración entre los integrantes del grupo (Moreno, et.al., 1994).

La asesoría se concibe como un apoyo al proceso de aprendizaje del estudiante. Tiene como pro-

pósito orientar al estudiante en su proceso de análisis y reflexión, guiarlo en el proceso de problematización de su práctica docente y apoyarlo en la realización de actividades empleando para ello diversas estrategias. Mediante la asesoría se dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y se propicia que el/la alumno/a sistematice su quehacer docente.

Es necesario que el asesor se actualice permanentemente, que diseñe y experimente nuevas técnicas de asesoría y que esté consciente de que su función es formar un estudiante adulto, para una realidad sociocultural concreta y en constante transformación. De acuerdo a Moreno y sus colaboradores (1994) el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos, capacidades y valores que permiten al sujeto intervenir en la transformación de la realidad. Este proceso se lleva a cabo entre sujetos con historias diferentes, capaces de dar sentido propio al mismo. En él, cada individuo asimila los contenidos educativos y los incorpora a las estructuras de conocimientos que posee y al darles sentido los amplía para construir nuevos referentes de explicación.

El compromiso de la docencia es intervenir en las transformaciones sociales, por medio de la producción y aplicación de conocimientos y la formación de sujetos críticos. A través de la docencia se contribuye a fortalecer la formación integral del alumno, porque al situarlo como constructor lo concientiza como sujeto social comprometido con

la posibilidad de participar en la transformación de la realidad con la divulgación de sus propuestas de solución (Moreno, et.al., 1994, p.10).

La práctica docente como práctica social y política en sus diversos ámbitos y dimensiones se ha caracterizado de manera específica para la UPN, tomando en cuenta las siguientes consideraciones: a) Partir de la experiencia -saberes, quehaceres y habilidades- de los profesores en servicio que han tenido al interactuar con los alumnos de educación preescolar y primaria; b) Incorporar los elementos para elevar la calidad de la preparación del magisterio a través del tratamiento teórico, metodológico y práctico de los problemas que surgen en esa misma práctica; c) Como meta socioeducativa, propiciar que los profesores cuenten con elementos que les permitan concebir y operar de manera diferente, consecuente con el tiempo actual y con su circunstancia personal y contextual en su labor cotidiana y; d) La práctica docente incluye la interacción entre el alumno, los contenidos escolares, el profesor y el entorno en que se encuentran. Una tendencia que se perfila y se puede iniciar, es superar el trabajo individual del profesor en su práctica docente y favorecer el trabajo colegiado en las escuelas de preescolar y primaria, mediante los consejos técnicos o de participación social y en la construcción de proyectos educativos en el centro escolar.

Para el análisis de la vertebración del currículo, plan de estudios y programas se tomarán en cuen-

ta tres indicadores que permitirán analizar por separado los elementos contemplados en este apartado, para, en un segundo momento, conjuntarlos y así entender las relaciones, integraciones y correspondencias entre el currículo, el plan de estudios y los programas. Tales indicadores son: 1) Objetivos, 2) Contenidos programáticos y 3) Sistemas de evaluación.

Antes de entrar al análisis de ellos, es menester partir de las diversas definiciones que sobre currículo, Plan y Programas de estudios que se manejan en el documento de reformulación curricular[19], para comprender bajo qué concepción teórico-metodológica se sustenta el currículo oficial de dicha licenciatura. El Programa de reformulación curricular define el curriculum como una propuesta de la institución educativa que, a partir de determinantes sociales y culturales, propone la organización de la acción educativa que se realiza en el ámbito escolar, dentro y fuera de la escuela (Moreno, et.al., 1994, p.14).

Desde la perspectiva de la teoría curricular, dicha concepción tiene una sorprendente similitud con el enfoque que considera el currículo como un plan que orienta la elección de las experiencias de aprendizajes. De acuerdo con Pansza (1992), podríamos ubicar la definición en aquella concepción que entiende el curriculum como "plan o guía de la actividad escolar (...) que enfatiza la necesidad de un modelo ideal para la actividad escolar, su fun-

ción es la de homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (1992, p.20-21).

Si la lectura es la correcta, resultaría que el Programa de Reformulación Curricular parte de una noción formal que no reconoce el currículo como un proceso vivo, en donde lo normativo raramente coincide con la práctica real. Esto se ha podido notar en las etapas de implementación y operación del currículo, durante las cuales las 74 Unidades UPN del país han tenido que sortear un sin fin de obstáculos para articular el modelo ideal con la realidad institucional. Con el afán de no ser categóricos en la visión, tal vez la diferencia entre el enfoque formalista y la definición expuesta en el documento estriba en dos cuestiones importantes: por un lado, conceptualizar el currículo como una propuesta y, por el otro, reconocer la existencia de determinantes sociales y culturales que lo hacen flexible.

Respecto a la definición de plan de estudios sucede algo semejante: el equipo de diseño curricular lo conceptualiza como el “documento formal que define los contenidos y metas de la educación, incluye de un modo explícito la manera de transmitir o transferir dichos contenidos” (Moreno, et.al., 1994, p.13); recalcando que su función principal:

...consiste en normar y orientar el proceso educativo ya que define -principalmente, los propósitos generales de formación, los contenidos fundamentales de estudio, las secuencias entre asignatu-



ras o unidades de aprendizaje, las estrategias y medios de enseñanza y los criterios y procedimientos de evaluación” (Moreno, et.al., 1994, p.13).

La semejanza estriba en que nuevamente parece anteponerse una concepción formal, petrificada, del hecho escolar a una visión más activa, viva, de este. Por otra parte, parece existir una reducción de los contenidos educativos a los contenidos escolares que se plasman en los diversos materiales de estudio propuestos para la licenciatura.

Este reduccionismo soslayó que los contenidos escolares rebasan el simple resumen del saber académico y que en ellos hay que considerar todo aquello que ocupa el tiempo escolar, ya sean actitudes, lenguaje, interrelaciones, etc. En referencia a la concepción de lo que es un Programa de Estudios, el documento nos indica que es "la propuesta de aprendizajes básicos que ofrece una institución quien establece los resultados y contenidos obligatorios y que deben ser logrados para profundizar en el tema acerca de los contenidos escolares, [20]acreditar los diferentes segmentos del plan de estudios" (Moreno, et.al., 1994, p.14). En lo general, se está de acuerdo con esta definición en cuanto considera un programa como una formulación hipotética de los aprendizajes; el problema se presenta en la segunda parte de la conceptualización al suponer que el programa evidencia la obligatoriedad de los resultados y los contenidos. En este sentido, parece existir una contradicción al considerar que el programa es, por un lado, una pro-

puesta de aprendizajes básicos y, por el otro, un documento coactivo que, mecánicamente, asegura y mandata los resultados y los contenidos. Aún más, hay una preeminencia en esta concepción de los productos formales sobre los procesos, pues al final de cuentas el programa es un instrumento que permite acreditar al alumno sí y solo si logra los resultados y contenidos obligatorios.

Para poder comprender y analizar la composición y vertebración del plan de estudios, es menester partir del propósito general de la Licenciatura en Educación. Este dará la pauta para encontrar elementos significativos que ofrezcan la posibilidad de hacer inteligible los contenidos explícitos e implícitos del plan de estudios. Al propósito general de la Licenciatura Moreno y colaboradores (1994) mencionan que este consiste en "transformar la práctica docente de los profesores en servicio (...) con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción"(1994, p.15).

En congruencia con el propósito general, el plan de estudios parte de considerar la práctica docente como objeto de reflexión crítica, de conocimiento y comprensión y de transformación. Esto se manifiesta en que el punto de partida del Plan es la experiencia que los profesores en servicio han obtenido durante su labor cotidiana, tomando en cuenta aquellos elementos principales que concurren en la práctica docente: los sujetos que intervienen,

los contenidos educativos y el contexto en que se desarrolla.

Bajo estas premisas, el plan tiene una estructura que parte de cursos comunes hacia cursos específicos e incluye contenidos estatales y locales que permitirán abordar problemáticas socioculturales específicas y particulares. Dicha estructura se compone, entonces de dos áreas: el área común y el área específica. La primera comprende los cursos que deberán tomar todos los estudiantes. En ella se ofrecen aspectos generales de la cultura pedagógica por lo que constituye la base de formación para propiciar el análisis, reflexión y transformación de la práctica docente. El área está conformada por un eje metodológico y tres líneas de formación: psicopedagógica, ámbitos de la práctica docente y socioeducativa. De esta área, el eje metodológico constituye la columna vertebral, en tanto los nueve niveles de los que se compone le permitirán articular, horizontal y verticalmente, el resto de las materias, así como dotar de los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales a los estudiantes para que estén en condiciones de elaborar un proyecto innovador que, a la postre, se convierta en el documento recepcional para su titulación. Por su importancia en el conjunto del currículo, se le da un mayor espacio que al resto de las líneas.

En diversos foros se ha cuestionado la orientación empírica dada al eje. Si bien presupone una noción compleja de práctica docente, en términos

de contenidos y lógica curricular parece existir una simplificación de la práctica docente a lo que sucede adentro del aula, despreciándose otros ámbitos y fenómenos que trascienden no sólo lo áulico, sino la malla que cerca el perímetro de la escuela. Asimismo, el sentido dado al eje parece indicar que el conocimiento y problematización de la práctica docente parte necesariamente de lo más inmediato, concreto y real y no de una vinculación entre teoría y práctica. La noción practicista de la docencia se evidencia en dos factores más, a saber 1) la estrategia metodológica adoptada la cual, si bien plantea el manejo de una metodología de corte cualitativo, cuestión con la que se está de acuerdo, la reduce a una sola estrategia: la investigación-acción, complementada con ciertas técnicas etnográficas. Dicha metodología supone, más que un tratamiento equilibrado teoría-práctica, una visión empírica para resolver un problema concreto. En el caso de los maestros-alumnos, qué tipo de problemas podrían ser considerados concretos si no sólo aquellos referidos a las dificultades que se les han presentado adentro del aula. 2) las opciones de titulación se refieren a tres dimensiones: la transmisión y reformulación de contenidos escolares (proyecto de intervención pedagógica), los problemas pedagógicos relacionados con los contenidos escolares (proyecto pedagógico de acción docente) y los problemas referidos a la función gestiva escolar (proyecto de gestión escolar). Nuevamente, los dos primeros se restringen a las

acciones acontecidas en el aula, mientras que el segundo refiere a procesos técnico-administrativos que suceden en la escuela.

Las líneas psicopedagógica y de ámbitos, parecen presentar un equilibrio más consistente entre el tratamiento teórico y su descripción práctica. No obstante, la línea socioeducativa ha sido fuertemente criticada por su carácter descriptivo. Resulta importante mencionar que a diferencia de los anteriores planes de estudio LEB 79 y LEP y LEP 8, este nuevo plan no considera líneas y programas con un contenido orientado a la reflexión filosófica, epistemológica, histórica de la práctica docente. Tal vez su exclusión obedezca a esta tendencia a reducir el trabajo del maestro a las condiciones técnico-didácticas. El área específica se diseñó para ofrecer cursos diferenciales para cada uno de los niveles (primaria o preescolar) y para cada una de las funciones (docente o directivo). Se inserta en las tres líneas antes mencionadas e incluye soluciones didácticas a los problemas específicos de los maestros.

El área se compone de un catálogo de doce cursos para cada nivel y cada función y tienen el propósito de profundizar y contribuir al análisis de las problemáticas generadoras del eje metodológico para la construcción de sus proyectos innovadores. Originalmente, la existencia de un área específica que respondiera a las necesidades y contextos particulares de cada función y nivel no sólo fue una contribución importante al currículo de las

licenciaturas que la UPN ha diseñado y operado y a la misma profesionalización de los maestros, sino significó hacer eco a los reclamos de los usuarios en el sentido de que el Plan 85 se centraba en el nivel de primaria y minimizaba el de preescolar y el de gestión escolar.

Sin embargo, Moreno y sus colaboradores (1994) decidieron que los estudiantes (profesores-alumnos) podían elegir las materias que desearan sin importar el nivel en donde trabajan y la función que desempeñan, esta postura tiene varias implicaciones curriculares: a) Se abandona el sentido original de la estructuración del plan en dos áreas; b) Si bien se flexibiliza el currículo, el carácter de materias específicas se traslapa por el de materias optativas, c) La necesidad de una formación más consistente en el nivel o función desempeñado se subordina a una especie de libre mercado académico, d) La integración vertical de la función o del nivel se rompe al no haber continuidad y articulación entre las materias que se elijan, e) La libre elección puede prestarse a asumir relaciones de dependencia, simpatía, rechazo, clientelismo y otras entre asesores y estudiantes. Otro hecho destacable es que los contenidos propuestos en los cursos específicos hasta ahora diseñados son acordes, en relación prácticamente de uno a uno, a la reformulación de contenidos por asignaturas de educación básica. Esto nos indica que el currículo de la LE 94 responde a los requerimientos y necesidades de los maestros de dicho nivel, pero tam-

bién evidencia que su construcción está sujeta a las presiones por conformar un currículo funcional a las políticas de la modernización educativa. De ahí que los contenidos del área específica le den prioridad no sólo a las asignaturas de educación básica, sino a los aspectos técnico-didácticos de las mismas[21].

El modelo de evaluación se enmarca dentro de los principios rectores del modelo de formación para profesores en servicio, la normatividad nacional para el sistema UPN y el plan y programas de estudio reformulados. El modelo no busca establecer una uniformidad conceptual, sino proponer principios de congruencia entre la diversidad de prácticas evaluativas y el establecimiento de criterios que las orienten. Además, el modelo intenta establecer una vinculación entre él y la conceptualización de aprendizaje manejado en la nueva licenciatura. El aprendizaje es definido como “un proceso de construcción de conocimiento entre sujetos con historias diferentes, capaces de dar sentido propio al proceso”(Moreno, et.al.,1994, p.36).Como podemos notar el carácter constructivo y procesual del aprendizaje conlleva a un modelo de evaluación que tenga el mismo sentido; en el documento formal así se enuncia; no obstante, el nivel discursivo del modelo no logra dar respuesta a tres cuestiones fundamentales: ¿Cómo traducir una evaluación constructiva y procesual en un sistema de acreditación justo, equilibrado y objetivo?; ¿Cómo lograr establecer un contrato pedagógico

en donde los sujetos intervinientes se comprometan y sean capaces de responder a un modelo ampliado y cualitativo de evaluación? y ¿Cómo empaquetar los criterios académicos de calidad y proceso con los aspectos de cantidad y producto?. En síntesis, el modelo de evaluación propuesto en la LE 94 -como construcción teórica y conceptual- no tiene elementos cuestionables, el reto consiste en hacerlo operativo en la realidad de tal manera que no piensen en un modelo y apliquen otro.

## Método

La estrategia metodológica para el llenado de este apartado es la práctica etnográfica (Álvarez, 2008), la observación participante (Taylor y Bogdan, 1984; Fine, 2003 citado por Kawulich, 2005; Hammersley Atkinson, 2005) y registros de la misma a través del diario de campo (Taylor y Bogdan, 1984), al igual que entrevista etnográfica (Coulon, 1995; Rodríguez, 2009) que se realizó durante dos ciclos académicos sobre los tipos de prácticas pedagógicas que tienen los asesores de la Unidad UPN 082 de Ciudad Juárez, subrayando algunos segmentos de éstas, tales como el perfil profesional, la concepción de enseñanza-aprendizaje, las estrategias metodológico-didácticas instrumentadas y los usos del tiempo y el espacio entre otros, todos ellos como supuestos definitorios



de las tareas escolares que los asesores organizan y operan en su quehacer docente.

El universo que comprende los sujetos que fueron observados está compuesto por 40 docentes de los cuales, se tomó como informantes clave a diez, quienes presentaban distintos estilos de práctica docente. La interacción se realizó en los diversos espacios de intervención que como docentes tienen, es decir, el aula como tal, las sesiones de colegio académico, las reuniones informales que sucedían a lo largo de la jornada escolar.

La observación participante se realizó durante dos semestres lectivos dividiendo el trabajo de investigación en dos etapas; la primera consistió en la indagación documental de las trayectorias profesionales y el historial académico de los diez docentes elegidos. La segunda fase radicó en una observación exhaustiva de los estilos de docencia-dentro y fuera del aula- y se acompañó de entrevistas semiestructuradas y charlas espontáneas. La última parte de la estrategia fue triangular las observaciones con las percepciones de los estudiantes de la licenciatura. De esta manera, en este par de ciclos escolares se pudo reconstruir y documentar lo no documentado, esto es, la arquitectura de la práctica docente cotidiana.

## Hallazgos iniciales sobre currículum, práctica docente y tareas escolares

Hay que destacar el concepto de tareas escolares, entendiéndolas como el contenido de las prácticas pedagógicas de la planta de asesores de esta Unidad, las cuales se desarrollan en un ambiente institucional y social que le dan sentido y dirección. De ahí que se utilice en el análisis un enfoque ecológico del acto educativo.

Esta sección se desarrolla en dos grandes apartados: el primero aborda la importancia de la etapa del currículum en acción para comprender y explicar los estilos y prácticas pedagógicas que se dan en una institución. La segunda parte, desarrolla lo relativo a las tareas escolares como organizadoras de las prácticas pedagógicas y como definitorias de los esquemas y tipos de realizar e intervenir en el ámbito pedagógico de un aula determinada. En ambos casos se mezclan los referentes teóricos y empíricos con el objeto de integrar las categorías de análisis con sus correspondientes expresiones reales.

El currículum en acción: la concreción de las prácticas docentes universitarias. A pesar de lo que muchos sectores de estudiosos o de funcionarios educativos podrían sostener, el valor de todo currículum, en términos de su eficacia pedagógica, no se encuentra en sí mismo; el ámbito preciso para contrastar su valor prescriptivo con su alcance

práctico es la realidad concreta en donde se realiza y se toma corpóreo. Es decir, el currículo en acción o la activación del currículo se convierte en sustancia, criterio, mecanismo e instrumento de la propia evaluación de aquel.

Gimeno (1991) plantea que existen seis fases o niveles presentes en el proceso de desarrollo del currículo, los cuales son: El currículo prescrito, que da la orientación general del contenido y remarca los mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema y que sirven de punto de partida para darle forma a la política y al sistema educativo. 2. El currículo presentado a los profesores a través de medios didácticos (libro de texto), que traducen el significado y contenido del currículo prescrito. 3. El currículo moldeado por los profesores, en donde los maestros traducen las propuestas curriculares por medio de la planeación o programación que realizan. 4. El currículo en acción, punto de interés de este trabajo, ya que es el nivel en el cual se concreta el currículo en tareas escolares que permiten apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares, así como analizar la calidad de la enseñanza y de las prácticas pedagógicas. 5. El currículo realizado, que refleja las consecuencias del currículo en términos de aprendizajes de los alumnos y de su proyección en el entorno social y 6. El currículo evaluado (Gimeno, 1991, p.123-126)[22].

Para poder evaluar el currículo en acción, es preciso recurrir a la observación, análisis e inter-

pretación de las prácticas pedagógicas de los asesores, pues es a través de ellas en donde se plasma el currículo. Aquí es donde empieza a complicarse la situación dado que la planta de asesores se caracteriza por una diversidad tal de perfiles profesionales y de maneras de entender el quehacer docente dirigido a adultos, que se puede encontrar una pluralidad de prácticas diferentes y diferenciadoras. Situación que se manifiesta en variadas maneras de materializar e instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de establecer y organizar las tareas escolares. No obstante, hay ciertas condicionantes institucionales que permiten, a la vez, reconocer cierta semejanza en los estilos de práctica de la planta de asesores; más adelante se desarrolla esta dicotomía de semejanza-diferencia de prácticas pedagógicas.

Bajo este marco, se parte de pensar que el tiempo de clase se rellena básicamente de tareas escolares previas y de desarrollo y de esfuerzos por mantener un cierto orden social dentro del horario escolar, bajo una forma de interacción entre profesores y alumnos.

Los estilos y las formas que adoptan las prácticas de los asesores obedece a múltiples determinaciones que van desde su perfil profesional formativo, las concepciones de aprendizaje y los recursos metodológico-didácticos empleados, hasta los marcos normativos institucionales, la estructura orgánico-académica y el tipo de relación que establecen con los profesores-alumnos.

Dado que abordar el análisis de todas estas determinaciones excedería en mucho los límites de este trabajo, exclusivamente se sujeta a la interacción de los elementos y las acciones que los asesores realizan al interior del aula, desde una perspectiva ecológica, es decir, al currículo en acción[23].

En conjunción con este enfoque ecológico, las tareas escolares se conciben como la forma de estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje dentro del ambiente escolar áulico que le dan contenido concreto a la práctica pedagógica de los asesores (Gimeno 1991, p. 249-250).

Cabe mencionar que, para Gimeno (1991), el concepto de tarea debe distinguirse del de actividad; pues mientras que el primero se refiere al modo peculiar con el que un determinado procesamiento de información, requerido por un ambiente, se estructura y se convierte en experiencia de aprendizaje para los sujetos, el segundo se reduce a la meta descripción del espacio físico, del número de participantes que intervienen, de los recursos utilizados, etc. 3 (p. 250).

La pluralidad de prácticas se manifiesta en la diversidad de tareas escolares que organizan los asesores. Cada uno de ellos jerarquiza y valora su complejidad y duración conformando secuencias ordenadas que le dan sentido y dirección al particular de asumir y accionar sus prácticas pedagógicas.

Tales estilos se conforman en esquemas de actuación práctica que funcionan como patrones de

ordenamiento interno de las tareas escolares y de las actividades que plantean cada uno de los asesores, durante un segmento de tiempo más o menos prolongado, y que hacen a cada esquema identificable y diferenciable del resto.

La organización de la vida en el aula a través de tales esquemas dinámicos, permite observar, entre otras cosas, lo siguiente: a) la interacción del asesor con los profesores-alumnos, b) los papeles que asumen cada uno de estos agentes, c) la forma de abordar los objetivos y contenidos de cada sesión, d) el tipo de materiales y procedimientos que se eligen y e) la estructura organizativa de la sesión. Al respecto, Doyle, citado por Gimeno (1991, p.250) plantea que "La estructura de las tareas en la clase proporciona un esquema integrador para interpretar los aspectos de la instrucción, seleccionar estrategias para trabajar los contenidos utilizar materiales didácticos". La descripción de algunas situaciones ejemplificara los elementos que integran los esquemas antes mencionados:

Perfiles profesionales. La heterogeneidad de las formaciones profesionales de los asesores permite visualizar los diversos roles que se adoptan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que van desde una actitud magistrocéntrica hasta aquellas en las que solo se cumple un papel presencial en las sesiones, mediando, entre ambos polos, formas y estilos de docencia que intentan sintetizar una relación co-gestiva y co-activa entre asesores y profesores-alumnos.

La interacción social. Significativo resulta el hecho de que un gran porcentaje de los asesores únicamente mantienen relaciones de tipo académico con los profesores-alumnos, excluyendo o minimizando la importancia de las interacciones afectivas y sociales que trasciendan el aula y la institución. De este modo, las interacciones cotidianas de los sujetos se ven reducidas a los horarios de las sesiones y, en algunos casos, a reuniones esporádicas organizadas por los miembros de algún grupo escolar. Esto, sin duda, repercute en la manera en cómo se organiza y presenta el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula.

La concepción de aprendizaje. Por la misma formación académica, los asesores manifiestan diversas concepciones de aprendizaje, las cuales tienen una estrecha relación con los roles asignados a los sujetos en el proceso escolar. Así, para algunos, el proceso de aprendizaje se hace visible en la competencia lingüística o en el manejo de los elementos conceptuales y categoriales de los contenidos abordados; para otros, los sujetos van aprendiendo si lo manifiestan en productos más objetivos como exámenes y entrevistas con el asesor; unos más conciben el aprendizaje en función de la recuperación de elementos teóricos y su traducción en la experiencia docente cotidiana o en habilidades de expresión, escritura y comunicación; otros lo relacionan con el esfuerzo y la resistencia de los profesores-alumnos y algunos parecen no evidenciar una concepción clara de aprendizaje.

La estrategia metodológico-didáctica. Como parte esencial de la función, los asesores tendrán que partir de manejar abiertamente los criterios pedagógicos que regularán la jornada semestral. Asimismo, deberán desarrollar una estructura metodológico- didáctica y un programa de estudios por asignatura en los que se explicité los contenidos a recuperar, las actividades que se tendrían que realizar por parte de los profesores-alumnos y del asesor, los medios e instrumentos que se utilizarían para facilitar el aprendizaje y los criterios de evaluación del curso. En la generalidad, dichas funciones no se realizan del todo ni las realizan todos: una gran parte de la plantilla se reduce a presentar un avance programático sin considerar todos los elementos antes mencionados; otro sector lo presenta de manera oral sin mediar un registro sistemático de ello, algunos consideran este proceso como burocrático; ciertos asesores van construyendo el modelo sobre la marcha y otros lo estrechan a lecturas sabatinas y procesos de evaluación parcial y final.

La organización temporo-espacial. Hay asesores cuya organización del tiempo y el espacio se ve concentrada en su participación, es decir, es magistrocéntrica. Este estilo de asesor decide de manera individual los contenidos, las estrategias a desarrollar durante la sesión; él conduce el proceso de principio a fin y señala las actividades que se realizarán, jugando un papel protagónico y central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí cabe



aclarar que estas características no necesariamente presuponen una práctica autoritaria, sino que están condicionadas por el tipo de materia que se imparte. Es decir, por las propias características de los usuarios (profesores formados más como técnicos educativos que como docentes académicos), ciertas materias y contenidos se dificultan, razón por la cual el asesor se ve obligado a jugar un rol de organizador central del proceso.

No obstante, ciertas prácticas tradicionalistas y autoritarias son percibidas en un sector poco numeroso de la planta de asesores, las cuales van desde la violencia simbólica vía el rol jugado, hasta el ejercicio del poder mediante los criterios e instrumentos de evaluación.

Otro conjunto de asesores intenta establecer mecanismos de participación más activa de los profesores-alumnos, en la toma de decisiones para el contrato pedagógico. En este grupo también se dan matices y variantes que ofrecen una idea de la multiplicidad de prácticas pedagógicas al interior de la Unidad. Existen los asesores que proponen un equilibrio, en los usos del tiempo y el espacio, entre los profesores-alumnos y el asesor; otros que negocian ciertas esferas del proceso, pero se adjudican las más importantes.

Ante tal diversidad es posible reconocer múltiples y variados estilos y esquemas de acción práctica entre la planta de asesores de la unidad. Si bien se reconoce que no hay dos asesores iguales, ni dos asesorías o dos grupos idénticos, también se

constata que hay patrones metodológicos implícitos que funcionan como reguladores, hasta cierto punto, del accionar de los asesores y de la estructura de las tareas. En el caso de la UPN, la posibilidad de encontrar ciertas prácticas configuradas se deriva de los mecanismos del diseño curricular adoptado (participación colectiva del personal académico y sistematización por medio de un equipo de diseño, también conformado por asesores de las unidades) y de las estrategias, modalidades de estudio y materiales de trabajo.

De esta manera, la prefiguración o configuración de un conjunto de prácticas y tareas escolares, hasta cierto punto comunes para todos los asesores, se evidencia en los contenidos seleccionados para las antologías, en las Guías para los Asesores y los Estudiantes, en las actividades propuestas en ellas, en el total de sesiones estipuladas y en los criterios de evaluación de los cursos.

Pero, hay que considerar que el número, variedad y secuencia de las tareas y la peculiaridad en cómo son asumidas y significadas para cada uno de los asesores, le dan el carácter de irreplicable y singular a la práctica docente que ejercen los académicos en esta institución. Por lo que la calidad de la educación se juega en los procesos de enseñanza-aprendizaje vividos en el aula (Bolívar, 2008,p.59).En el siguiente resumen se esquematiza la importancia de las tareas académicas como elementos de interpenetración e intersubjetivación entre asesores y profesores alumnos: 1. Cada tarea

o cada secuencia de una serie de actividades definen un microambiente y el ambiente general de la sesión sabatina y de las asesorías individuales; 2. Las tareas operan como mediadoras en la manera en cómo los profesores-alumnos asumen y significan su proceso de escolarización y el contenido del currículo; 3. Las tareas escolares expresan los estilos singulares de cada asesor y articulan sus competencias profesionales con sus fundamentos teóricos; 4. Las tareas son pautadas por el modelo de organización escolar, el tipo de aula en la que se desenvuelve la sesión y el ambiente académico y físico; 5. La estructura de las tareas para concretar el currículo es, al mismo tiempo, una estructura de socialización entre asesores y profesores- alumnos.

Es así, que se destacan variaciones entre las prácticas pedagógicas de los asesores, al mismo tiempo que también se evidencian una serie de regularidades, a continuación, se exponen algunas situaciones al respecto:

En gran medida, las tareas están relacionadas con los contenidos de la Antología Básica, bien se trate de discusiones grupales estructuradas, de trabajo en equipo, de lluvia de ideas o de cualquier dinámica grupal que se elige. Existen asesores que introducen modificaciones de diverso grado, desde elegir otra (s) lectura (s) no contemplada (s) o dosificar el número de textos previstos para el semestre, hasta reformular por completo el curso- dependiendo de las intencionalidades o atributos del curso.

Las actividades de trabajo previas a la sesión se sujetan, en muchos casos, a lo que textualmente marcan las Guías para el Estudiante, en detrimento de las otras materias por el tiempo que deben dedicarle a una sola. Se marcan diferencias entre la cantidad y tipo de actividades que se desarrollaron, de acuerdo a los tiempos posibles para atender la materia por parte de los profesores-alumnos.

Las tareas de las sesiones grupales se circunscriben al aula y las asesorías individuales al cubículo del asesor, usando los medios que existen dentro del salón o del cubículo. En ocasiones algunos asesores optan por la presencia de otros agentes que impartan pláticas de temas específicos, o bien utilizan medios alternativos de enseñanza, tales como el proyector, videocassette, audiocassette, etc.

El hecho de que la mayoría de las tareas escolares se ubiquen en el aula, se desarrollen con los recursos de las Antologías y las Guías para el Estudiante y el Asesor, así como con las actividades prescritas y con el asesor como agente central de la enseñanza deja entrever un cierto estilo docente parecido o semejante en la planta de asesores, quienes, por cierto, tienen características perfiles y experiencias profesionales distintas entre sí.

Existen situaciones específicas en las que se dio una reformulación total de los contenidos, objetivos e intencionalidades de los cursos y una reformulación integral de un segmento curricular, en concreto los casos de las materias de contenido

estatal y local de la LE '94, al de un curso de la línea metodológica de LEPyLEP '85 y a la reorganización del área terminal del Plan '85, respectivamente.

En síntesis, la calidad real del proceso de enseñanza-aprendizaje se puede observar en las prácticas pedagógicas de los asesores que laboran en esta Institución, razón por la cual es urgente y prioritario analizarlas crítica y autocríticamente para registrarlas y explicar cómo se sitúa el currículo en acción.

## Referencias

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación *Ethnography as a research model in education*, en *Gazeta de Antropología*, 2008, 24 (1), artículo 10. Scribbr, <http://hdl.handle.net/10481/6998>

Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008-Vol. 1, Número 2. ISSN: 1989-0397, <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art4.pdf>

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación* Buenos Aires: Paidós.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 19-05-1992. *Diario oficial de la Federación*. México. DOF19/05/1992.

Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Gimeno, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Hammersley, M. y P. Atkinson. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de dato, en *ForumQualitative Social Research*, Vol. 6, No. 2, Art. 43-Mayo 2005.<http://www.dive-rrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>

Moreno, X., Aguirre, E., Arias, M., Avilés, M., Báez, M., Canto, J., Casa, M., Gutiérrez, L., Montalvo, J., Martínez, M., Morales, A., Mota, A., Muro, J., Nanguse, J., Negrete, T., Norzagaray, M., Oros, J., Ramírez., Rangel, A., Ríos, J., Rodríguez., Sáenz, M., San Martín, O., Tapia, A., e Ysunza, M. (1994). Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio, FOMES-UPN. UPN

Pansza, M. (1992). Opción Crítica en la didáctica, en *Perfiles educativos*, No. 57-58, Julio-diciembre, 1992. Centro de Estudios sobre la Universidad y Banco de datos sobre educación. ISSN 0185-2698. En <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1992/n57-58a1992/mx.peredu.1992.n57-58.p52-64.pdf>

Pansza, M. (1989). *Pedagogía y Currículo*, Ed. Gernika.

Rodríguez, F. (2009). *Etnometodología*, en Reyes, R. (dir.) *Diccionario crítico de Ciencias Sociales*. Madrid / México, Plaza y Valdés editores.,<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/etnometodologia.htm>

Taylor, J. & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research: The search for meanings* (segunda edición). John Wiley.

# **Preferencias de consumo en alimentos y bebidas preenvasadas marcados con sellos de advertencia: ¿una elección basada en aspectos socioculturales?**

Cynthia Noemi Rojas Santiago  
Ivonne Maya Espinoza

## **Resumen**

El 27 de marzo de 2020 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, en México, la modificación a la norma NOM-051-SCFI/SSA1-2010, la cual entró en vigor el 1 de octubre de 2020 (DOF, 2020b). La Norma establece la modificación del etiquetado frontal y leyendas de productos y bebidas no alcohólicas.

Para determinar el impacto en las preferencias de consumo que tuvo la aplicación de dicha Norma, se aplicaron encuestas a los consumidores para identificar su percepción en cuanto a: si su consumo de alimentos ha permanecido igual, au-

mentó o disminuyó, debido al etiquetado frontal de los productos (o si la disminución de su consumo derivó de la falta de recursos debido a la pandemia por Covid 19 o a otras circunstancias). Además, se pretende determinar a qué factores obedecen las preferencias de consumo: si estas se basan en aspectos socioculturales, nutricionales, de salud, económicos u otros.

Estas encuestas se realizaron a consumidores que adquieren sus productos en microempresas, del sector de abarrotes, en el municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca.

Los resultados fueron reveladores al determinar que los sellos de advertencia en la mayoría de los consumidores no los persuadieron para dejar de comprar dichos productos (entre el 56% y el 77% dependiendo del producto), solo un porcentaje menor (entre el 20% y el 33% dependiendo del producto) de la población hizo cambios en sus hábitos de consumo para comprar opciones más saludables; la mayoría de los consumidores basaron sus preferencias de consumo más en aspectos socioculturales que en la nutrición o el cuidado de la salud.

## Palabras clave

Preferencias, consumo, alimentos, sellos de advertencia, sociocultural.



## Introducción

El municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León, es el lugar donde se ubican las microempresas objeto de estudio, es la quinta ciudad más poblada en el Estado de Oaxaca cuenta con 77,547 habitantes (53% mujeres y 47% hombres), posee una superficie de más de 361 km<sup>2</sup> y se encuentra ubicado en la porción noroccidental del Estado de Oaxaca, en la región conocida como La Mixteca, en la intersección de las carreteras federales 125 y 190 (Carretera Panamericana) (INEGI, 2015).

De acuerdo con el Índice Básico de las Ciudades Prósperas, publicado por ONU Hábitat (ONU Hábitat, 2018) el 51.53% de los habitantes del municipio es considerado como Población Económicamente Activa, el 74.34% trabaja en el sector terciario, el 19.13% en el secundario y sólo 5.27% en el primario. Por lo que la mayoría de su población trabaja en el sector terciario: comercios y servicios, de los cuales el 39% de los establecimientos se dedican al comercio al por menor (ONU Hábitat, 2018, p. 88), siendo estos últimos el objeto de la investigación.

ONU Habitat (2018) señala que: La actividad preponderante en el municipio es el comercio y los servicios, teniendo casi nula presencia del sector industrial y de producción. Además, en el municipio cada vez crece más el comercio informal y el autoempleo sin una regulación.

De acuerdo, con el Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE) (Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas, 2020), en el municipio objeto de estudio se tenían registradas en 2020: 1,335 unidades económicas del sector de abarrotes y alimentos al por menor, de ellas 1,334 correspondían a microempresas, y únicamente una se ubicaba como pequeña empresa, pero se dedicaba a la venta de carne (por lo que no es objeto del presente estudio). Posteriormente, en abril de 2021 el DENUE (Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas, 2021), señaló que en el municipio existían 948 micro empresas, del sector de abarrotes, de ellas 939 corresponden a empresas que tienen de 0 a 5 personas laborando y 9 a empresas que tienen entre 6 y 10 personas empleadas, sin embargo, de éstas últimas solo dos corresponden al sector de abarrotes, las otras, son empresas que se dedican a la venta de carne y pollo.

Para octubre de 2021, el DENUE señalaba que el municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León Oaxaca contaba con 719 microempresas pertenecientes al sector de —comercio al por menor en tiendas de abarrotes, ultramarinos y misceláneas|| de ellas 717 corresponden a empresas que tienen de 0 a 5 personas laborando en los establecimientos y 2 a empresas que tienen de 6 a 10 trabajadores (abarrotes El Carmen y Tiendas Neto).

De lo anterior, se desprende que durante 2020 y hasta octubre de 2021 cerraron 616 empresas, del

sector de abarrotos, lo que representa una disminución del 46.14% del total de las empresas registradas en el DENUÉ en el Municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León.

Sin embargo, no se señalan las causas por las cuales dichas empresas dejaron de operar, cabe destacar que en 2020 se presentaron tres situaciones que pudieron estar relacionadas con las causas del cierre: 1) Pandemia por Covid 19 (Téllez, 2021; Rodríguez, 2020a, Miranda, 2020 y Amador, 2021), 2) La aplicación de la Norma NOM-051-SCFI/SSA1-2010 y sus modificaciones (Inforural, 2020 y Celis, 2019) y 3) La entrada en vigor del artículo 20 Bis de la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Educa, 2021; Rodríguez, 2020b; Miranda, 2020 y Lozano, 2020).

El 27 de marzo de 2020 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la modificación a la norma NOM-051-SCFI/SSA1-2010 y entró en vigor el 1 de octubre de 2020 (DOF, 2020b). La Norma establece la modificación del etiquetado frontal y leyendas de productos y bebidas no alcohólicas.

La entrada en vigor de la Norma NOM-051-SCFI/SSA1-2010, de acuerdo con la percepción de los microempresarios ha impactado en la disminución de la producción de diversos productos, tal es el caso de la industria agroalimenticia:

Las cúpulas empresariales volvieron a reprochar al gobierno por no haber sido escuchadas en la definición de la normatividad, al tiempo que advirtieron sobre una caída de hasta 25% en la producción

de la industria agroalimentaria nacional y sobre posibles conflictos con nuestros más importantes socios comerciales (González, 2020).

Por lo que la presente investigación pretende determinar el impacto que ha tenido en las ventas la aplicación de dicha norma, en las microempresas, del sector de abarrotes, en el municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León. Esto a través de la aplicación de encuestas a los consumidores para identificar su percepción en cuanto a: si su consumo de alimentos ha permanecido igual, aumentado o disminuido, debido al etiquetado frontal de los productos, o si la disminución de su consumo deriva de la falta de recursos debido a la pandemia por Covid 19 o a otras circunstancias. Además, se pretende determinar a qué factores obedecen las preferencias de consumo: si estas se basan en aspectos socioculturales, nutricionales, de salud, económicos u otros.

Para contrastar los resultados de las encuestas de los consumidores se realizaron entrevistas a dueños de microempresas, del sector objeto de estudio, para identificar desde su percepción si la adquisición de mercancías con sus proveedores de alimentos etiquetados aumentó o disminuyó.

A los repartidores que proveen de productos alimenticios etiquetados, en el municipio objeto de estudio, se les aplicaron cuestionarios para identificar su percepción en cuanto a: si la venta de sus productos había aumentado, disminuido o seguido igual a partir de la aplicación de la norma.

La contrastación de los resultados de las encuestas a consumidores, entrevistas a microempresarios y cuestionarios a los repartidores, permitió identificar, desde su percepción, si la venta de productos etiquetados (marcados con sellos de advertencia) ha permanecido igual, ha aumentado o disminuido derivado de la aplicación de la norma o si esta modificación en las ventas se debe a otros factores como son: la pandemia por Covid 19, la falta de recursos económicos para comprar, la entrada en vigor del artículo 20 Bis de la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes etc. Así como determinar a qué factores obedecen las preferencias de consumo.

La presente investigación se centra en la aplicación de la Norma NOM- 051-SCFI/SSA1-2010 y sus modificaciones, para determinar la percepción del impacto que está teniendo en las ventas de las microempresas ya que varios de sus productos cuentan con sellos de advertencia. Además incluye el estudio de otros factores que intervienen en la disminución de las ventas, en dicho sector, como son: la pandemia de Covid-19 y la falta de recursos económicos para comprar productos. Además de determinar a qué factores obedecen las preferencias de consumo.

De acuerdo con González (2020) la entrada en vigor de la norma ha traído la disminución en un 25% de la producción de empresas del sector de agroalimentos, por lo que, el presente trabajo pre-

tende determinar la percepción del impacto que ha tenido la aplicación de la norma en las ventas de las microempresas, del sector de abarrotes, en el municipio Heroica Ciudad de Huajuapán de León.

La investigación se realizó en el municipio Heroica Ciudad de Huajuapán de León, debido a que su principal actividad es el comercio, dedicado en su mayoría al sector de abarrotes (DENUE, 2020), el cual podría verse afectado por la aplicación de la norma objeto de estudio.

## Marco teórico

La regulación de los etiquetados, en los alimentos y bebidas, que contienen exceso de: calorías, azúcares, grasas saturadas, grasas trans, sodio y edulcorantes, es reciente en México, sin embargo, otros países (como Chile y Ecuador) ya han legislado al respecto y aplicado la normatividad.

Scapini y Vergara (2017, p. 27), realizaron un estudio relativo al impacto que ha tenido la nueva ley de etiquetados de alimentos en la venta de productos en Chile, los resultados de su investigación establecen que:

La entrada en vigencia de la ley se relaciona con una disminución en el promedio de las unidades vendidas para la mayor parte de los productos de la muestra. Por otro lado, el número de sellos genera una variación en las ventas de cada producto, de manera significativa. En resumen, la aplicación

de la ley se relaciona con una disminución de las ventas esperadas de los productos de 2 sellos, y se correlaciona con un aumento en el valor esperado de las ventas de los productos de 0, 1 y 3 sellos.

En dicho estudio se estimaron distintos modelos de regresión lineal de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO), que consideran como variable explicada al logaritmo de las ventas (unidades y monto) para suavizar la curva, y se utilizan como variables explicativas: los sellos, la entrada en vigencia de la Ley y los productos. Por lo que la presente investigación tomó las variables de: unidades de venta, monto de las ventas, sellos en los productos (1, 2, 3, 4, 5 y 6) y la entrada en vigencia de la Norma.

En Ecuador Díaz, Veliz, Rivas, Vance, Martínez y Vaca (2016), realizaron el siguiente estudio: “Etiquetado de alimentos en Ecuador: implementación, resultados y acciones pendiente”. En el cual se observó que:

Los consumidores utilizaron diferentes estrategias de adaptación o compensación, entre las cuales destacan: dejar de consumir productos con etiquetado que indica contenido —alto||; aumentar el consumo de productos con edulcorantes artificiales; optar por productos con etiquetado que indica contenido —medio|| y —bajo||, y consumir en menor cantidad o frecuencia los productos con contenido —alto||. Además, el análisis de los empaques puso en evidencia el incumplimiento o libre interpretación del etiquetado por parte de algunas empresas.

Por lo que el presente capítulo pretende proponer estrategias de adaptación o compensación, para que los empresarios ofrezcan diferentes productos que no contravengan la normatividad y puedan aumentar sus ingresos, con las ventas que deriven de mercancías que sean atractivas para los consumidores y que sustituyan a las que están marcadas con octágonos.

Para el desarrollo de la investigación se hizo uso de los siguientes conceptos, si bien existen diferentes autores y significados, se tomaron los aquí citados por tener mayor relación con el objeto de estudio.

De acuerdo con Hurtado y Sánchez (2006, p. 6) quienes citan a Stanton, Etzel y Walker (1998), la percepción se define como “el proceso de recibir, organizar y dar significado a la información o estímulos detectados por nuestros 5 sentidos”.

Otra definición de percepción se encuentra en Hurtado y Sánchez (2006, p. 6) que citan a Assael (1998) “la percepción es definida como los estímulos de mercadotecnia y del entorno de una presentación coherente”.

Hurtado y Sánchez (2006, p. 7) señalan que la percepción es: “la forma como las personas interpretan su medio a través de una interacción y la forma en la que se manifiestan ante dicha situación”.



Así mismo es necesario conocer el concepto de estrategia de Thompson, Peteraf, Gamble y Strickland (2012), quienes mencionan que:

La estrategia de una compañía consiste en las medidas competitivas y los planteamientos comerciales con que los administradores compiten de manera fructífera, mejoran el desempeño y hacen crecer el negocio. La estrategia tiene que ver con competir de manera diferente: hacer lo que los competidores no hacen o, mejor, hacer lo que no pueden hacer. Existen cuatro de los planteamientos estratégicos más socorridos y confiables para distinguir a una empresa de sus competidores, forjar una lealtad sólida en el cliente y ganar una ventaja competitiva sustentable son los siguientes:

- Esforzarse por ser un proveedor de bajo costo en la industria, con lo cual se pretende obtener una ventaja competitiva de costos sobre los competidores.
- Superar a la competencia con características distintivas como mayor calidad, selección más amplia de productos, mejor desempeño, servicios de valor agregado, modelos más atractivos y superioridad tecnológica.
- Centrarse en un nicho pequeño de mercado y ganar una ventaja competitiva al satisfacer las necesidades y gustos especiales de los compradores que conforman ese nicho de mejor manera que los competidores.

■ Procurar los precios más bajos (mejores) por bienes diferenciados que al menos iguallen las características y desempeño de las marcas rivales de mayor precio. (2012, p.4-6)

Es necesario recalcar que una estrategia puede cambiar el rumbo de una empresa ya sea acercándola al éxito o fracaso, Thompson et al mencionan la importancia de la formulación y ejecución de una estrategia de la siguiente manera:

La formulación y ejecución de una estrategia son tareas de máxima prioridad para la administración por una razón fundamental: Una estrategia clara y razonada es la receta de la administración para hacer negocios, su mapa para llegar a la ventaja competitiva, su plan para complacer a los clientes y así mejorar su desempeño financiero. Las empresas que obtienen grandes logros casi siempre son el resultado de la elaboración hábil, creativa y proactiva de una estrategia. (2012, p. 14)

Para llevar a cabo una estrategia dentro de una organización es necesario tener en cuenta los objetivos, Thompson et al menciona que existen dos tipos de objetivos, los objetivos financieros y estratégicos; para la presente investigación se tomaron en cuenta los estratégicos.

Thompson et al definen a los objetivos estratégicos de la siguiente manera: Los objetivos estratégicos se relacionan con los resultados planeados que indican si una compañía fortalece su posición en el mercado, su vitalidad competitiva y sus perspecti-

vas comerciales. (2012, p. 30). Algunos ejemplos de los objetivos estratégicos son los siguientes: Obtener un porcentaje x de ingresos a partir de la venta de productos nuevos introducidos en los cinco años anteriores, tener una línea de productos más amplia que los rivales, colocar reiteradamente productos nuevos o mejorados en el mercado antes que los rivales. (2012, p.30)

Así mismo se mencionan cuatro tipos de estrategias, siendo estas las siguientes:

- La estrategia corporativa es una estrategia del nivel de negocios múltiples: cómo lograr una ventaja competitiva con una estrategia para negocios y mercados múltiples. Ésta consiste en impulsar el desempeño combinado del conjunto de negocios en que la compañía se diversificó y los medios de captar sinergias entre líneas de negocios para convertirlas en ventajas competitivas.

- La estrategia de negocios es una estrategia del nivel de una sola línea de negocios que compite en un mercado o industria relativamente bien definida. Lo importante en este caso es crear respuestas ante circunstancias cambiantes del mercado e iniciar acciones para fortalecer su posición en ese rubro, obtener una ventaja, desarrollar capacidades competitivas sólidas, fortalecer la posición de mercado y mejorar el desempeño.

■ Las estrategias de áreas funcionales se refieren a las acciones y prácticas para manejar funciones particulares dentro de un negocio, como IyD, producción, ventas y marketing, servicios al cliente y finanzas. Por ejemplo, la estrategia de marketing de una compañía representa el plan para administrar la parte de ventas y marketing del negocio. La función principal de las estrategias funcionales es agregar especificidad a la estrategia de negocios de una compañía.

■ Las estrategias operativas se refieren a las iniciativas y planteamientos relativamente estrechos para manejar las unidades operativas clave (plantas, centros de distribución, centros de compras) y unidades operativas específicas de importancia estratégica (p. ej., control de calidad, compra de materiales, administración de marcas o ventas por internet). (Thompson et al 2012, pp.34-36)

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación se enfocó en dos de las estrategias planteadas: la estrategia de negocios y las estrategias de áreas funcionales por ser las que están relacionadas con el tema objeto de estudio.

La estrategia de negocios se tomó como base ya que lo que pretende es dar una respuesta a situaciones cambiantes en el entorno, en este caso ha sido la implementación de los sellos de advertencia de acuerdo a la modificación de la Norma NOM-051-SCFI/SSA1-2010.

De igual forma, se tomó la estrategia funcional, la cual para fines de esta investigación se orientó al área de marketing, al proponer introducir nuevas líneas de productos para brindarle al empresario otras opciones para obtener más ventas al ofrecerle al consumidor una selección más amplia de productos, beneficiando también a los proveedores al dar a conocer sus productos.

Sin embargo, para aspirar a las estrategias, la posición de las microempresas abarroteras tendría que ser otra, esto debido a que la comercialización de los productos está sometida por las grandes marcas que acaparan al mercado. Es necesario recordar que el sector de comercialización de los abarros está dominado por grandes proveedores y ellos son los únicos que tienen la capacidad de negociar con el tipo de productos, el volumen y el precio. Por consiguiente, lo que se les puede brindar a las microempresas del sector abarrotero son recomendaciones de carácter defensivo que pueden tomar y llevar a cabo para mitigar la disminución de sus ventas derivadas de la aplicación de la Norma NOM-051- SFCI/SSA1- 2010.

Thompson et al (2012, pp.122) mencionan que:

*Cuando una empresa tiene debilidades competitivas importantes en áreas donde uno o más rivales son fuertes, es sensato considerar medidas defensivas para mitigar su vulnerabilidad.*

*En lo referente al concepto de recomendación, Oxford Languages (2021) lo define como: “Consejo que se da a una persona por considerarse ventajoso o beneficioso”.*

En cuanto al concepto de impacto, de acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2020), este se define de forma general como: “Efecto producido en la opinión pública por un acontecimiento, una disposición de la autoridad, una noticia, una catástrofe”, en este caso se pretende determinar el efecto que ha producido la aplicación de la Norma NOM-051-SCFI/SSA1-2010 y sus modificaciones, en los ingresos de las unidades económicas del sector de abarrotes, del municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León.

Con respecto al concepto de ventas, la American Marketing Association citada por Thompson (2016), define la venta como "el proceso personal o impersonal por el que el vendedor comprueba, activa y satisface las necesidades del comprador para el mutuo y continuo beneficio de ambos (del vendedor y el comprador)".

El Diccionario de Marketing de Cultural S.A. (1999, pp. 340), define a la venta como "un contrato en el que el vendedor se obliga a transmitir una cosa o un derecho al comprador, a cambio de una determinada cantidad de dinero". También incluye en su definición, que "la venta puede considerarse como un proceso personal o impersonal mediante

el cual, el vendedor pretende influir en el comprador". Olamendi (2021), en el diccionario de Marketing, define a la venta como el "Proceso en el que se intercambia la satisfacción de las necesidades del consumidor, por el sacrificio económico que debe realizar el consumidor". De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2020), la venta es el "Contrato en virtud del cual se transfiere a dominio ajeno una cosa propia por el precio pactado".

La presente investigación determina, si derivado de la aplicación de la norma objeto de estudio, las ventas de las microempresas del sector de abarrotes tuvieron un aumento o una disminución, o en su caso, permanecieron igual; y en caso de que hayan disminuido se realizan propuestas para incrementar las ventas de dicho sector.

El estudio se realizó en unidades económicas, por lo que es indispensable conocer su concepto. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), las define como:

Establecimiento (desde una pequeña tienda hasta una gran fábrica) asentado en un lugar de manera permanente y delimitado por construcciones e instalaciones fijas, además se realiza la producción y/o comercialización de bienes y/o servicios.

El DENUÉ señala que, en el Municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León, se ubican las siguientes unidades económicas, del sector de abarrotes y alimentos al por menor, de acuerdo con su clasificación:

- 0-5: 1,315 micro
- 6-10: 19 micro
- 11-30: pequeña (1 unidad económica de venta de carne)
- 31-50: pequeña 0
- 51- 100: mediana 0

En cuanto a las tiendas de abarrotes, en México, estas tienen su origen en la época de la conquista, el concepto de la palabra “abarrotes” comenzó a utilizarse en las colonias españolas de América, donde los establecimientos de venta quedaban “abarrotados” de víveres y otros productos tras la llegada de un buque al puerto procedente de España o de otras colonias, de acuerdo con Campos, 2013:

A lo largo de la historia de este tipo de comercios en México, los abarrotes se han convertido en productos de primera necesidad y, por lo tanto, altamente redituables. Las tiendas de abarrotes han adquirido notable importancia como comercio detallista, pues se centran en la calidad de servicio a sus clientes y un trato más directo con sus clientes, lo que también las hace más rentables.

Por lo que, dada la importancia de las tiendas de abarrotes, es importante realizar la presente investigación, para determinar si la aplicación de la norma NOM-051-SCFI/SSA1-2010 y sus modificaciones, han impactado en sus ventas de forma positiva o negativa.



Generalmente, la mayoría de las empresas de abarrotes del municipio objeto de estudio, son consideradas MIPYMES, por el reducido número de sus trabajadores, dicho concepto hace referencia a “las micro, pequeñas y medianas empresas legalmente constituidas, con base en la estratificación establecida por la Secretaría, de común acuerdo con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público” (DOF, 2002).

De acuerdo con el decreto publicado el 30 de diciembre de 2002, en el Diario Oficial de la Federación (DOF), las MIPYMES se clasifican por su actividad económica en:

**Tabla 1. Clasificación de las MIPYMES**

| Sector/Tamaño | Tamaño de la empresa   |          |           |
|---------------|------------------------|----------|-----------|
|               | Industria              | Comercio | Servicios |
|               | Número de trabajadores |          |           |
| Micro         | 0-10                   | 0-10     | 0-10      |
| Pequeña       | 11-50                  | 11-30    | 11-50     |
| Mediana       | 51-250                 | 31-100   | 51-100    |

Fuente: Diario Oficial de la Federación (2002).

Para la presente investigación se utilizó la clasificación relativa al sector comercio, ya que las tiendas de abarrotes corresponden a dicho sector. En el caso del Municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León, las unidades económicas, en 2020, se encontraban ubicadas dentro del tamaño de micro empresas en su mayoría (1,334), solo una corresponde al tamaño de pequeña empresa, sin embargo, corresponde a una carnicería por lo cual no entraba dentro del estudio. Actualmente el DENUE (Directorio Estadístico Nacional de Unidades

Económicas, 2021), con datos de abril de 2021, señala que en el municipio, objeto de estudio, actualmente existen 948 micro empresas, del sector de abarrotes, de ellas 939 corresponden a empresas que tienen de 0 a 5 personas laborando y 9 a empresas que tienen entre 6 y 10 personas laborando, sin embargo, de éstas últimas solo dos corresponden al sector de abarrotes, las otras, son empresas que se dedican a la venta de carne y pollo.

En cuanto a la Norma Oficial Mexicana NOM-051-SCFI/SSA1-2010, esta se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 5 de abril de 2010 (DOF, 2010), posteriormente se realizaron modificaciones a dicha norma las cuales se publicaron el 14 de agosto de 2014 (DOF, 2014).

Adicionalmente, el once de octubre de 2019, se publicó el Proyecto de Modificación a la Norma Oficial Mexicana NOM-051-SCFI/SSA1-2010, Especificaciones generales de etiquetado para alimentos y bebidas no alcohólicas pre envasados-Información comercial y sanitaria, publicada el 5 de abril de 2010 (DOF, 2019).

### **El proyecto de modificación de la norma tiene como objetivo**

Establecer la información comercial y sanitaria que debe contener el etiquetado del producto preenvasado de fabricación nacional o extranjera, comercializado en territorio nacional, así como

determinar las características de dicha información y establecer un sistema de etiquetado frontal para la población en general, a fin de informar al consumidor de forma clara y veraz sobre el contenido de nutrimentos críticos que representen riesgos para su salud en un consumo excesivo (DOF, 2019).

En cuanto a la modificación en la etiqueta de los productos, el Diario Oficial de la Federación señala que:

En la etiqueta de los productos preenvasados que incluya algún sello no se deberán utilizar personajes, dibujos, celebridades, regalos, ofertas, juguetes o concursos, ofertas relacionadas con el precio o el contenido, juegos visuales o anuncios de redes sociales del producto, que fomenten su consumo (DOF, 2019).

### **Es importante destacar que dicha modificación no aplica para los siguientes productos**

- los alimentos y las bebidas no alcohólicas preenvasados que estén sujetos a disposiciones de información comercial y sanitaria contenidas en Normas Oficiales Mexicanas específicas y que no incluyan como referencia normativa a este Proyecto de Modificación de Norma Oficial Mexicana, o en alguna otra reglamentación federal vigente que explícitamente excluya de su cumplimiento al presente ordenamiento;

- los alimentos y las bebidas no alcohólicas a granel; los alimentos y las bebidas no alcohólicas envasados en punto de venta; y
- los demás productos que determine la autoridad competente, conforme a sus atribuciones (DOF, 2019).

Es indispensable definir los conceptos de producto envasado, etiqueta y sistema de etiquetado, para entender el sentido de la norma:

**Producto preenvasado:** alimentos y bebidas no alcohólicas que son colocados en un envase de cualquier naturaleza, en ausencia del consumidor y la cantidad de producto contenido en él no puede ser alterada, a menos que el envase sea abierto o modificado perceptiblemente (DOF, 2019).

**Etiqueta:** cualquier rótulo, marbete, inscripción, imagen u otra materia descriptiva o gráfica, escrita, impresa, estarcida, marcada, grabada en alto o bajo relieve, adherida, sobrepuesta o fijada al envase del producto preenvasado, cuando no sea posible por las características del producto, al embalaje (DOF, 2019).

**Sistema de etiquetado frontal:** sistema de información situado en la superficie principal de exhibición, el cual muestra de manera veraz, clara, rápida y simple, cuando un producto preenvasado presenta un contenido en exceso de nutrimentos críticos y energía, así como los sellos o leyendas

dirigidos para evitar su consumo en los niños (DOF, 2019).

En cuanto a las leyendas precautorias, el DOF (2019), las define como: “cualquier texto o representación que prevenga al consumidor sobre la presencia de un ingrediente específico o sobre los daños a la salud que pueda originar el consumo de éste”.

La información nutrimental complementaria se hará con base en los parámetros presentados:

**Tabla 2. Perfil nutrimental para la declaración nutrimental complementaria**

|                                | Energía   | Azúcares   | Grasas saturadas  | Grasas trans   | Sodio   |
|--------------------------------|---|--|---|--|---|
| Sólidos en 100 g de producto   | ≥ 275 kcal totales                                    | ≥ 10 % del total de energía proveniente de azúcares libres | ≥ 10 % del total de energía proveniente de grasas saturadas | ≥ 1 % del total de energía proveniente de grasas trans | ≥ 1 mg de sodio por kcal                              |
| Líquidos en 100 mL de producto | ≥ 70 kcal totales<br>o<br>≥ 0 kcal de azúcares libres |  |   |  | ≥ 300 mg<br>Bebidas sin calorías:<br>≥ 45 mg de sodio |
| Leyenda a usar                 | EXCESO CALORÍAS                                       | EXCESO AZÚCARES  | EXCESO GRASAS SATURADAS                                     | EXCESO GRASAS TRANS                                    | EXCESO SODIO  |

Fuente: Diario Oficial de la Federación (2019).

Quedan exceptuados de la información nutrimental complementaria los siguientes productos:

a) los productos que están exceptuados de la declaración nutrimental: Quedan exceptuados de incluir la declaración nutrimental los productos siguientes, siempre y cuando no incluyan alguna declaración de propiedades:

- i. productos que incluyan un solo ingrediente;
- ii. hierbas, especias o mezcla de ellas;

- iii. extractos de café, granos de café enteros o molidos descafeinados o no;
- iv. infusiones de hierbas, té descafeinado o no, instantáneo y/o soluble que no contengan ingredientes añadidos;
- v. vinagres fermentados y sucedáneos;
- vi. agua para consumo humano envasada, agua de manantial y agua mineral,
- vii. a )las fórmulas para lactantes, las fórmulas para lactantes con necesidades especiales de nutrición, las fórmulas de continuación y las fórmulas de continuación para necesidades especiales de nutrición;

b) los alimentos y las bebidas no alcohólicas para lactantes y para niños de corta edad que tengan especificaciones nutrimentales para alguno de los siguientes nutrimentos: grasas, azúcares y sodio; conforme se establece en los ordenamientos jurídicos aplicables.

- viii. c) Los siguientes ingredientes: aceites vegetales; manteca de cerdo; manteca de coco; azúcar; miel; sal yodada y sal yodada fluorada, así como harinas de cereal (DOF, 2019).

En cuanto al etiquetado frontal, este incluye información nutrimental complementaria y la leyenda precautoria.

La modificación de la norma NOM-051-SCFI/SSA1-2010 que se publicó el 27 de marzo de 2020 en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020b) y que entró en vigor el 1 de octubre de 2020, cumple con el objetivo de brindar información sobre el contenido de ingredientes al consumidor por medio de sellos de advertencia y leyendas precautorias (octágonos).

Figura 1. Leyenda precautoria



Fuente: Diario Oficial de la Federación (2019).

De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación —Si la lista de ingredientes incluye edulcorantes sintéticos o naturales, no calóricos o polialcoholes, se debe colocar el sello "CONTIENE EDULCORANTES, EVITAR EN NIÑOS" (DOF, 2019).

Figura 2. Octágono: contiene edulcorantes, evitar en niños



Fuente: Diario Oficial de la Federación (2019).

En cuanto a la superficie de los productos, el DOF (2019), establece que:

Los productos cuya superficie principal de exhibición sea < 20 cm<sup>2</sup> sólo deben incluir un sello con

el número que corresponda a la cantidad de nutrientes que cumplen con el perfil y conforme a lo establecido en el Apéndice A (Normativo).

Figura 3. Número de sellos de acuerdo a su cantidad de nutrimentos



Fuente: Diario Oficial de la Federación (2019).

Por lo que se refiere a los productos en envases retornables:

Para los productos en envases retornables utilizados como contenedores para más de un tipo de producto o de sabor, se debe expresar únicamente en la parte externa de la tapa el sello correspondiente al número de la cantidad de nutrimentos que cumplen con el perfil establecido (DOF, 2019).

El DOF (2019) establece la ubicación y orden de los sellos:

El o los sellos deben colocarse en la esquina superior derecha de la superficie principal de exhibición, conforme se establece en el Apéndice A (Normativo).

Cuando se deban incluir más de un sello, el orden de inclusión debe ser de izquierda a derecha el siguiente:



1. EXCESO CALORÍAS
2. EXCESO AZÚCARES
3. EXCESO GRASAS SATURADAS
4. EXCESO GRASAS TRANS
5. EXCESO SODIO
6. CONTIENE EDULCORANTES, EVITAR EN NIÑOS

Cuando proceda incluir la leyenda "CONTIENE CAFEÍNA, EVITAR EN NIÑOS" debe ir centrada en la parte inferior de los sellos, conforme se establece en el Apéndice A (Normativo).

## Metodología

La presente investigación pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál ha sido la percepción (de microempresarios, consumidores y proveedores) del impacto en las ventas de las microempresas, del sector de abarrotes, del municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León, derivado de la aplicación de la norma NOM-051-SCFI/SSA1-2010?

- ¿A qué factores obedecen las preferencias de consumo en alimentos y bebidas preenvasadas marcados con sellos de advertencia? Para determinar si obedecen a una elección basada en aspectos socioculturales más que nutricionales, de salud o económicos.

El alcance de la investigación es exploratorio y descriptivo; exploratorio debido a que la Norma NOM-051-SCFI/SSA1-2010 y sus modificaciones son de reciente aplicación, por lo tanto, no hay suficiente literatura del tema objeto de estudio, sin embargo, se realiza una indagación de las publicaciones más recientes con respecto al tema. No existen investigaciones con respecto a la aplicación de la Norma, objeto de estudio, en las unidades económicas del sector de abarrotes en el Municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca, por lo que esta investigación viene a cubrir una laguna al respecto.

La investigación es descriptiva porque busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de la Norma NOM-051-SCFI/SSA1-2010 y sus modificaciones, al momento de su aplicación en las unidades económicas del sector de abarrotes del Municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca.

En cuanto a la metodología utilizada ésta tiene un enfoque mixto, tanto cuantitativo como cualitativo; cuantitativo con respecto al número de unidades económicas que intervienen, cuántas de ellas son microempresas, cuántas pequeñas empresas, si han disminuido sus ventas especificar en qué porcentaje (sin establecer cantidades de ingresos), la disminución del porcentaje de reducción de empresas registradas en el DENUF en 2020, con relación a 2021.

Por lo que corresponde al enfoque cualitativo, éste se aplicó para analizar aspectos como: opiniones de los empresarios, del consumidor y de los repartidores de productos marcados con leyendas de precaución, las cuáles pudieran ser subjetivas pero al contrastarlas con los datos duros cuantitativos pueden arrojar datos que ayuden al análisis de la información.

La investigación tiene un diseño documental y de campo, en el cual se investigó y evaluó información de gabinete (del Instituto Nacional de Estadística y Geografía con datos del Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas) asimismo se realizó trabajo de campo al aplicar las siguientes herramientas:

a) Entrevista a los dueños de las MIPYMES objeto de estudio (se seleccionó una muestra de 45 microempresas del sector de abarrotes del Municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca). Para identificar si la adquisición de mercancías con sus proveedores de alimentos etiquetados permaneció igual, aumentó o disminuyó, lo cual se contrastó con los resultados de las encuestas a los consumidores y repartidores.

b) Encuestas a los consumidores (se seleccionó una muestra de 90 de ellos) para identificar si su consumo de alimentos etiquetados permaneció igual, aumentó o disminuyó, y si esta modificación derivó de los sellos de advertencia o de la disminu-

ción de sus recursos económicos derivados de la pandemia por Covid 19.

c) Cuestionarios a los repartidores (se seleccionó una muestra de 45) que proveen de productos alimenticios etiquetados con sellos de advertencia, en el municipio objeto de estudio, para identificar si la venta de sus productos ha aumentado, disminuido o seguido igual a partir de la aplicación de la norma.

Todos los cuestionarios, encuestas y entrevistas se aplicaron en agosto de 2021. Dichas herramientas tomaron como objeto de estudio cuatro productos: dos de la canasta básica como son, leche y quesos; y dos, de los denominados productos “chatarra”, los cuales son, refrescos y botanas. Estas mercancías son consumidas por la población mexicana y forman parte de los productos a los cuales la normatividad les obligó al uso de los sellos de advertencia.

Las marcas seleccionadas para el estudio fueron: para la leche, Lala y Alpura; para quesos, Lala, Alpura y quesos de rancho o artesanales; para los refrescos y/o bebidas embotelladas, Pepsi y Coca-cola; y en cuanto a las botanas, se analizó la marca Sabritas con sus diferentes productos.

Dichas marcas se distribuyen en las tiendas de abarrotes del Municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León, por ello se determinó realizar el estudio tomando en cuenta sus productos.

Para la determinación de la muestra, se tomó en cuenta a 45 microempresas pertenecientes al sector de abarroteros en el Municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca.

Para el cálculo de la muestra se utilizó la fórmula de poblaciones finitas:

$$\text{Tamaño de la muestra} = \frac{\frac{z^2 \times p \times (1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p \times (1-p)}{e^2 N}\right)}$$

N: Tamaño de la población=941

e: Margen de error (porcentaje esperado con decimales)=15%

z: puntuación (porcentaje de confianza)= 85%

Muestra= 41 empresas

Fuente: SurveyMonkey (2021).

Cabe señalar que el resultado de la muestra fue de 41 unidades económicas, a pesar de ello se decidió tomar como muestra 45 empresas para tener un margen en caso de que el abarrotero no quisiera participar en la entrevista, sin embargo, no se dio el caso.

Así mismo para la muestra de los consumidores y repartidores-proveedores se tomó en cuenta el criterio del investigador, optando por el doble del tamaño de la muestra considerada para los microempresarios para encuestas dirigidas a los consumidores (90 encuestas) y para los repartidores-proveedores (45 encuestas), esto debido a que no

se conocía con exactitud el número de repartidores y proveedores con los que cuentan las empresas ya que esa información es confidencial y se tiene nulo acceso.

El criterio del investigador se fundamentó de acuerdo con Hernández Roberto, Fernández Carmen y Baptista Pilar (2014, pp.190), ya que ellos señalan que:

Las pruebas estadísticas en muestras no probabilísticas tienen un valor limitado a la muestra en sí, mas no a la población. Es decir, los datos no pueden generalizarse a ésta. En las muestras de este tipo, la elección de los casos no depende de que todos tengan la misma posibilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de personas que recolectan los datos. La ventaja de una muestra no probabilística –desde la visión cuantitativa– es su utilidad para determinados diseños de estudio que requieren no tanto una –representatividad|| de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema. Para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos.

Para la selección de personas a entrevistar y encuestar se hizo uso de la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, de acuerdo con Otzen, Tamara y Manterola, Carlos (2017, pp.230) esta técnica “Permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador”.

Es necesario recalcar que el levantamiento de la información se hizo por medio de entrevistas y cuestionarios de auto llenado, dando opciones de respuestas múltiples.

De igual manera, es importante señalar que las entrevistas y encuestas se realizaron durante agosto de 2021 (entrevistas a microempresarios del 4 al 8 de agosto, los cuestionarios a consumidores del 13 de agosto al 18 de agosto y los cuestionarios a los repartidores- proveedores del 20 al 26 de agosto).

La población que se estudió son las MIPYMES del sector de abarrotes ubicadas en el Municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca; seleccionando una muestra representativa de ellas. La contrastación de los resultados de las encuestas a consumidores, entrevistas a microempresarios y cuestionarios a los repartidores, permitió identificar si la venta de productos, marcados con sellos de advertencia, ha permanecido igual, ha aumentado o disminuido, derivado de la aplicación de la norma NOM-051-SCFI/SSA1-2010 y sus modificaciones, o si esta modificación en las ventas se debe a otros factores como son: la pandemia por Covid

19, la falta de recursos económicos para comprar, etc. Además, se identificó a qué factores obedecen las preferencias de consumo: si estas se basan en aspectos socioculturales, nutricionales, de salud, económicos u otros.

## Resultados

De las entrevistas, encuestas y cuestionarios aplicados a los dueños de las microempresas, los consumidores y proveedores, se señala que su percepción es que la aplicación de la norma NOM-051-SCFI/SSA1-2010 no tuvo un gran impacto negativo en las ventas de las microempresas (como se llegó a pensar), del sector de abarrotes, en los productos seleccionados, expendidos en el municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca.

Sin embargo, se observan diferencias entre los distintos entrevistados y/o encuestados y los productos objeto de estudio:

De los resultados obtenidos de las entrevistas a dueños de microempresas del sector de abarrotes, en cuanto a la venta de quesos y leche, se concluye que la disminución en la venta de quesos y leches con sellos de advertencia derivado de la aplicación de la norma no es significativa, ya que no tuvo un impacto negativo, esto de acuerdo con la percepción de los abarroteros.



Es necesario recalcar que las marcas estudiadas tienen una mala práctica en cuanto al etiquetado frontal, a pesar de que los proveedores-repartidores mencionen que todos los productos cuentan con el mismo etiquetado frontal no es cierto, ya que en la investigación de campo en las microempresas abarroteras se observó que los productos objeto de estudio no cuentan con los sellos de advertencia en el etiquetado, en cambio en los supermercados sí se cuenta con los sellos de advertencia en su etiquetado frontal.

En cuanto a la venta de productos de la marca Sabritas, en la mayoría de los casos (58%) las ventas han seguido igual, además hay que señalar que en todos los productos expendidos en las tiendas de abarrotes se observa la aplicación de los sellos de advertencia. Sin embargo, un 35% de los entrevistados señala que sus ventas disminuyeron, por lo que es necesario implementar las recomendaciones planteadas para que les ayuden a incrementar sus ventas.

Cabe destacar que el factor que más afectó sus ventas ha sido la pandemia ya que el 56% de los entrevistados señaló que las personas casi no salen a comprar, y dado que las mercancías denominadas “chatarra” como las botanas Sabritas no son alimentos de la canasta básica los consumidores no tienen la necesidad de comprarlos.

En cuanto a los refrescos y/o bebidas envasadas la mayoría de los entrevistados (58%) percibe que sus ventas han sido las mismas, por lo que se ob-

serva que a los consumidores la aplicación de sellos de advertencia en los refrescos no los ha disuadido de comprarlos y en su mayoría los siguen consumiendo. Cabe señalar que el 35% de los entrevistados señala que sus ventas han disminuido por lo que es importante implementar las recomendaciones para que aumenten las ventas de productos sustitutos de botanas.

En cuanto a los resultados obtenidos de los cuestionarios a consumidores de productos con sellos de advertencia se concluye que:

La mayoría de los consumidores de quesos (69%) y leche (77%) con sellos de advertencia no modificaron sus hábitos de consumo derivado de la aplicación de la norma. Además de que el (78%) compran productos denominados “chatarra”, como las botanas de la marca Sabritas, y de ellos, la mayoría (57%) no modificó sus preferencias de consumo derivado de la aplicación de sellos a los productos de la marca seleccionada. Sin embargo, cabe destacar que 43% sí modificó sus preferencias de consumo por lo que es importante que las tiendas de abarrotes les ofrezcan productos sustitutos a las botanas de la marca Sabritas que les ayuden a cuidar su salud.

En cuanto al consumo de refrescos y/o bebidas envasadas, la mayoría de los entrevistados, expreso que sí consume refrescos (70%), y de ellos la mayor parte (57%) no modificó sus preferencias de consumo derivado de la aplicación de la norma. Sin embargo, un 43% sí modificó sus preferencias

por lo que es importante que las tiendas de abarrotes les ofrezcan productos sustitutos a los refrescos y/o bebidas envasadas que contienen sellos de advertencia.

En cuanto a los repartidores-proveedores de quesos se señala que en su mayoría (67%) de los proveedores mencionan que las ventas han permanecido igual, por lo que se concluye que la implementación de sellos de advertencia no ha modificado sus ventas. Sólo un 33% señala que sus ventas disminuyeron a partir de la entrada en vigor de la norma.

Por lo que respecta a los repartidores-proveedores de quesos artesanales, de rancho u orgánicos, se observa que no hay un resultado contundente, ya que de forma equilibrada una tercera parte de los proveedores señalan que las ventas aumentaron, otra tercera parte que permanecieron igual y otra que disminuyó, sin embargo, los quesos artesanales no entran dentro de los productos marcados con sellos de advertencia de acuerdo con la normatividad, por lo que son uno de los productos que pueden sustituir a las mercancías de las marcas Lala y Alpura.

De acuerdo con los resultados obtenidos de los datos proporcionados por los repartidores-proveedores de leche se desprende que la mayoría (78%) de los entrevistados señala que la venta de leche con sellos de advertencia ha permanecido igual, por lo que la aplicación de los sellos no modificó las preferencias de consumo.

Con respecto a los resultados de las entrevistas repartidores-proveedores de Sabritas se concluye que la mayoría de los entrevistados (78%) menciona que las ventas han sido las mismas aún con sellos de advertencia, por lo que se señala que la implementación de la norma no afectó significativamente sus ventas.

Finalmente de las entrevistas a los repartidores-proveedores de refrescos y bebidas envasadas se señala que la mayoría de los entrevistados (56%) menciona que la venta de sus productos ha permanecido igual aún con la implementación de sellos de advertencia.

De acuerdo con los resultados obtenidos de las opiniones de los microempresarios, consumidores y repartidores, se proponen las siguientes recomendaciones para incrementar las ventas de los productos objeto de estudio:

### **Recomendaciones para la venta de queso**

Se propone a las microempresas del sector abarrotes que ofrezcan quesos orgánicos, artesanales y/o de rancho, los cuales no contienen sellos de advertencia en su etiquetado y presentan precios más bajos que los de las marcas reconocidas, además de que tienen un margen de utilidades mayor comparado con los quesos que distribuyen las marcas posicionadas.

Para los consumidores de productos orgánicos (que son minoría de acuerdo con los resultados de la encuesta), se sugiere a los microempresarios tener disponibles productos de las siguientes marcas: Flor de Alfalfa, La Pulpera y Organic Valley, los cuales tienen un mayor costo pero generan un margen de ganancia mayor al dueño de la tienda de abarrotes y satisfacen una necesidad de los consumidores que sí desean cuidar su salud.

### **Recomendaciones para la venta de leche**

Para la venta de leche, se propone ofrecer leche que no tenga sellos de advertencia en el etiquetado para los consumidores que sí modificaron sus preferencias de consumo (los cuáles son minoría), algunas opciones se presentan a continuación:

LALA: Lala orgánica pasteurizada , Lala entera, Lala fresca entera, Leche UHT Lala Light, Leche Lala fresca light y Lala orgánica deslactosada.

Alpura: Clásica, Semi, Light, Deslactosada light, Deslactosada y Kids.

De la misma manera se propone ofrecer leche de la marca Santa Clara, que tiene un costo promedio igual a las marcas analizadas y un margen de ganancia similar al de las marcas Lala y Alpura, además de que también se distribuye en el Municipio de la Heroica Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca.

## **Recomendaciones para la venta de botanas**

Se propone a los microempresarios del sector de abarrotes ofrecer productos a granel (los cuales no están marcados con sellos de advertencia), tales como: habas tostadas, maíz palomero, pepitas, cacahuates, lagrimitas, frutos secos, frutas y/o verduras deshidratadas etc. Dichas mercancías se pueden comprar de forma a granel y empaquetarlas en diversas presentaciones de acuerdo a las necesidades y capacidad económica del consumidor.

El margen de ganancia de estas botanas es mayor ya que cada microempresario compra las mercancías por kilo y las envasa dependiendo de la línea de productos en diferentes presentaciones. De igual forma se le propone introducir algunas marcas de botanas como: Maicitos y Come verde, siendo marcas orgánicas para los consumidores que cuidan su salud y prefieren comprar botanas sin sellos de advertencia.

## **Recomendaciones para la venta de bebidas**

En cuanto a la venta de bebidas que sustituyan los refrescos y bebidas embotelladas marcadas con sellos de advertencia, se propone al microempresario introducir productos como: jamaica, arroz, avena, tamarindo, chía, té e infusiones (canela, mango, frutos rojos, manzanilla, limón, menta, etc.) ya sea a granel o en sobres, los cuales se encuentran disponibles en la región y ofrecen un

margen de ganancia mayor para el tendero toda vez que el compra, empaqueta y vende el producto. También se propone tener disponibles bebidas que no contengan sellos de advertencia, para su consumo inmediato, como: Agua natural, Vitaloe, Fuzetea, Powerade cero, etc.

De acuerdo con el resultado de la investigación se señala que la aplicación de la NOM-051- SCFI/SSA1-2010 y sus modificaciones, en la percepción de microempresarios, consumidores y proveedores; no impactó negativamente (de forma significativa) en las ventas de la mayoría de las microempresas, del sector de abarrotes, del Municipio de Heroica Ciudad de Huajuapán de León, sin embargo, del análisis de las entrevistas a microempresarios, las encuestas realizadas a consumidores y de los cuestionarios aplicados a proveedores se observa, que una minoría de ellos percibieron una disminución en sus ventas, en la mayoría de los casos derivada de la pandemia por Covid-19 y en la minoría de los casos por la aplicación de los sellos de advertencia.

Por lo cual se dan recomendaciones para incrementar las ventas de los productos seleccionados (leche, queso, refrescos y botanas) marcados con sellos de advertencia, con la finalidad de incrementar las ventas de los dueños de tiendas de abarrotes del objeto de estudio, que tuvieron la percepción de una disminución en sus ventas; además de dar alternativas de compra a la minoría de consumidores que cambiaron sus preferencias de con-

sumo para cuidar su salud; también se beneficiará a las empresas de marcas poco conocidas ya que al aumentar su disponibilidad en las tiendas de abarrotes se incrementarían sus ventas.

Cabe destacar que se observa que la mayoría de los consumidores no modificaron sus preferencias de consumo, en cuanto a los productos seleccionados, derivado de la implementación de sellos de advertencia, y sólo una minoría de ellos cambiaron sus preferencias de consumo, esto se corroboró con las percepciones de los microempresarios y los proveedores de los productos al contrastar sus respuestas e identificar que no hubo una disminución significativa en sus ventas en la mayoría de los entrevistados.

Las aportaciones más importantes del presente trabajo son: que permite identificar que la aplicación de la Norma NOM-051-SCFI/SSA1-2010 de acuerdo con la percepción de los microempresarios, consumidores y proveedores, no impactó negativamente (de forma significativa) en las ventas de las microempresas, del sector de abarrotes, el cual es un tema que no había sido estudiado toda vez que la aplicación de la norma data de octubre de 2020, por lo que los estudios sobre el tema apenas se están desarrollando.

Otra aportación es que el presente trabajo puede ser replicado en otros lugares (municipios, ciudades, agencias, etc.) aplicado al sector de abarrotes, además de que da la pauta para seguir investigando temas como las malas prácticas realizadas



por las empresas en la aplicación de la norma, los factores que inciden en el cierre de las empresas del municipio objeto de estudio y las estrategias a implementar para disminuir dicho cierre.

## Referencias bibliográficas

Amador, Octavio (2021). El Economista. Ventas minoristas tienen caída récord en 2020. Recuperado de: <https://www.economista.com.mx/empresas/Ventas-minoristas-tienen-caida-record-en-2020-20210225-0030.html>

Campos, Sheila (2013). Semiperiodismo. Tienda de abarrotes. Recuperado de: <https://semiperiodismo.wordpress.com/2013/01/17/tienda-de-abarrotes/>

Celis, Fernanda (2019). Forbes. Nuevo etiquetado de alimentos impactaría el clima de negocios: ConMéxico. Recuperado de: <https://www.forbes.com.mx/nuevo-etiquetado-de-alimentos-impactaria-el-clima-de-negocios-conmexico/>

Diario Oficial de la Federación. (2002). Norma Oficial Mexicana NOM-008-SCFI-2002. Sistema General de Unidades de Medida. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=718870&fecha=27/11/2002](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=718870&fecha=27/11/2002)

Diario Oficial de la Federación. (2010). Norma Oficial Mexicana NOM-051-SCFI/SSA1-2010. Especificaciones generales de etiquetado para alimentos y bebidas no alcohólicas preenvasados- Información comercial y sanitaria. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5137518&fecha=05/04/2010](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5137518&fecha=05/04/2010)

Diario Oficial de la Federación. (2014). Modificación de la Norma Oficial Mexicana NOM- 051-SCFI/SSA1-2010. Especificaciones generales de etiquetado para alimentos y bebidas no alcohólicas preenvasados- Información comercial y sanitaria, publicada el 5 de abril de 2010. Se adicionan los incisos 3.2; 3.5; 3.17; 3.18; 3.21; 3.40; 4.2.9 con sus subincisos y se ajusta la

numeración subsecuente; 4.5 con sus subincisos y el Apéndice Normativo A. Se modifica el capítulo 2 Referencias, así como el literal b) del inciso 3.11; 3.15; 4.2.8.1. Se ajusta numeración del capítulo 3 Definiciones, símbolos y abreviaturas. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5356328&fecha=14/08/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5356328&fecha=14/08/2014)

Diario Oficial de la Federación. (2019). Proyecto de Modificación a la Norma Oficial Mexicana NOM-051-SCFI/SSA1-2010. Especificaciones generales de etiquetado para alimentos y bebidas no alcohólicas preenvasados-Información comercial y sanitaria, publicada el 5 de abril de 2010. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5575205&fecha=11/10/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5575205&fecha=11/10/2019)

Diario Oficial de la Federación. (DOF, 2020b). Modificación a la Norma Oficial Mexicana NOM-051-SCFI/SSA1-2010. Especificaciones generales de etiquetado para alimentos y bebidas no alcohólicas preenvasados-Información comercial y sanitaria, publicada el 5 de abril de 2010. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/2020/SEECO/NOM\\_051.pdf](https://www.dof.gob.mx/2020/SEECO/NOM_051.pdf)

Díaz Adrián, Veliz Paula, Rivas Gabriela, Vance Carina, Martínez Luz & Vaca Cecilia (2016). Revista Panamericana de Salud Pública. Etiquetado de alimentos en Ecuador: implementación, resultados y acciones pendientes. Recuperado de: <https://www.scielosp.org/article/rpsp/2017.v41/e54/>

Diccionario de Marketing Cultural, S. A. (1999). Concepto de ventas. Recuperado de:

<https://www.urbe.edu/UDWLibrary/InfoBook.do?id=1678>

Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE). (2020). Datos de Comercio al por menor. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/denue/default.aspx>

Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE). (2021). Datos de Comercio al por menor. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/denue/default.aspx>

González, Lilia (2020). Crece tensión por etiquetado frontal. El Economista. 30 de enero. Recuperado de: <https://>

[www.eleconomista.com.mx/empresas/Crece-tension- por-etiquetado- frontal-20200130-0015.html](http://www.eleconomista.com.mx/empresas/Crece-tension- por-etiquetado- frontal-20200130-0015.html)

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En Metodología de la Investigación (6a ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill. Recuperado de: [http://metabase.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/2776/506\\_6.pdf](http://metabase.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/2776/506_6.pdf)

Hurtado J. Arturo y Sánchez, Christian (2006). Fidelidad de los consumidores. Caso del simulador de negocios. (Tesis licenciatura, Universidad de las Américas Puebla). Recuperado de: [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/lad/hurtado\\_g\\_ja/](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lad/hurtado_g_ja/)

Inforural (2020). Nuevo etiquetado en alimentos generará «mercado negro y caída en ventas» pero no combatirá obesidad: ANAM. Recuperado de: <https://www.inforural.com.mx/nuevo-etiquetado-en-alimentos-generara-mercado-negro-y-caida-en-ventas-pero-no-combatira-obesidad-anam/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021). Glosario de términos. Cuéntame de México. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/glosario/u.aspx?tema=G>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015). Cuéntame de México. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/glosario/u.aspx?tema=G>

Lozano L. Fernando (2020). Forbes. Se perderían 100 mdp al día por prohibir venta de productos chatarra a niños en Oaxaca: Anpec. Recuperado de: <https://www.forbes.com.mx/negocios-perdidas-100-mdp-diarios-vender-chatarra-menores-oaxaca-anpec/>

Miranda Fernando (2020). El universal Oaxaca. Rechazan 7 de cada 10 comerciantes prohibición de vender productos chatarra a niños: ANPEC. Recuperado de: <https://oaxaca.eluniversal.com.mx/sociedad/29-10-2020/rechazan-7-de-cada-10-comerciantes-prohibicion-de-vender-productos-chatarra>

Olamendi, Gabriel (2021). Diccionario de marketing. Definición de venta. Pag. 23. Recuperado de: <https://esgerencia.com/pdf/blogmkt/diccionario.pdf>

ONU Habitat (2018). Índice básico de las ciudades prósperas - City Prosperity Index. Medición nivel básico. Recuperado

de: [http://70.35.196.242/onuhabitatmexico/cpi/2018/20039\\_Heroica\\_Ciudad\\_de\\_Huajua\\_pan\\_de\\_Le%C3%B3n.pdf](http://70.35.196.242/onuhabitatmexico/cpi/2018/20039_Heroica_Ciudad_de_Huajua_pan_de_Le%C3%B3n.pdf)

Otzen, Tamara y Manterola, Carlos (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Oxford Languages (2021). Definición de recomendación. Recuperado de: <https://languages.oup.com/google-dictionary-es>

Real Academia Española. (2020). Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario. Definición de impacto. Recuperado de: <https://dle.rae.es/impacto?m=form>

Real Academia Española. (2020). Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario. Definición de venta. Recuperado de: <https://dle.rae.es/venta>

Rodríguez, Alejandra (2020a). El Financiero .Al menos 150 mil 'tienditas' cerraron en definitiva por pandemia de COVID-19. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/empresas/al-menos-150-mil-tienditas-cerraron-en-definitiva-por-pandemia-de-covid-19/>

Rodríguez, Alejandra (2020b). El Financiero. Tienditas perderán 50% de ventas con prohibición de refrescos y chatarra en Oaxaca: ANPEC. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/estados/tienditas-perderan-50-de-ventas-con-prohibicion-de-refrescos-y-chatarra-en-oaxaca-anpec/>

Scapini, Valeria y Vergara, Cinthya. (2017). Perfiles económicos. El impacto de la nueva ley de etiquetados de alimentos en la venta de productos en Chile, no. 3, julio, pp. 7-33. Recuperado de: <https://revistas.uv.cl/index.php/Perfiles/article/view/1218/12>

Servicios para una Educación Alternativa A.C EDUCA (2021). A un año de la —Ley Antichatarra no hay denuncias por ventas a menores en Oaxaca. Recuperado de: <https://www.educaoaxaca.org/a-un-ano-de-la-ley-antichatarra-no-hay-denuncias-por-ventas-a-menores-en-oaxaca/>

Survey Monkey. (2021). Calculadora del tamaño de muestra. Recuperado de: <https://es.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>

Télez, Cristian (2021). El financiero. Cierran 1 millón de negocios por pandemia. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/economia/mas-de-un-millon-de-establecimientos-cerraron-a-causa-del-covid-19-en-2020-inegi/>

Thompson, A; Peteraf, M; Gamble, J y Strickland, A. (2012) Administración estratégica: teoría y casos (18 ed). México: McGraw Hill. Recuperado de: [http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/documentos\\_para\\_descarga/1.%20Peteraf,%20T%3B%20Strickland,%20G.%20\(2012\).pdf](http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/documentos_para_descarga/1.%20Peteraf,%20T%3B%20Strickland,%20G.%20(2012).pdf)

Thompson, I. (2016). Definición de Venta. Recuperado de: <https://www.promonegocios.net/mercadotecnia/definicion-concepto-venta.htm>

# **Invisibilización cultural y epistemológica de la comunidad africana y afrodescendiente en el currículo escolar español**

## ***Apuntes desde una pedagogía crítica***

Emma Rivas-Plata  
Íñigo González-Fuente

### Resumen

La injusticia social global se encuentra estrechamente vinculada con la injusticia cognitiva global. El discurso antimigratorio del nacionalpopulismo europeo, el incremento de los delitos de odio y de la discriminación en el acceso a la vivienda, a la enseñanza y en el trato con las fuerzas de seguridad del Estado, así como la explotación laboral de la población inmigrante, son sólo posibles en el marco de la invisibilización de la identidad, la historia, las manifestaciones culturales, las

producciones intelectuales y la contribución a la construcción de otras sociedades de los llamados pueblos no occidentales. La lucha por la justicia social global, por tanto, ha de ser también una lucha por la justicia cognitiva global. Una seria contribución en este sentido es la completa visibilización cultural y epistemológica de la comunidad africana y afrodescendiente en el currículo escolar español. Más aún, cualquier propuesta realizada en esta dirección ha de estar basada en una pedagogía crítica, antirracista y decolonial que reconozca y refleje fielmente la historicidad de las personas africanas y afrodescendientes más allá de su pasado esclavo y colonial, reconozca sus aportes a las sociedades y las culturas españolas, y permita reflexionar en torno a la configuración de una identidad nacional española no excluyente.

## Palabras clave

Pedagogía crítica; justicia cognitiva; PERSONAS africanAs; PERSONAS afrodescendientes; España

## Introducción

Desde que la extrema derecha irrumpió en el Parlamento español, los esfuerzos volcados por sus líderes en la ampliación del marco de la Ventana de Overton se han visto materializados en el

aumento exponencial de la actividad parlamentaria relacionada con las migraciones. El estudio realizado por la Fundación porCausa y el think tank Political Watch, titulado “La política del miedo. Una radiografía de la narrativa de las migraciones” en el Congreso de Diputados, analiza este cambio desde el 3 de diciembre de 2019 hasta el 30 de junio de 2021, es decir, durante la primera mitad de la legislatura (Barrutieta et al., 2021).

Las iniciativas y las preguntas relacionadas con la materia representan el 8,1% del total y ascienden ya a 3.144, doblando con esta cifra aquellas otras que se produjeron en las legislaturas de los ocho años anteriores. Concretamente, Vox y PP suman el 83% de las iniciativas sobre migraciones, con 1.013 y 329 intervenciones, respectivamente.

Los cuatro componentes fundamentales de su discurso antimigración son la amenaza a la identidad nacional; la vinculación entre extranjeros y criminales; la invasión y el efecto llamada; y la islamofobia y la aporofobia.

Los resultados del informe han confirmado lo que en otros países del continente europeo ha comenzado a advertirse tras el auge de las formaciones nacionalpopulistas: una radicalización del mensaje, la imposición de la temática como problema sociopolítico y el contagio de su retórica a otros partidos del eje conservador, sin que el bloque progresista, centrado en la defensa de los derechos fundamentales, ofrezca una narrativa mi-



gratoria alternativa (Barrutieta et al., 2021; Vargas, 2021).

Precisamente, que esas actitudes prejuiciosas y estereotipadas no se limitan a las formaciones más conservadoras del espectro político español quedó evidenciado cuando el 31 de diciembre de 2020 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó una resolución para la adopción de medidas concretas para la eliminación total de la discriminación racial, del racismo, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, gracias al apoyo de 124 estados, que terminó sobreponiéndose a las 44 abstenciones de los países occidentales y a los 12 votos negativos repartidos, entre otros, entre Estados Unidos, Canadá, Israel, Australia, Alemania, Francia, Reino Unido, Hungría y la República Checa.

En 2019 España también se abstuvo en otra resolución contra la glorificación del nazismo y el neonazismo, así como otras formas políticas que en sus discursos y actos manifiestos contribuyen a exacerbar las formas actuales en que el racismo se revela a la sociedad (Barchiela y Migallón, 2021).

Llegados a este punto, cabe preguntarse si esa indiferencia es propia y exclusiva de las altas esferas políticas o si, contrariamente, esta también se halla latente en el seno de la sociedad española. Atendiendo al último informe publicado por el Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica (CEDRE), el racismo ha experimentado un incremento en todos los ámbitos, especialmente, en la vivienda (31%), en la educación

(20%) y en el trato con las fuerzas y los cuerpos de seguridad del estado (19%). Pese al auge experimentado, las encuestas revelaron que el 81% de las personas que sufrieron racismo no presentaron ningún tipo de denuncia al respecto.

Asimismo, los informes anuales sobre la evolución de los delitos de odio en España, realizados por el Ministerio de Interior, pusieron igualmente de manifiesto en 2019 un incremento de las denuncias en un 6,8% con respecto al año anterior y, nuevamente, aquellos delitos motivados por racismo y xenofobia fueron los que más se incrementaron, en concreto, un 20,9% respecto a 2018 (Barchiela y Migallón, 2021).

Interesa traer a colación otros dos estudios realizados por la Fundación porCausa. El primero, realizado en 2016 y en colaboración con Metroscopia, consistió en la elaboración de una encuesta de opinión sobre la percepción consciente y voluntaria de las migraciones. Los resultados determinaron que la mayor parte de los españoles apoyaba la inmigración y simpatizaba con los inmigrantes, si bien los estudios demoscópicos evidenciaron que este entendimiento depende estrechamente de la actualidad informativa.

Al año siguiente, se realizó un nuevo estudio, esta vez en colaboración con la empresa Thisness Science Connected, consistente en un análisis de la percepción subconsciente a partir de un Test de Asociación Implícita (IAT). En este caso, el 85% de los españoles que participaron en el muestreo re-

lacionaron al inmigrante con el concepto de “problema” (Velasco y Rodríguez-Alarcón, 2020). De los anteriores resultados se deduce que, si bien el individuo trata de mostrar una predisposición positiva hacia la inmigración, este será más permeable a informaciones en las que la figura del inmigrante adquiera connotaciones negativas, que a informaciones en las que esté asociado a un concepto positivo.

En este contexto, caben distinguir dos tipos de narrativa de la migración. Existe una narrativa articulada en torno a la idea de la migración como amenaza al territorio y a la identidad nacional, manejando conceptos de invasión, violencia o seguridad, y tratando de despertar con ellos un sentimiento de temor y alarma social.

A esta narrativa se suma el discurso ya existente de apelación a la caridad y a los Derechos Humanos, que presenta al inmigrante como un individuo vulnerable y desprotegido que necesita ser socorrido y que, tras el auge de la extrema derecha, se ha visto en la necesidad de dotarse de un carácter reactivo desde el que combatir los discursos escritos en términos de amenaza y seguridad.

No obstante, esta última narrativa ha quedado desprestigiada, no sólo por los discursos de odio de la ultraderecha, sino también por el establecimiento de criterios en la concesión del derecho a la migración y, consecuentemente, por la constatación de que la igualdad de derechos es una ficción renunciabile (Montreal, 2022).

La solución debe buscarse en una nueva narrativa que no apele a los discursos de odio, como tampoco a la adopción de actitudes solidarias y altruistas. Se trata más bien de desplazar del debate público la lectura negativa que se le quiere dar a la migración, bien sea criminalizando o victimizando a quienes la protagonizan, y construir, en su lugar, una perspectiva original con base en presentar la migración no en términos de excepcionalidad, sino como un fenómeno humano y, por tanto, natural y universal que, a partir del constante tra-siego de comunidades, y con el consecuente intercambio de recursos y materiales, ha configurado las distintas y diversas culturas (Barrutieta et al., 2021).

En relación con lo anterior, para normalizar la migración y no concebirla como un fenómeno anómalo y disruptivo de las esencias patrias, se hace imperativo valorar la identidad, la historia y las expresiones culturales de otros pueblos; conocer su contribución cultural, económica y social al país de acogida; romper con la dicotomía nosotros/ellos; sustituir el modelo de la asimilación por el de la inclusión; y desdibujar las barreras interpuestas a la adquisición y el sentir de la nueva identidad nacional.

La educación se ofrece como la herramienta más propicia para la consecución de este objetivo. No obstante, al estar conformada por docentes impregnados de las creencias adquiridas durante su formación académica, un alumnado nutrido de

discursos parciales e interesados, y una metodología todavía anclada a unos libros de texto que reproducen una historia lineal, determinista y eurocéntrica, la enseñanza en general, y la Historia en particular, deben ser repensadas (López, 2010). Dentro del marco de la LOMCE, los temarios referidos a los pueblos “no occidentales” (Maalouf, 1999; Mbembe, 2016)[24], recogidos en el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, remiten a “La Península Ibérica: la invasión musulmana y los reinos cristianos” (2º de la ESO); “Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal. Conquista y colonización de América” (3º de la ESO); “La independencia de las colonias americanas”, “El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias”, “La ciencia y el arte en el siglo XIX en Europa, América y Asia”, “Los procesos de descolonización en Asia y África”, “La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos” (4º de la ESO); y “Al Ándalus: la conquista musulmana de la península”, “La emancipación de la América española”, “La intervención en Marruecos” (2º de Bachillerato).

De esta manera, los contenidos diseñados para favorecer el acercamiento del alumnado a la historia de los continentes americano, africano y asiático, y permitirle “conocer otras formas de entender el mundo”, se plantean, en cambio, desde las epis-

temologías occidentales y no desde los saberes de las sociedades y sociabilidades coloniales, privándolas de representar a la realidad como propia y en sus propios términos y, por tanto, de considerar al mundo como susceptible de ser cambiado por su propio poder y para sus propios objetivos, y no al servicio de los intereses de las potencias occidentales (Santos, 2021).

Las referencias más numerosas a los pueblos no occidentales se realizan en la materia Historia del Mundo Contemporáneo, de 1º de Bachillerato, pero, nuevamente, desde el paradigma de las epistemologías occidentales. Los temas tratados en este curso son: “La independencia de las colonias hispano-americanas”; “Evolución de los principales estados en Europa, América y Asia”, “La expansión colonial de los países industriales”, “Orígenes, causas y factores de la descolonización”, “Desarrollo del proceso descolonizador: el papel de la ONU”, “El Tercer Mundo y el Movimiento de los Países No Alienados: problemas de los países del Tercer Mundo”, “Las relaciones entre los países desarrollados y no desarrollados, el nacimiento de la ayuda internacional”; “Hispanoamérica: situación actual. El mundo islámico en la actualidad”; “África islámica, Subsahariana y Sudáfrica”; e “India y China del siglo XX al siglo XXI”.

En cambio, con la aprobación del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, la nueva organiza-

ción del currículo de Geografía e Historia en saberes básicos, y desde un enfoque competencial, ofrece al docente un medio propicio para desvincularse de esa historia nacional, lineal y determinista (López, 2010), y abordar problemáticas más cercanas a las aquí planteadas, entre otras: “Globalización, movimientos migratorios e interculturalidad”, “Conflictos ideológicos y etnoculturales”, “Historia y reconocimiento del pueblo gitano y otras minorías étnicas de nuestro país”, “Nuevas formas de identificación cultural” o “Medidas y acciones en favor de la igualdad y de la plena inclusión”.

No obstante, superar la hermética separación disciplinar de las materias y dotar de un enfoque sociocultural al currículo, no debe entenderse como un fin en sí mismo. El profesorado, en tanto que guía del aprendizaje del que el alumnado es único protagonista, debe someterse a un proceso de formación continua por medio del cual obtener las herramientas necesarias con las que poder proporcionar a su alumnado un conocimiento actualizado y contextualizado, que atienda a la diversidad cultural y epistemológica de las distintas sociedades, reconociendo así la copresencia de diferentes saberes y la necesidad de estudiar las afinidades, divergencias, complementariedades y contradicciones existentes entre los mismos (Santos, 2021).

En este contexto, si bien España recibe un notable porcentaje de población inmigrante proceden-

te de distintos puntos del continente europeo y de América Latina, el presente texto se centrará en la comunidad africana y afrodescendiente residente en el país por ser los inmigrantes de origen africano, junto con los individuos procedentes del este del Mediterráneo, los sujetos contra los que cargan los discursos de odio del nacionalpopulismo (Eatwell y Goodwin, 2019).

El objetivo es trascender la criminalización y victimización de africanos y afrodescendientes, y visibilizar su presencia en la historia nacional, no sólo como sujetos damnificados por el azote de la esclavitud, el imperialismo y el neocolonialismo, sino también por sus aportaciones en el terreno de la economía, la política, la religión, la cultura, la literatura y el arte.

Los objetivos específicos, elaborados al amparo de este propósito principal, son los siguientes: Determinar el grado de perpetuación de los discursos que han configurado al individuo negro como un estereotipo oposicional clave en la construcción de la identidad blanca, considerada ésta como “naturalmente” española (Maroto y Ortega, 2018; Mbembe, 2016; Toasijé, 2019); Reflexionar acerca de la inviabilidad de una identidad nacional homogénea, ahistórica y excluyente en el marco de una sociedad interconectada cada vez más plural y diversa; Repensar la imagen dada a las personas y sociedades africanas y afrodescendientes en el imaginario colectivo, así como los instrumentos y los medios que contribuyen a la perpetuación y



propagación de la misma; Explorar el tratamiento dado a las personas y sociedades africanas y afrodescendientes en los centros escolares a través de los libros de texto, apostando en su lugar por una pedagogía crítica, antirracista y decolonial; Realizar un acercamiento a la historia del pueblo africano en el territorio peninsular, así como un seguimiento de su contribución a la forja de las sociedades y culturas españolas.

## Marco teórico

A nivel internacional, en las últimas décadas, diversos organismos han realizado estudios que evidencian la denegación histórica de los Derechos Humanos de las poblaciones africanas y afrodescendientes consecuencia del legado de la esclavitud y el colonialismo. En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), junto con el apoyo de Nelson Mandela, organizó en 2001 la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, en Durban (Sudáfrica).

En el encuentro se tomó el término “afrodescendiente” para designar la diáspora y ofrecer protección contra las distintas manifestaciones del racismo a todo descendiente de africano o africana. No obstante, el transcurso de los años ha demostrado el alcance limitado de las propuestas diseñadas, en tanto que las personas africanas y afrodes-

endientes siguen teniendo un acceso limitado a la educación, la vivienda, el empleo, y los servicios sociales y sanitarios, además de hallarse expuestas a la discriminación en el acceso a la justicia y a la violencia policial con sesgo racista (Mamadou, 2020). Pese a sus significativas contribuciones al desarrollo de numerosas sociedades a lo largo de la historia, sus logros siguen siendo invisibilizados, lo que dificulta el reconocimiento de su identidad, su historia, sus producciones intelectuales y sus diversas manifestaciones culturales.

En respuesta a esto último, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el período 2015-2024 como el Decenio Internacional para los Afrodescendientes con el objeto de concretar los compromisos y las obligaciones de los 193 Estados miembros de la ONU en la protección y promoción de los derechos humanos de las personas afrodescendientes en lo que a reconocimiento, justicia y desarrollo se refiere. En su Programa de Actividades, se incluye, entre otros instrumentos de actuación, un marco operativo destinado a orientar a los estados, las instituciones nacionales y las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales en el estudio de las contribuciones de las comunidades africanas y afrodescendientes al desarrollo político, económico, social y cultural de todas las sociedades (Mamadou, 2020).

En España se han llevado a cabo diferentes iniciativas que pretenden la visibilización de la comunidad africana y afrodescendiente. Así, en la

década de los 90 del siglo pasado, se aprobó un Proyecto No de Ley (PNL) que reconocía a las personas negras como minoría étnica en España. Con el comienzo de la nueva centuria, la Fundación VIDA Grupo Ecológico Verde y la Federación Panafricana de España, bajo el rótulo “Dispersos e inéditos” concedió el Premio a la Labor, Paz y Derechos Humanos D. Emilio Castelar, a destacados profesionales y activistas por su contribución a la integración de la comunidad negra en la sociedad española.

El grupo Afrosocialista del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) también ha comenzado una trayectoria de reconocimiento de la labor científica, técnica, cultural, social y humanitaria de personas o entidades de origen africano y afrodescendiente en España. Recientemente, se han desarrollado otras iniciativas de carácter cultural como la reconstrucción virtual de una mujer africana esclavizada en un palacio de la Castilla del siglo XVI (PAR - Arqueología y Patrimonio Virtual, 2020) o el documental “Gurumbé: canciones de tu memoria negra” (2016), que rescata del olvido la historia de la esclavitud africana en la Península Ibérica.

En la historiografía, la visibilización de la persona negra tiene en verdad una larga tradición en el movimiento abolicionista (Grégoire, 1808; Armistead, 1848; Adams, Chesson y Armistead, 1854; Firmin, 1885). En España, si bien este tipo de compilaciones son aún más tempranas, correspon-

diendo la autoría de la primera publicación, “De instauranda aethiopum salute”, a Alonso de Sandoval (1647), poco se escribirá al respecto hasta el advenimiento de nuevos estudios en la actualidad, entre los que se incluyen referencias bien estudiadas de la literatura del Siglo de Oro (Fra-Molinero, 1995), trabajos sobre la representación de la persona negra en el arte español (Fracchia, 2009), estudios sobre la influencia de la población afroespañola en el flamenco (Navarro, 1998; Auserón, 2015; Martín, 2017) o compilaciones biográficas de vectores de transformación social e histórica en España (Toasijé, 2019).

No obstante, a excepción de estos trabajos, el grueso de las investigaciones ha girado en torno a la esclavitud, un enfoque que no permite esclarecer los diferentes roles, posiciones y contribuciones de las personas africanas y afrodescendientes a la historia de España (Toasijé, 2019). Los estudios referidos a la visibilización del pueblo africano en el currículum escolar han proliferado en el ámbito académico latinoamericano (Fantino, 2013; Benítez y Albuja, 2015; Ibagón, 2016; Ramallo, 2016), pero no así en el español (Rocu, 2020).

En consecuencia, el marco teórico del presente trabajo se fundamentará en investigaciones referidas a otros grupos históricamente marginados, como el pueblo gitano (García et al., 2007; Martín, 2017; Moreno et al., 2017; Fernández, 2018), y a los modelos pedagógicos aplicados en diferentes países del ámbito internacional, como las Pedagogías

Críticas, la Culturally Relevant Pedagogy, la Culturally Sustaining Pedagogy, la Pedagogía Decolonial o el Análisis del Discurso, en aras de pensar un modelo propio acorde al contexto español.

A la hora de acercarse a estas cuestiones será necesario enfatizar la multiposicionalidad con el objeto de fomentar encuentros y diálogos plurales y diversos con la alteridad (Cornejo, 2007) que permitan favorecer su visibilización intelectual, cultural e histórica y desembarazarse de los viejos prejuicios y estereotipos.

A nivel didáctico, sí se han desarrollado estudios acerca de la imagen que se transmite en los centros escolares sobre el continente africano. “Enseñar África: un proceso de cambio en la mirada del continente” (Guerra y Nadal, 2016) pone de manifiesto la inmadurez y la homogeneidad con las que se presenta a las sociedades africanas. Este estudio se inserta dentro del proyecto Enseñar África y, con el apoyo de la Casa África y del Gobierno de Canarias, ha creado un libro de texto basado en la presentación de un África plural, abordando temas variados como el trabajo, la cultura, la población o el lugar de África en el marco internacional (López et al., 2016).

Otros trabajos adscritos a este proyecto son “Ideas previas del alumnado acerca de África” (Guerra y Nadal, 2010) o “Enseñar Gambia, Enseñar África: estudio de las concepciones del alumnado y fundamentos para la elaboración de materiales didácticos” (Guerra, Guitán y Nadal, 2007),

que tienen por objeto favorecer valores solidarios con los inmigrantes y proporcionar un conocimiento en términos positivos del continente africano. Finalmente, trabajos como “La imagen modela la imagen: África a través de los libros de texto de Secundaria” (Casas, 2011) se han centrado en denunciar el enfoque eurocéntrico y la imagen estereotipada desde la que es abordado el temario relativo a las sociedades africanas en los libros de texto de Educación Secundaria.

## La construcción de la identidad desde la alteridad

### **La afirmación del uno frente al otro**

En su propia definición de identidad, la Real Academia Española reconoce la constitución de la misma en un sentido diferencial, concibiendo la alteridad como elemento necesario e inexorable de su naturaleza: “circunstancia de ser una persona o cosa en concreto y no otra, determinada por un conjunto de rasgos o características que la diferencian de otras” (RAE, 2021). Efectivamente, cada individuo se constituye de un conglomerado de rasgos, de pertenencias a una nación, a una tradición religiosa, a un grupo étnico o lingüístico, a una comunidad de personas que comparten creencias, preferencias sexuales, pasiones, etcétera. Todas esas pertenencias se encuentran latentes

en el imaginario de cada individuo, claro está, sin tener todas igual valor o grado de desarrollo. Tampoco la combinación de las mismas se da de igual forma en dos personas distintas. Y es precisamente eso lo que dota a la humanidad entera de su riqueza y singularidad.

Sin embargo, de entre ese conjunto de rasgos, el individuo tiende a buscar la pertenencia “esencial”, aquella que le permita suplir la inherente necesidad humana de sentirse parte integrante y activa de un “nosotros”. La identidad se reduce entonces a una sola cosa, y dado que la alteridad es un elemento intrínseco de la misma, esta última también se ve reducida a una sola pertenencia, un calco negativo de la identidad, elemento suficiente para impedir una postura común y disolver cualquier posibilidad de solidaridad (Bauman, 2008).

Aparece entonces “el peligro de la historia única” (Ngozi, 2018), que deposita en cada individuo una actitud parcial, sectaria, intolerante, dominadora, que, expuesta a las condiciones más propicias, termina tiñendo de sangre las manos de su inquilino. Trazada la frontera entre el “nosotros” y el “ellos”, se buscan incansablemente motivos irrefutables que justifiquen esa discordia encuadrada en un trasfondo de ajenidad inconciliable. Los “otros” “nos” invaden, los “otros” amenazan “nuestra” identidad nacional, “nuestra” religión, “nuestra” cultura, los “otros” quiebran los pilares de la seguridad de “nuestro” país. Paralelamente,

“nosotros” somos necesariamente, por definición, las víctimas inocentes. No se trata de unos cuantos casos aislados. El mundo está lleno de individuos, colectivos e incluso comunidades enteras que, sintiendo amenazada su nación, su etnia, su lengua o su religión, salen en defensa de la misma, y lo que en ocasiones comienza siendo una aspiración legítima, termina convirtiéndose en un instrumento de guerra.

Así las cosas, y estando el tiempo presente caracterizado por la pluralidad, la mezcla y la amalgama, es necesario, si no urgente, elaborar una nueva concepción de la identidad que no fuerce a la alteridad a escoger entre la defensa a ultranza de su identidad o la renuncia a aquellas pertenencias que no le permiten encajar en “nuestra” propia percepción de la realidad. Una identidad, en definitiva, que pueda ser vivida con una actitud abierta ante las demás culturas, con franqueza y sin temores (Maalouf, 1999).

### **La influencia del entorno social**

El conjunto de rasgos o pertenencias que dan forma y sentido a la identidad de cada individuo, lejos de ser un todo dado, se va construyendo y transformando en el transcurso de la existencia, influenciado por la multitud de experiencias vividas. No es que el entorno social determine el sexo, por ejemplo, pero sí determina el sentido de esa condición. Así, ser mujer no es lo mismo en Kabul



que en Oslo. Observaciones parecidas podrían hacerse respecto al color de la piel. Nacer negro o blanco en Nigeria no resulta tan determinante como ser yoruba o hausa. En cambio, en Estados Unidos, descender de un antepasado de cualquiera de estos dos pueblos es una cuestión irrelevante, pero no así el color de su piel.

El escritor libano-francés Amin Maalouf proponía en su obra “Identidades asesinas” (1999) imaginar a un recién nacido al que se le extrae de su entorno social en el mismo momento de su venida al mundo, y se le inserta en otro entorno completamente distinto. Se discute entonces la identidad que podría adquirir, las guerras en las que en razón de la misma podría combatir, las que podría eludir, etcétera.

No precisa de matizaciones el hecho de que aquel niño o aquella niña no tendría siquiera el más vago recuerdo de su nación, su lengua, su religión; tampoco hace falta aclarar que quizá algún día aquel recién nacido se encontraría luchando encarecidamente en el bando de “los otros” contra quienes deberían haber sido “los suyos” (Maalouf, 1999).

Con una experiencia personal ilustra Chimamanda Ngozi esa influencia del entorno social en su obra “El peligro de la historia única” (2018: 13): “Debo decir que hasta que viajé a Estados Unidos no me identifiqué conscientemente como africana. Pero en Estados Unidos, cada vez que se mencionaba África, la gente se giraba hacia mí. Tanto

daba que yo no supiera nada de lugares como Namibia. Pero terminé adoptando esta nueva identidad y, en muchos sentidos, ahora pienso en mí como africana”. De manera que lo que determina la identidad de un individuo es la influencia de los demás; “la influencia de los seres cercanos - familiares, compatriotas, correligionarios - que quieren apropiarse de ella, y la influencia de los contrarios, que tratan de excluirla” (Maalouf, 1999: 32-33).

En la primera etapa de la infancia, la familia, voluntariamente o no, le inculca una serie de valores, creencias, ritos, ideologías, además de prejuicios, rencores, miedos, deseos, aspiraciones y sentimientos de pertenencia o de no pertenencia. En el colegio, en las clases extraescolares, en el pueblo o en el barrio, se abren las primeras brechas en el amor propio.

Los moteos y los distintos comentarios que recibe de las personas de su entorno le permiten conocer la diferencia, y ésta va trazando los contornos de su personalidad y configurando su comportamiento. Son esos encuentros con la diferencia los que determinan, en cada etapa de la vida, la actitud de los seres humanos respecto a sus pertenencias y la jerarquía en torno a la que se organizan las mismas (Maalouf, 1999).

## **La producción occidental de la alteridad negra**

“Oriente ha servido para que Europa (u Occidente) se defina en contraposición a su imagen, su idea, su personalidad y su experiencia. Sin embargo, Oriente no es puramente imaginario. Oriente es una parte integrante de la civilización y de la cultura material europea” (Said, 2004: 20). En su obra “Orientalismo”, Edward W. Said elabora un examen exhaustivo de las relaciones Occidente-Oriente, la apropiación y definición de lo colonial en todas sus formas sociales, culturales, religiosas, literarias y artísticas, y los discursos que clasificaron a los pueblos árabes, islámicos, hindúes, etc., en unas categorías intelectuales y esencias inmutables que todavía hoy sesgan la percepción que tenemos de los mismos (Said, 2004).

Si en lugar de Oriente leyéramos África en el fragmento anteriormente citado, este no quedaría privado de su sentido y coherencia. Ciertamente, el objeto de estudio cambia, pero las circunstancias son similares. En el momento en que Occidente comenzó a hacerse presente más allá de los límites conocidos, en ambas regiones impuso una estructuración definitiva del ser y del mundo con la que dotar a una realidad que le era externa de estructuras conceptuales que la hicieran inteligible en relación a un yo considerado como el centro de toda significación. Occidente construyó relatos que, del mismo modo que las fantasmagorías tea-

trales del siglo XVIII, representaban a los pueblos dominados como bestias y demonios. En estos relatos, claro está, lo verdadero y lo falso se volvían inextricables entre sí, hasta que África y Oriente dejaron de ser nombres propios y perdieron su significación para pasar a ser simplemente “no occidentales” (Mbembe, 2016).

Al presentar como reales hechos a menudo viados por quienes se hallaban en condición de superioridad técnica, económica y militar, los vínculos establecidos con las poblaciones sometidas fueron fundamentalmente imaginarios, lo cual en ningún momento representó un impedimento para buscar una evidencia objetiva en la ciencia. Los efectos de aquellas fabulaciones, materializadas en un racismo científico, fueron de profunda raigambre, pues, aún hoy, cada vez que se convocan los nombres de África y Oriente, estos siguen remitiendo a “un amasijo de cosas agrupadas en un desorden sorprendente” (Mbembe, 2016).

Puesto que es la alteridad negra uno de los ejes que vertebra este trabajo, interesa rescatar otro fragmento de la obra de Chimamanda Ngozi, que expresa claramente la percepción occidental de África como un cuerpo opaco, vacío de significado:

La historia única de África en última instancia proviene, pienso yo, de la literatura occidental. [...] una tradición del África subsahariana como un lugar de negativos, diferencias, oscuridades, de gente que, en palabras del maravilloso poeta Rudyard Kipling, son ‘mitad demonio, mitad niño’. [...]

Así es como se crea una historia única, se muestra a un pueblo solo como una cosa, una única cosa, una y otra vez, y al final lo conviertes en eso. Es imposible hablar de relato único sin hablar de poder. [...] Poder es la capacidad no solo de contar la historia de otra persona, sino de convertirla en la historia definitiva de dicha persona. El poeta palestino Mourid Barghouti escribe que, si quieres desposeer a un pueblo, la forma más simple de conseguirlo es contar su historia y empezar por ‘en segundo lugar’. Comienza la historia con las flechas de los nativos americanos y no con la llegada de los británicos y obtendrás un relato completamente distinto. Comienza con el fracaso del Estado africano y no con la creación colonial del Estado africano y tendrás un relato completamente distinto (Ngozi, 2018: 15-19).

Al igual que África, el negro no existe en sí mismo. En su obra “Piel negra, máscaras blancas”, escribía Franz Fanon que el negro es una figura, o inclusive, un “objeto” inventado por el blanco y “fijado” como tal a través de su mirada, sus gestos, sus actitudes; una figura esbozada por el blanco a través de “mil detalles, anécdotas y relatos” (Fanon, 2009). Ilustración de ese discurso de descalificación moral del ser, es el encuentro experimentado y narrado por Flaubert con una cortesana egipcia, y recogido por Said en su obra, ya citada, “Orientalismo”: “ella nunca hablaba de sí misma, nunca mostraba sus emociones, su condición presente o pasada. Él hablaba por ella y la represen-

taba” (Said, 2004: 25). No obstante, para esa dicotomía figurativa, habría que matizar que no sólo la imagen asociada al fenotipo negro, sino también la atribuida al fenotipo blanco, es una fantasía de la imaginación europea que Occidente se impuso naturalizar y universalizar. Una “idea del ser humano poseedor de derechos civiles y políticos capaz de desarrollar sus poderes privados y públicos como persona, como ciudadano perteneciente al género humano” (Mbembe, 2016: 41).

Más aún, Occidente codificó toda una “gama de hábitos aceptados por diferentes pueblos que comprendían rituales diplomáticos, leyes de guerra, derechos de conquista, moral pública y buenas costumbres, así como técnicas de comercio, de religión y de gobierno” (Mbembe, 2016: 41). El negro era, frente a esta figura civilizada, el ejemplo perfecto de ese ser-otro, el prototipo de la figura prehumana incapaz de desligarse de su animalidad. Así lo ilustra Fanon en su obra:

El negro es una bestia, el negro es malo, el negro tiene malas intenciones, el negro es feo, mira, un negro, hace frío, el negro tiembla, el negro tiembla porque hace frío, el niño tiembla porque tiene miedo del negro, el negro tiembla de frío, ese frío que os retuerce los huesos, el guapo niño tiembla porque cree que el negro tiembla de rabia, el niño blanco se arroja a los brazos de su madre, mamá, el negro me va a comer (Fanon, 2009: 156).

Desde que comenzaran a crearse esos discursos oficiales sobre la naturaleza, la especificidad y la forma de lo viviente, el sustantivo “negro” ha cumplido tres funciones: asignación, interiorización y giro e inversión.

En primer lugar, sirvió para designar a aquellas personas que, por su apariencia física, sus usos y costumbres, y su forma de estar en el mundo parecían dar cuenta de la diferencia en su manifestación más brutal. En consecuencia, las relaciones establecidas con las mismas se producían en el marco de la segregación: marginar, separar, apartar.

En segundo lugar, quienes fueron bautizados con el apodo de “negro”, por tanto, marginados y separados, terminaron por asimilar y normalizar aquella condición. Por último, otros, en cambio, optaron por hacer del signo un emblema de belleza y orgullo, una insignia de desafío radical. Así, por ejemplo, la crítica estética anticolonial, vanguardista y anarquista revirtió una gran parte de los mitos y estereotipos coloniales.

Un movimiento similar se observó en buen número de los poetas de la negritud, con los que el sustantivo se transformó entonces en concepto, y el “negro” pasó a ser el instrumento por el que las personas de origen africano se anunciaban al mundo y se afirmaban en él como realidad capaz de ser por sí misma gracias a su potencia y genio propios (Mbembe, 2016).

Actualmente, de forma simultánea, y como resultas del proceso de mundialización y su inherente sentimiento de inestabilidad, la lógica de la “raza” se ha reactivado y está ligada a una potenciación de la ideología de la seguridad y la instauración de mecanismos destinados a calcular y minimizar riesgos (Harari, 2018; Mbembe, 2016). En ese contexto de securitización, el ciudadano ha sido redefinido como sujeto beneficiario de la vigilancia, ejercida a través de la transcripción en huellas digitales de características biológicas, genéticas y comportamentales.

Las partes identificativas del cuerpo se convierten así en el eje articulador de sistemas inéditos de identificación, vigilancia y represión. En el contexto de la ola antimigratoria en Europa, la raza es lo que permite identificar y definir grupos poblacionales en la medida en que estos serían, por sí mismos, portadores de riesgos diferenciales y más o menos aleatorios (Harari, 2018; Mbembe, 2016).

### **El tratamiento de la alteridad africana en el imaginario colectivo en los libros de texto**

Los centros escolares son lugares privilegiados en que las formas contemporáneas de racismo encuentran su desarrollo y tácita aceptación. Los libros de texto son el catecismo de la pedagogía escolástica. En sus páginas recogen narrativas históricas lineales, deterministas y eurocéntricas, presentadas e interpretadas como una verdad única e



irrefutable, un todo dado no maleable que no sólo no se cuestiona, sino que tampoco se procesa. La representación que de las identidades socioculturales se hace en estos materiales didácticos está determinada por el conocimiento y las ideologías subyacentes de los autores de los mismos, así como por los modelos culturales y el contexto social en que estos se producen. De esta manera, las informaciones referidas a las minorías étnicas están descontextualizadas y marcadamente estereotipadas (Atienza y Van Dijk, 2010).

A partir de sus análisis de los libros de texto españoles, Teun Van Dijk (2009) ha definido algunas constantes del racismo y su representación discursiva: exclusión (la sociedad española aparece representada como eminentemente homogénea, monocultural y blanca); diferencia (se matizan las diferencias entre el endogrupo[25] dominante y el exogrupo de las minorías); exotismo (suele exaltarse la naturaleza exótica del “otro” como diferencia positiva); estereotipación (el “otro” aparece representado en base a esquemas cognitivos sesgados, prejuiciosos y estereotipados); autopresentación positiva del endogrupo (avances tecnológicos, democracia, organización, conocimiento, altruismo, solidaridad); representación negativa del exogrupo (además de los estereotipos asignados a cada grupo étnico, suelen aparecer representados como violentos, criminales, ilegales, drogadictos, autoritarios, antidemocrático, atrasados, pasivos, perezosos, poco inteligentes); rechazo del racismo

(los éxitos suelen ignorar o reducir a términos simplistas el colonialismo, la discriminación y los delitos de odio; en caso de hacer referencia al racismo, este remite a sus expresiones pasadas, y no a las formas en que actualmente se manifiesta); falta de voz (las minorías étnicas son en estos relatos agentes pasivos, pues su perspectiva no aparece recogida junto a las interpretaciones del endogrupo); texto e imágenes (las imágenes que acompañan al texto suelen reforzar y fijar los estereotipos y las representaciones negativas de los grupos étnicos y sus países de origen); y presupuestos (el enfoque eurocéntrico que vertebra los libros de texto presupone que el alumnado al que va dirigido pertenece en su totalidad al endogrupo blanco, privando a los estudiantes procedentes de minorías étnicas de conocer una historia veraz de las sociedades y las culturas de sus países de origen).

Otros trabajos, siguiendo esta misma línea, han tenido por objeto el análisis de las actitudes racistas del alumnado, la concepción que del continente africano transmiten los materiales didácticos, y los estereotipos que reflejan las imágenes que acompañan al texto.

Los responsables del estudio “Llenarse de África: una reflexión sobre la necesidad de mejorar la imagen de África en la Educación secundaria” (López et al., 2016) realizaron en el curso 2014/2015 una encuesta en tres institutos del barrio granadino del Zaidín con el objeto de medir las actitudes racistas de los estudiantes. Los resultados muestra-

ron que el alumnado establece una relación directa entre el continente africano y conceptos negativos como “pobreza”, “guerra”, “hambre”, “enfermedad”, “incultura”, “subdesarrollo” y “prehistoria”. Esta imagen se fundamenta en un determinismo geográfico (el medio físico, identificado con el desierto, la sequía y la improductividad de las tierras, impide el desarrollo), cultural (el fenómeno se produce como resultado de la escasa evolución de algunos pueblos, atrapados en un estadio evolutivo arcaico) y étnico (en el proceso de identificación del continente africano con un medio físico y unas culturas escasamente desarrolladas, el alumnado establece asociaciones sistemáticas con la “raza” negra).

En las respuestas de los estudiantes se hizo igualmente patente el desconocimiento del pasado colonial español en África, y las alusiones a la irrupción europea en el continente fueron, asimismo, escasas, quedando los vínculos entre ambas regiones reducidos al concepto de “ayuda”.

A nivel cognitivo y conductual, las repercusiones son significativas, pues la omisión de la causalidad externa diluye las responsabilidades del endogrupo y favorece una actitud de inmovilismo, apatía y falta de participación en la transformación de la realidad social. Finalmente, las respuestas referidas a los aportes de África a la historia de la humanidad estuvieron marcadas por el desconocimiento, el paternalismo y el racismo. No conocían referentes femeninos africanos y, en el caso mascu-

lino, solo reconocieron a Nelson Mandela (López et al., 2016). Tal y como sucedía en el discurso mediático, las macroestructuras conforme a las que los epígrafes y las preguntas son planteadas conducen el aprendizaje del alumnado hacia la consecución de aquel consenso étnico general. La respuesta ofrecida por los estudiantes obedece a lo que Piaget (1938) denominó “creencia sugerida”, “una reacción en la que no existe un verdadero procesamiento de la información, sino que el alumnado responde simplemente a los condicionamientos tácitos incorporados por el autor a la estructura del texto” (Morales y Lischinsky, 2008).

Estas macroestructuras textuales no sólo operan en la memoria a corto plazo, sino también en la configuración de las cogniciones sociales que articulan la comprensión a largo plazo de experiencias puntuales (Van Dijk, 2009). Las imágenes seleccionadas contribuyen a la fijación de esas “creencias sugeridas” en el imaginario del alumnado (Casas, 2011; Maroto, 2017).

Estas tienden a representar determinados aspectos, características o particularidades que producen y reproducen una visión discriminatoria, racista y xenófoba a través de la representación dicotómica del endogrupo (armonía, prosperidad, equidad, generosidad, competencia técnica) y el exogrupo (desorden, decadencia, desigualdad, aislamiento, dependencia). La relación que las imágenes establecen entre ambos grupos está inspirada por la ideología de la “carga del hombre blan-

co”, obligado casi a su pesar a llevar su avanzada civilización a pueblos incapaces por su propia barbarie de aceptar el don occidental. Así, son recurrentes las imágenes que capturan las acciones “humanitarias”, “misericordiosas” o “solidarias” de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales originarias, claro está, de países desarrollados (Gil, 1993).

### **La comunidad africana y afrodescendiente en España y su legado cultural**

Vestigios de un lugar históricamente compartido

Dada su proximidad física con el continente africano, la península ibérica es, junto a la península itálica, el territorio europeo con mayor influencia histórica africana (Toasijé, 2019).

Una influencia que recoge los frutos de milenios de encuentros y desencuentros entre pueblos procedentes de Europa y del norte de África, desde las culturas prehistóricas hasta una Edad Media eminentemente africana y una modernidad con una marcada presencia de personas esclavizadas, no sólo en las plantaciones agrícolas y las explotaciones mineras del continente americano, sino también en el territorio peninsular de la Monarquía Hispánica.

La presencia de esclavos negros en esta región aparece mencionada en documentos fechados en la segunda mitad del siglo XV. Hillgarth (1983) data su aparición en Valencia en 1481 y en Barcelona en

1489. Vicenta Cortés (1482) señala dos fechas para el Reino de Valencia, 1457 y 1482. En Sevilla, los esclavos negros son mencionados por vez primera en el primer documento de los Protocolos Notariales (APNS, 1453).

No obstante, los testimonios literarios y artísticos dan cuenta de una existencia anterior. En este sentido, las fechas anteriormente citadas harían referencia a los esclavos negros procedentes de Guinea (nombre genérico que abarca la costa occidental africana), mientras que aquellos otros esclavos de los que son testimonio la literatura y el arte serían aquellos “moros negros” traídos por los árabes, genoveses o castellanos, con anterioridad al siglo XV, como prisioneros de guerra o víctimas del corso, la piratería o las razzias (Cortés, 1986; Franco, 1992).

Estos individuos, denominados por sus captores como moros negros, aparecen también en los documentos notariales, y confirman una presencia más temprana de personas de origen africano en el territorio peninsular. En 1415 fue registrada la venta de una mora negra en Valencia, cuatro años antes de que comiencen a aparecer en los documentos “esclavos negros mandingos”. Casi cincuenta décadas después, el Concejo de Ciudad Rodrigo trataba el caso de Hamete, moro negro que fue entregado al dicho concejo por el escudero del regidor Diego del Águila.

Las fuentes literarias, como ya se advirtió, proporcionan fechas aún más remotas. En “El Roman-

cero Viejo” (Díaz, 2005) se relata el apresamiento de “moros de Berbería”, entre quienes cabe suponer la existencia de presos negros. En “El conde Lucanor” (Tenreiro y Vivanco, 1920), cuya redacción data entre 1300 y 1335, puede leerse en el ejemplo I: “Este privado había en su casa un su cativo que era muy sabio homme et muy grant philosopho”. Más explícitamente, en el ejemplo XXII, se menciona un esclavo negro: “Et por esto fincó aquella poridat guardada, que non se atrevía ninguno a lo descubrir fasta que un negro que guardaba el caballo del Rey et que non había que pudiese perder, llegó al Rey y dixol [...]”.

Ladero (1979), relatando los hechos de la Granada de finales del siglo XIII y comienzos del XIV, escribió: “La importación de esclavos africanos negros a través de las rutas del Sáhara fue práctica corriente en la Granada nasri: su presencia explica la formación de un ‘tipo racial muy oscuro’ [...]”

No era raro encontrar negros entre los mercenarios a sueldo del emir [...]” (Cortés, 1986: 26). Y González Gómez (1977), refiriéndose a Moguer, señaló en esas fechas: “El hecho demográfico más destacable es la existencia de judíos y esclavos moros y negros en la población de Moguer, al mismo tiempo que la presencia de una población flotante de marineros y pescaderos [...]” (Cortés, 1986: 26).

En definitiva, estos testimonios permiten suponer que el esclavo negro estaba ya extendido en el territorio peninsular de la Monarquía Hispánica a finales del siglo XVIII, aunque su número fuera aun

considerablemente inferior a los esclavos de procedencia oriental o musulmana. No obstante, en el período siguiente la tendencia sería invertida y los esclavos negros comenzarían a aumentar su número exponencialmente, de tal modo que para la segunda mitad del siglo XV los esclavos negros ya casi habían eclipsado a los orientales, musulmanes y canarios.

Entre otros factores, ello se debió a la pérdida de los mercados orientales por parte de catalanes y mallorquines, y las opiniones abiertas a la concesión de libertad a los griegos; el final de la Reconquista, cuyas guerras, incursiones y escaramuzas sucedidas en las fronteras hispanoárabes nutrían el elenco de esclavos sarracenos; la prohibición de esclavizar a los canarios; y, finalmente, la política en favor de la libertad de los indios americanos, que dejó la puerta completamente abierta a la esclavitud de la población africana (Cortés, 1986).

### **Procedencia, captura y distribución de los esclavos negros en la península ibérica**

La liberación de las Coronas de Castilla y Portugal de las últimas colonias periféricas del mundo árabe en el territorio peninsular y el inicio de sus actividades marítimas en las islas del Atlántico y la costa occidental del continente africano en busca de metales preciosos y productos exóticos, marcó un punto de inflexión en el tráfico de esclavos, especialmente en el momento en que Portugal al-



canzó el golfo de Guinea (Mbembe, 2016). Este avance posibilitó la supresión de los intermediarios en el suministro de mano de obra y la adquisición de una fuente directa y abundante de esclavos, creándose a finales del siglo XV un importante eje esclavista entre Guinea, Lisboa y Sevilla: Guinea proveía la mano de obra negra, Lisboa la registraba en la “Casa de los Esclavos” y la exportaba, y a Sevilla llegaba por vía marítima en las naos andaluzas y portuguesas, o bien por tierra a través de la frontera extremeña y, especialmente, onubense (Franco, 1992).

El contingente más numeroso de esclavos negros procedía de los enclaves comerciales o factorías que Portugal tenía dispuestas en los lindes de la costa africana. Las más importantes en el negocio de la trata fueron las de Arguim (1449), San Jago (1458), San Jorge da Mina (1481) y Santo Tomé (1486). Estas eran suministradas con individuos capturados en Guinea y en los territorios en que se extendían las culturas de Jolof (a orillas del río Senegal, en la zona de Guinea) y Mandinga (actual Gambia). Los guineanos superaban con creces a los otros dos grupos y, de entre estos, el más predominante era el de los Jelofes-Woolofes, Gelofes-Jelofes, como se les conoce en la documentación.

Llaman la atención las repetidas menciones en los documentos notariales a una “Nación de Negros”, cuya ubicación concreta se desconoce, si bien es posible que se tratara de un lugar común al que solía recurrirse cuando no podía ser determi-

nada la procedencia del esclavo. Ha podido documentarse también la existencia en Sevilla de esclavos nacidos en Lisboa y, especialmente, en las ciudades costeras del Algarve portugués, Lagos y Tavira.

Muchos hablaban portugués y aparecen registrados como “ladinos”, nombre con el que eran conocidos aquellos que habían adoptado las costumbres de su dueño. De otras ciudades del reino portugués, como Evora, Gelves o Azamor, o de las islas del Atlántico, como Madeira y Azores, eran nacidos esclavos negros trasladados a Sevilla (Franco, 1992). La afluencia de esclavos negros a la antigua capital hispalense fue tal que, en los siglos XVI y XVII, estos llegaron a representar el 10% de la población de la ciudad, descrita por Cervantes en una de sus visitas como un “tablero de ajedrez” por su diversidad étnica.

En el siglo XVIII, sin embargo, Cádiz la sustituyó como gran puerto negrero de Europa y, en esa misma época, Madrid, “capital del Imperio Atlántico español”, en torno al 5% o 6% de sus habitantes eran esclavos, más que el conjunto de los demás foráneos (Hernando, 2020). No obstante, en el siglo XVIII perduraba aún en Sevilla aquella dualidad. Así, en la mascarada que organizó la Fábrica de Tabacos para conmemorar la coronación de Fernando VI en 1747, participó la figura retórica del Capricho.

Destacaba entre el resto por las dos tonalidades de su tez, mitad blanca, mitad negra: “Tuesta la

tez de un capricho / Ardor de obsequio y cuidado /  
Y huye su borrón de en cara / Quando es su artificio el blanco” (Cansino, 1751).

### **El legado histórico-cultural de las personas africanas y afrodescendientes a las sociedades y culturas españolas**

Los esclavos negros residentes desde su captura en la península ibérica se distinguían del endogrupo, más allá del color de su piel, por los tatuajes grabados en sus mejillas, consistentes en una ese y un clavo (esclavo), una flor de lis, una estrella, las aspas de San Andrés o el nombre de su amo marcado a fuego. Sus viviendas se erigían en la periferia urbana.

Progresivamente, y con el objeto de buscar apoyos con los que salvarse de la marginalidad a la que les tenían condenados su condición social y las inmediaciones de la ciudad, los esclavos negros comenzaron a articularse socialmente, dotándose de representantes y organizándose en cofradías religiosas, llegando algunas hermandades que les permitían revalidar sus derechos como colectivo y conservar su identidad.

Algunos ejemplos fueron las cofradías de San Benedicto de Palermo, en Granada (1501), Sant Jaume, en Barcelona (1455), Nuestra Señora de los Ángeles, en Sevilla (1554), la Casa del Negres, en Valencia (1472) o la Hermandad de los negritos, aún activa en Sevilla (Canos, 2020).

Surgieron también hospicios para asistir a este colectivo. En momentos de carestía y penurias, había dueños que se veían en la obligación de renunciar a los servicios de sus esclavos, quienes eran entonces abandonados a su suerte.

En otras ocasiones, las razones del desamparo de los esclavos era la vejez o la enfermedad, cuando estas los incapacitaban para proseguir con sus labores de manera efectiva. Dado el gran número de esclavos que había en Sevilla, surgieron allí las primeras manifestaciones de asistencia. En 1393, el cardenal D. Gonzalo de Mena y Roelas fundó el Hospital de Nuestra Señora de los Reyes para atenderlos.

Esta hermandad fue también el escenario de las reuniones y manifestaciones de los cofrades negros. A ellas acudían desde los personajes menos pudientes hasta los miembros más destacados de la comunidad, entre quienes se hallaba Juan de Valladolid, también conocido como el Conde Negro, portero de Cámara de los Reyes Católicos, y Juez y Magistral de los negros. La relevancia de su papel residía tanto en ser el jefe de la colectividad negra y representante del poder político de su etnia, así como una autoridad en la regulación de sus costumbres y del orden en su comunidad.

Los cargos desempeñados por los esclavos negros, así como los hombres y mujeres de condición libre, fueron de naturaleza múltiple y variada. Los primeros esclavos que llegaron a la península ibérica a partir de las rutas subsaharianas controladas

por los árabes, participaron en la reconstrucción de los principados ibéricos tras finalizar la Peste Negra y la Gran Hambruna del siglo XIV.

Una vez comienzan las incursiones portuguesas en las costas africanas, las personas africanas sometidos a régimen de esclavitud, tras ser capturados en las razzias (Mbembe, 2016), fueron ocupados fundamentalmente en el desempeño de labores agrícolas y domésticas, que iban desde mozo de establo hasta ayudante de pintor (Canos, 2020). Quienes alcanzaron a comprar su libertad, accedieron a oficios como los de obrero, herrero, panadero, labrador, carnicero, tabernero, etcétera.

Hacia finales del siglo XV, en los inicios de los procesos de conquista y colonización del continente americano, tanto los afroibéricos como los esclavos africanos formaron parte de las tripulaciones de marinos, de los puestos comerciales, de las plantaciones, así como de los centros urbanos del imperio urbano. Más aún, intervinieron en campañas militares como las de Puerto Rico, Cuba o Florida, e integraron las huestes de Hernán Cortés dirigidas a hacer sucumbir el Imperio azteca, por no decir que fue sobre sus espaldas donde se erigieron los pilares del primer capitalismo (Federici, 2019; Mbembe, 2016).

En el ámbito de las letras es conocida la labor de la religiosa afro-hispana sor Teresa Juliana de Santo Domingo (1676-1748). Conocida como Chikaba, fue la primera escritora negra europea. Entre los literatos aparece también el nombre de Juan Latino

(1518-1596), catedrático de Gramática y Lengua Latina en Granada, mencionado por Cervantes en “El Quijote” y envidiado por Lope de Vega, que aspiraba a ser el “Juan Latino blanco” (Martín, 2016). Destacaron, además, dos pintores que, primeramente, antes de comprar su libertad, habían sido los esclavos de dos artistas renombrados. Son Sebastián Gómez, el “mulato de Murillo”, y Juan de Pareja, pintado por su propio y antiguo amo, Velázquez. Finalmente, el legado de los africanos y afrodescendientes también se hizo notable en la música (Canos, 2020). Diferentes trabajos han evidenciado su influencia en el arte del flamenco. “La forma de llamar a la tierra pisando el suelo del flamenco viene de África. Pero no solo eso, también las maneras de hacer las fiestas, los ritmos, los gestos”, apuntó en una ocasión Miguel Ángel Rosales, director del documental “Gurumbé: canciones de tu memoria negra”. “La manera de hacer los contratiempos y las síncopas vino con ellos. Tuvieron una influencia importantísima en el barroco europeo, y fue una de las grandes revoluciones de la historia de la música”, declara en el documental Fahmi Alqhai, violagambista y director del Festival de Música Antigua de Sevilla (Hernando, 2020).

## **El olvido del pasado y el silencio institucional**

Los debates suscitados en el marco internacional en torno a la visibilización del papel histórico de las personas afro europeas y de su contribución a las distintas sociedades, se ha topado en España con el silencio institucional y los violentos ataques de los sectores más reaccionarios. No es esta una reacción desinteresada ni causal.

Dada la polémica vigente y relativa a la migración, ignorar la presencia y contribución cultural, económica y social de personas africanas y afro descendientes permite avivar el fuego que mantiene vivo el debate público y decantar posiciones, al mostrar a los afro españoles y subsaharianos actuales como un fenómeno anómalo y disruptivo, desestabilizador de supuestas esencias patrias, y no como una parte fundamental de la historia y la cultura españolas (Canos, 2020). “Fueron parte de la cultura porque los forzamos a estar aquí. Hubo esclavitud, colonización y ahora emigración. Hay que romper esa barrera de separación entre África y el sur de Europa que se ha creado sin entender que tenemos valores e historia compartida” (Lucas, 2016).

Los esfuerzos por desplazar al espacio de la alteridad a quienes no comparten el fenotipo blanco, la defensa de la unidad religiosa, la adhesión a la monarquía católica y la exaltación de la obra unificadora de la Iglesia y de las glorias nacionales en

defensa de la Cristiandad (Suárez, 2014), lejos de limitarse a ser una estrategia política propia de la corriente nacionalpopulista y del discurso antimigratorio, es un artificio de complejidad profunda a cuyo mantenimiento y perpetuación se llevan dando las élites desde antiguo.

Ampliamente conocidos son los denominados estatutos de limpieza de sangre aplicados durante la España del Antiguo Régimen, no sólo como barrera para el ascenso social de personas con un credo religioso diferente al católico, sino también como un intento de freno al mestizaje que se había venido dando durante milenios en el territorio peninsular.

Expulsados los hispano-amazigh, se articuló un nuevo instrumento de blanqueamiento del pasado, concretamente, del pasado africano y de todas aquellas referencias históricas consideradas negras. De este borrado da cuenta la historiografía de los siglos XVI, XVII y XVIII, donde la negritud de personajes como la Virgen María, María Magdalena o Jesucristo, o la historia de los héroes míticos africanos son desacreditadas por autores como los hermanos Mohedano (1768), que cuestionan una presencia negra en la península ibérica más allá de la esclavitud.

Lo mismo sucede en el siglo XIX con el blanqueamiento de personajes como los protagonistas de la Guerra de las Alpujarras, y ya en el siglo XX con la transformación de la influencia africana en la prehistoria ibérica en una singularidad no negra



designada con términos como “tipologías arcaicas”. En esta labor de blanqueamiento del pasado peninsular, fue determinante la victoria franquista y el ascenso de un conjunto de prehistoriadores filogermánicos y filonazis, entre los cuales destacó Julio Martínez Santa Olalla (Toasijé, 2019). Tras la muerte de Franco, fue aprobada en 1985 la entrada de España en la Comunidad Económica Europea, que supuso la conversión de los españoles en “nuevos europeos”.

Aquel mismo año, la aprobación de la primera Ley de Extranjería evidenció una aceleración en el proceso del blanqueamiento de la identidad nacional española, con la que se intentó escapar de la expresión “África empieza en los Pirineos” y demostrar ante el resto de la comunidad la europeidad de España (Maroto y Ortega, 2018).

En definitiva, la invisibilización de la historicidad de las culturas africanas y sus aportaciones a la construcción de otras sociedades no es sino un epifenómeno del racismo. Y el racismo fue, es y, a este ritmo, seguirá siendo uno de los avatares de la explotación del hombre por el hombre [...]. La discriminación racial en Europa o EE.UU., hoy como ayer, es funcional al sistema económico. De la misma manera que los esclavos no hubieran podido venderse como ganado si no hubieran sido estigmatizados como animales de labor, es necesario que los inmigrantes de hoy sean considerados inferiores para pagarles un salario inferior. En este contexto, su cultura de origen no puede ser valo-

rada correctamente por quienes comparten el consenso ideológico del mundo desarrollado (Bou, 2017: 47).

### **La lucha actual de la comunidad africana y afrodescendiente**

En lo que respecta a la abolición de la esclavitud, la historiografía oficial ha recogido las contribuciones a la misma de entidades no africanas como la Sociedad Abolicionista Española (1864) o de políticos como Isidoro de Antillón o Emilio Castelar, obviándose las acciones constantes y significativas de auto-revelación y liberación emprendidas por las resistencias africanas.

El activismo afro actual no es sino la continuación de una larga trayectoria de luchas por la libertad, la igualdad, el respeto y el reconocimiento de las personas de origen africano. Con la transición hacia la democracia, activistas y entidades crecientemente combativas comenzaron a organizarse en torno a asociaciones cada vez más alejadas de su tradicional vinculación con la Iglesia Católica.

La constitución de algunas de las primeras asociaciones estuvo motivada por el apoyo tácito del gobierno español a la dictadura de Macías tras la independencia de Guinea Ecuatorial en 1968. Entre ellas, destacó la labor del Frente AntiMacías, que denunció, además de la naturaleza del régimen guineoecuatorial, la situación de los exilia-

dos en España y la inacción de su gobierno por no enemistarse con el dictador (Toasijé, 2019).

La década de los ochenta trajo consigo numerosos cambios. La entrada de España en la Comunidad Económica Europea (CEE) situó al país en el cargo de controlar la frontera sur del continente, intensificándose para ello las acciones de control migratorio, el perfilamiento racial policial, la opresión institucional y las restricciones (Mbembe, 2016).

La representación negativa del migrante afectó a los trabajadores africanos y afroamericanos. Para su defensa surgieron entonces organizaciones como la Asociación Africana de Almería. Otros colectivos de trabajadores afro que se vieron afectados fueron los caboverdianos de las minas de León, las mujeres dominicanas empleadas en el servicio doméstico o los vendedores ambulantes.

Aquellos trabajadores y trabajadoras, víctimas de la desigualdad laboral racista, se agruparon en asociaciones de carácter cultural y festivo, generalmente centradas en un grupo nacional o cultural específico, iglesias evangélicas o mezquitas, que les proporcionaban apoyo laboral, ayudas para la “regularización” o gestiones para la repatriación de fallecidos (Toasijé, 2019).

Hacia el final de los años ochenta, y en los albores de la década de los noventa, cobró forma y sentido la conciencia africana de una joven generación nacida en España o llegada al país en edades tempranas y cada vez más influenciada por la cul-

tura afroestadounidense, de la que se nutría a través del Hip Hop, la NBA y la cinematografía afro de Estados Unidos. Sus encuentros con grupos de ideologías antirracistas fueron frecuentes, y de ellos resultaron entidades de autodefensa en torno al ideario del Partido de los Panteras Negras en Estados Unidos. Destacaron Jimmy Basilio Mbetingamba, en torno al Frente Organizado de Juventud Organizado de Juventud Africana, y, con posterioridad, el artista Yast Sólo, ideólogo del panterismo cultural español.

Hacia el final de la década de los noventa, y tras el cambio de centuria, sucedieron varios hechos significativos. En 1992, coincidiendo con el año de las Olimpiadas, el médico haitiano Alphonse Arce-lín, concejal miembro del Partit dels Socialistes de Catalunya (PSC), denunció la exhibición en el Museo Darder de Banyoles del cuerpo disecado de un hombre King, conocido como el “negro de Banyoles” (Bou, 2017).

La noche del 13 de noviembre de aquel mismo año, un guardia civil, acompañado de tres menores de edad, arrebató la vida a Lucrecia Pérez en la discoteca Four Roses de Aravaca, en el que es considerado el escenario del primer caso de racismo negrofóbico con resultado de muerte reconocido. A este le siguieron otros crímenes de naturaleza racista como el asesinato de Augusto Ndombele en 2002. Dos años antes, en la localidad almeriense de El Ejido, casi un pueblo entero se movilizó en ira colectiva contra los trabajadores de las planta-

ciones, principalmente norteafricanos. El suceso pronto se convirtió en hito de la lucha antirracista y evidenció la necesidad de elaborar y aplicar políticas de prevención, reforzándose entidades como Movimiento Contra la Intolerancia y otras de naturaleza no afro (Toasijé, 2019).

En el marco de este clima de negrofobia declarada surgió la Federación Panafricanista de Comunidades Negras de España, liderada por Abuy Nfubea, que preside gran número de acciones políticas y culturales, y tiene como principal medio de difusión la revista *Culturas Africanas*. Paralelamente, la Universitat de les Illes Balears alumbró un movimiento académico africanocentrado en torno a la Asociación de Estudios Africanos y Panafricanismo y su revista *Nsibi*. Ambos movimientos convergieron en el Segundo Congreso Panafricanista celebrado por la Universidad Nacional Española a Distancia (UNED) en 2005.

Tan sólo dos años después ambas entidades bifurcaron sus caminos, juntándose únicamente en ocasiones puntuales, como la Marcha por las reparaciones de 2006 o la presentación en 2009 en el Congreso de Diputados de la primera proposición no de Ley sobre memoria de la esclavitud y reconocimiento y apoyo a la comunidad negra, africana y afrodescendiente en España (Toasijé, 2019).

En los años dos mil, la lucha de los activistas y las distintas entidades se ha centrado en la valoración negra y africana, intentado escapar de las tendencias reduccionistas que limitan la relación

identidad-alteridad al encuentro oposicional entre migrantes y nacionales. En 2020, la Secretaría de Estado de Migraciones, en el marco de las actividades ligadas al Decenio Internacional para los Afrodescendientes 2015-2024 de las Naciones Unidas, y con la coordinación del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE), elaboró el “Estudio para el conocimiento y caracterización de la comunidad africana y afrodescendiente” (Barbosa, 2020). En su apartado “Una mirada sobre la situación de los derechos ciudadanos de la comunidad africana, afrodescendientes y afroespañoles en el presente”, se recogen reflexiones surgidas de tres grupos de discusión (autoadscripción, racismo y discriminación, ciudadanía y derechos), en los que participaron 19 personas de origen africano, afrodescendiente y afroespañol, y una persona sin origen africano.

Entre otras cuestiones, denunciaron el no reconocimiento en la sociedad de una identidad española no blanca; demandaron la necesidad de medir y cuantificar la población afro a través de un sistema censal y un reconocimiento estatal de la pluralidad étnicamente que favorezca una visibilización estadística de las comunidades minoritarias; y resaltaron la importancia de modificar el currículo educativo e introducir en él contenidos que visibilicen la historia del continente africano, más allá de la esclavitud, el imperialismo y la descolonización (Barbosa, 2020: 68):

Mi lectura adulta me informa desde siempre la idea de no ser aceptado, por tu color de piel aquí en Europa, tu fenotipo hace que sientas que no eres visto como de aquí, de que no perteneces a este continente europeo.

Siento que cuando se pregunta por mi nacionalidad nunca puedo contestar de forma lineal, termino explicando mi biografía, mis antepasados, cuál ha sido la naturaleza de mi mestizaje, mis raíces afroeuropas ponen en los demás una duda sobre tu pertenencia, no perteneces del todo al corpus nacional porque Europa, España, se representa como impoluta, pura, no mestizada, tapando el legado africano, árabe, y luego la antigua presencia africana (negra) en la Península Ibérica. Es todo lo contrario” (Rail, participante del grupo “Racismo y discriminación”).

Que sepamos, ¿cuántos afros hay en los institutos?, ¿cuántos afros hay en los colegios? Y ¿cuántos afros que no trabajan? [...] Es decir, el hecho de que haya un censo, no simplemente sería para nuestra comunidad [...], vendría a significar que España reconoce que tiene una diversidad étnico racial [...] y, por tanto, quiere ver si por cuestiones raciales hay una parte de su población que vive mal en diferentes ámbitos [...]” (Yago, participante del grupo “Adscripción identitaria”).

La educación es fundamental. Que los planes educativos cambien, que se enriquezcan y que se hable de los propios españoles que a lo largo de la historia son negros o son de otras comunidades,

han hecho muchísimas cosas. Ahí tenemos miles de ejemplos entre todas las diversidades que existen en este país y, por tanto, sería pues apostar por ello” (Ariel, participante del grupo “Autoadscripción identitaria”).

Otro de los campos donde la comunidad africana y afrodescendiente se siente infrarrepresentada es en la política. En el periódico *El País* son varios los artículos en que se manifiestan estas necesidades. En una publicación de 2017, Moya Gerehou, periodista de 24 años y presidente de SOS Racismo Madrid, denunciaba que en España hubiera sólo una parlamentaria negra, Rita Bosaho, de Unidas Podemos, entre los 616 diputados y senadores.

También es uno solo el alcalde negro que existe en España, Juan Antonio de la Morena, perteneciente al Partido Popular y regidor de Villamantilla (Madrid) desde 2007. Teniendo en cuenta que la población afrodescendiente con derecho a ser elegible en España ronda el millón de personas, correspondería que hubiese un mínimo de 177 alcaldes, según cálculos de la Sociedad África y Afrodescendiente en España (Rosati, 2017).

Otros activismos intelectuales se han centrado en la reflexión en torno a la imagen de la persona negra en los medios de comunicación, como son los protagonizados por el fotógrafo Rubén H. Bermúdez, la periodista Lucía Mbomío o la agrupación de artistas profesionales “The Black View” (Belinchón et al., 2020). Estos individuos y entidades activistas han comenzado también a hacerse



presentes en los medios de comunicación. En este contexto, destacan los blogs Afroféminas.com, Negraflor.com, Radioafricamagazine.com, Africanidad.com o la Revista Negrxs.

## El papel de la enseñanza en el actual contexto social: una pedagogía crítica, antirracista y decolonial

Habiendo sido ya evidenciada la impregnación de la realidad de cogniciones sociales y su perpetuación por medio de distintas modalidades de discurso que justifican y legitiman una supuesta condición subhumana de las personas africanas y afrodescendientes, su inferioridad epistemológica y su tácita expulsión al margen de la repudiada alteridad, el compromiso que se asume en este trabajo es la propuesta de una pedagogía crítica, antirracista y decolonial que contribuya a la consecución del objetivo inicialmente propuesto sobre la superación de la victimización y criminalización de africanos y afrodescendientes, y la visibilización de su presencia en las historias de las sociedades y culturas españolas más allá de la esclavitud, el imperialismo y el neocolonialismo, atendiendo también a sus aportaciones en el terreno de la economía, la política, la religión, la cultura, la literatura y el arte.

Es una pedagogía crítica (Freire, 1967; McLaren, 1984; Giroux, 1992) porque se presenta como un método alternativo al modelo tradicional, alejado de los monólogos irrefutables y unidireccionales de un profesorado ajeno, en su práctica docente, a las problemáticas sociales y a la realidad particular de su alumnado. Un método, asimismo, que toma distancia respecto de los libros de texto como método de estudio, y de los exámenes como instrumento de evaluación, por ser estos entendidos como cómplices de un conocimiento mercantilizado y descontextualizado, y por estar orientados hacia finalidades selectivas y segregativas del alumnado.

Con la expresión “conocimiento mercantilizado” nos referimos aquí al trasvase de conocimiento como mera mercancía, interiorizada tras ser proyectada en los exámenes. El otro término, por su parte, hace referencia a un conocimiento ajeno a las problemáticas del tiempo presente, fundamentado en relatos más ajustados a las finalidades patrióticas del Estado-nación que a la proporción de herramientas para la comprensión y adaptación de una sociedad en cambio constante y crisis permanente (Bauman, 2007; Susinos et al., 2014).

La alternativa por la que una pedagogía crítica debería optar para salvar esa separación entre la experiencia del alumnado y el conocimiento a construir es un currículum orientado hacia problemas sociales relevantes. Ello conlleva, como docentes, un ejercicio de profunda autocrítica que

atienda, además de al suyo propio, al criterio del alumnado y del resto del profesorado. Implica también desembarazarse del enfoque adultocéntrico y magistral; romper con las dinámicas disciplinares para adaptarse a problemas cada vez más multidimensionales, transversales y globales; e involucrarse en un proceso de continuo aprendizaje que reporte un conocimiento contextualizado y actualizado desde el que invitar al alumnado a la reflexión, el diálogo y la opinión sobre problemáticas que, directa o indirectamente, afectan su cotidianidad. En definitiva, convertir al estudiante en un agente activo del cambio social.

Por tanto, el papel del docente deja de ser en esta modalidad pedagógica el de mero transmisor de los conocimientos recogidos en el libro de texto, para convertirse en orientador, promotor y facilitar del desarrollo de las clases. Son los alumnos y las alumnas los nuevos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las actividades se adaptan a su contexto socio-cultural, sus conocimientos previos y su nivel competencial, y consisten en el planteamiento de situaciones-problema que requieren ser resueltas mediante la movilización de conocimientos, destrezas, actitudes y valores. Las soluciones obtenidas permiten al alumnado tomar conciencia de las aplicaciones prácticas del conocimiento y despierta en él la motivación hacia el aprendizaje como medio de obtener y ofrecer respuestas a los problemas de su entorno. Esta aproximación al libro

de texto como transmisor de una ideología concreta y perpetuadora de un discurso que actúa como custodio de la situación de dominio y privilegio del endogrupo, no pretende, sin embargo, un rechazo sistemático y frontal del mismo.

Al contrario, responde a una finalidad pedagógica, la de permitir al estudiante desarrollar una conciencia lingüística crítica a partir del análisis de “las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje” (Martin y Wodak, 2003).

La competencia crítica lectora forma parte de la formación integral del alumnado, preparándolo para el cuestionamiento de los relatos históricos tradicionales, la identificación de las ideas encubiertas por los poderes o individuos dominantes en la historia y en el presente, la búsqueda y contrastación de interpretaciones alternativas, y la explicación de procesos, causalidades y motivaciones, así como la valoración de la memoria y los testimonios de los sujetos deliberadamente silenciados, y su transferencia y comunicación al entorno social (Atienza, 2007).

Para el caso que nos ocupa, una forma de tratar con el alumnado la faceta crítica de la pedagogía aquí propuesta sería trabajar en el aula, en pequeños grupos de cuatro o cinco estudiantes, con manuales de Geografía e Historia de distintas editoriales españolas, pudiendo tomar como referente para su análisis los elementos seleccionados por Teun Van Dijk (2009) para el estudio de los discursos

sos y las imágenes contenidas en los libros de texto y referidas a las personas y sociedades africanas y afrodescendientes. Una vez identificaos los instrumentos de coerción ocultos en el lenguaje, así como la producción y reproducción del poder a través del mismo, el propio alumnado se encargaría de construir un conocimiento fundado y contrastado, e identificar el lugar de sus verdaderos intereses (Soler, 2008).

Es también una pedagogía antirracista por su empeño por deconstruir los sesgos cognitivos, prejuicios y estereotipos arraigados en el imaginario del alumnado. En el marco de la sociedad de la desinformación, las fake news no contribuyen sino a la creación, perpetuación y propagación de representaciones negativas de las personas africanas y afrodescendientes (Gil, 1993), cuya identidad como individuo o minoría étnica ha quedado hoy eclipsada por el colectivo “migrante”, bajo cuya etiqueta el endogrupo engloba a todo aquel extranjero, concretamente aquel originario del sur y del este del Mediterráneo, concebido como presunto elemento disruptivo y perturbador del orden público, amenaza declarada contra la seguridad, identidad y cultura nacional.

Esta representación negativa del migrante (Rocu, 2020) responde, como dijimos, a la percepción de los flujos migratorios como un fenómeno anómalo del tiempo presente, y no como un elemento inherente no sólo a la historia y a las distintas sociedades que a partir de los mismos se han

constituido, sino también a la naturaleza humana. Se debe, por tanto, a una concepción ahistórica de la realidad, entendida como un todo dado no maleable. No hay más que una realidad, una única forma de entender la sociedad. Aparecen nuevamente los fantasmas de la historia única, manifestaciones bajo la forma de un dogmatismo que paraliza el entendimiento y la actuación.

La educación debe cuidarse de quedar atrapada en este proceso de socialización reproductora y reivindicar el componente utópico del pensamiento humano, no como afirmación ingenua y optimista de un futuro idealizado, sino como la necesidad de indagar y proyectarse más allá de las reivindicaciones interesadas del status quo (Pérez Gómez, 1997: 55):

Las perspectivas utópicas son convenientes porque entrañan la necesidad de poner a prueba, y la voluntad de modificar el propio espacio en que uno se encuentra. Son, por llamarlas con otro nombre, las perspectivas del deseo... Lo peor que podría ocurrirnos sería aceptar una sociedad, y una vida, sin deseo. El deseo siempre implica una tensión entre el espacio que habitas y un espacio eventual que se proyecta en tu mente y en tu sensibilidad.

La identificación de sesgos cognitivos, prejuicios y estereotipos, así como el cuestionamiento de la representación oficial y mediatizada de la realidad podría materializarse en el aula en dinámicas de trabajo orientadas a problematizar el presente y

pensar históricamente. Cada una de estas dinámicas transitaría por tres fases comunes. En primer lugar, una exposición espontánea de las ideas previamente adquiridas sobre el tema en cuestión, que por lo general será un conocimiento escueto, simple, fragmentado, apasionado, arrogante y naturalizador.

En segundo lugar, deconstruir los discursos, desmontar las percepciones erróneas e incompletas con evidencias y debates entre y con el alumnado para penetrar, progresivamente, en la complejidad de la problemática. Finalmente, reflexionar, colectiva e individualmente, en torno a las fuentes del conocimiento, para conocer la naturaleza de las percepciones erróneas y los factores políticos, sociales, culturales o emocionales que en ellos puedan haber influenciado.

Finalmente, es también una pedagogía decolonial por problematizar la episteme de la razón universal y reconocer la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial. La perspectiva antirracista anteriormente referida sólo podrá llevarse hasta sus últimos términos si los grupos sobre los que se perpetren actos de esta índole ven reconocidas su identidad, su historia, sus manifestaciones culturales y sus producciones intelectuales.

Ese reconocimiento se da en cumplimiento de distintos aspectos. Dada la estructuración y los contenidos recogidos en el currículo escolar, el primer paso para el giro epistémico decolonial

debe darse desde los ámbitos academicistas, pues es en los mismos donde nace el conocimiento del que se nutren los docentes en formación que más tarde transmitirán sus cogniciones sociales, de forma más o menos directa, a unos estudiantes que pretendemos que adquieran este marco de análisis crítico, antirracista y decolonial (Santos, 2017).

Boaventura de Sousa Santos (2017) describe el pensamiento occidental como un pensamiento abisal en el que la tradición eurocéntrica ostenta el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso, mientras que al otro lado de la línea no existe conocimiento verdadero, tan solo creencias, opiniones, interpretaciones intuitivas o subjetivas, cuya utilidad nunca va más allá de la de servir como objeto de la indagación científica.

El modelo de exclusión radical que en su momento proporcionaron las colonias hoy se reproduce en el pensamiento. La creación y negación del otro son los elementos fundamentales de los principios y prácticas hegemónicas de Occidente.

Recuperar las epistemologías del sur no significa descartar o sustituir esta tradición eurocéntrica, sino situarla en un marco mucho más amplio de posibilidades epistemológicas, entre las que originarias del sur no pretenden si no que los grupos históricamente oprimidos y silenciados represente el mundo en sus propios términos y conforme a sus propias necesidades e intereses, siendo los resultados obtenidos de tales esfuerzos valorados del



mismo modo que lo son las epistemologías hoy dominantes, superando así el dualismo normativo existente (Santos, 2021). Esa línea abisal descrita por Santos (2017) y los deseos por superarla quedan plasmados en este fragmento de la obra ya citada de Amin Maalouf, “Identidades asesinas” (1999):

[Los diversos pueblos no occidentales], desde ya muchas generaciones, cada paso que dan en su existencia está acompañado por un sentimiento de capitulación y de negación de sí mismos. Han tenido que reconocer que su técnica estaba superada, que todo lo que producían no valía nada en comparación con lo que se producía en Occidente, que seguir practicando la medicina tradicional era muestra de superstición, que su poderío militar no era más que un recuerdo del pasado, que sus grandes poetas, los sabios, los soldados, los santos, los viajeros, no significaban nada para el resto del mundo, que su religión era sospechosa de barbarie, que sólo unos cuantos especialistas estudiaban ya su lengua mientras ellos tenían que estudiar las lenguas de los demás si querían sobrevivir, trabajar y mantenerse en contacto con el resto de la humanidad...

Cuando hablan con un occidental, es siempre en la lengua de él, nunca en la suya propia; en el sur y en el este del Mediterráneo hay millones de personas que saben inglés, francés, español o italiano. En la otra orilla, ¿a cuántos ingleses, franceses, es-

pañoles o italianos les ha parecido útil estudiar árabe o turco?” (Maalouf, 1999: 83-84).

La tarea de descolonizar el conocimiento y la educación, la pedagogía, el currículo y la dialéctica, no debe limitarse, en cambio, a un mero “hablar de”. Cuando estudiamos anteriormente los discursos sociales que preservan en el debate público cogniciones racistas, hicimos mención de la importancia de ceder espacios a las personas procedentes de grupos minoritarios.

Pese a su bien intencionada labor o su amplia formación en cuestiones étnicas, los trabajos elaborados desde el endogrupo estarán siempre faltos de la perspectiva, más atenta y detallada, del exogrupo. Debe establecerse, por tanto, un diálogo entre cosmovisiones y epistemologías, pues los esfuerzos occidentales parten de “un proyecto, pensamiento y supuestos paradigmáticos modernos/occidentales a través de los cuales hacen crítica eurocéntrica del eurocentrismo” (Pedrozo et al., 2017: 82).

Esto, llevado al aula, podría cobrar forma desplazando los libros de texto en favor de obras escritas al otro lado de la línea abisal por intelectuales y activistas como Ngũgĩ wa Thiong'o, que, además de visibilizar los nuevos patrones culturales y económicos con que el neocolonialismo se hace manifiesto en las sociedades africanas, muestra al mundo la riqueza de la lengua, los estilos y las costumbres del continente en ensayos como “Descolonizar la mente” (2015) o en novelas como “El

diablo en la cruz” (1980) o “El brujo del cuervo” (2008). El enfoque decolonial y el rechazo de los libros de texto deja un espacio libre a la intervención del alumnado de origen extranjero que no encontraba representación en las tradicionales metodologías, prácticas y materiales didácticos, más allá de su asimilación a un pasado esclavo y colonial. Su caducidad, pues, se hace manifiesta ante un pluralismo y una diversidad emergentes.

En la actualidad, no cabe plantearse las mismas finalidades para la enseñanza que décadas atrás: una enseñanza orientada a promover la identificación de la sociedad con España, primero, y con Europa, después, tras su integración en el marco comunitario.

Una alumna extranjera y un estudiante perteneciente al endogrupo no van a encontrar un lugar común en la historia nacional española. En cambio, abordar problemas sociales les hace conscientes y partícipes de una misma realidad social. Es esa toma de conciencia y lucha compartida lo que les permite identificarse (López, 2010).

En definitiva, lo que pretende esta pedagogía crítica, antirracista y decolonial es:

Provocar la subjetivación, la emergencia del sujeto capaz de convertirse en agente consciente de interpretación, creación y transformación. La razón dentro del individuo para convertirse en sujeto crítico de sus propias elaboraciones y conductas. La razón de la comunidad, como instrumento y a la vez producto de los intercambios, para po-

tenciar la reflexión, explicitar lo silenciado y cuestionar lo consolidado. Vivir la cultura en la escuela, interpretarla, reproducirla y recrearla, más que aprenderla académicamente, requiere la misma amplitud y flexibilidad que la vida, es decir, concebir el aula como un fórum abierto y democrático de debate, contraste y recreación de las diferentes perspectivas presentes con mayor o menor implantación en la comunidad multicultural de la sociedad posmoderna (Pérez Gómez, 1997: 63-64).

## Conclusiones

Partiendo de una concepción del aprendizaje alejada del enfoque adultocéntrico y magistral, que busca romper con la distancia tradicionalmente existente entre el conocimiento impartido y la realidad personal del alumnado, haciéndole, en su lugar, protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje; y tomando en consideración la propagación del discurso antimigratorio, el incremento del racismo y los criterios aparentemente interpuestos por Occidente en la concesión del derecho a la migración, se decidió orientar el presente trabajo hacia la visibilización de las aportaciones de la comunidad africana y afrodescendiente a las distintas sociedades. Primeramente, se hizo necesario comprender la construcción de la identidad desde la alteridad, buscando estereotipos oposicionales que refuerzan la unión y la solidaridad del endogrupo.

Estando el trabajo centrado en la alteridad negra, interesaba conocer el contexto en que esta comenzó a ser fraguada por Occidente para justificar su superioridad “racial” y su misión civilizadora, así como los cambios introducidos en el discurso para mantener su situación de dominio y preponderancia pese a la transformación de las circunstancias históricas.

Puesto que el trabajo ambiciona la visibilización curricular de las aportaciones de la comunidad africana y afrodescendiente a las sociedades y culturas españolas, no podía pasar sin detenerse a realizar un breve recorrido desde su llegada a la península ibérica como prisioneros de guerra o víctimas de las razzias hasta los actuales movimientos migratorios, fuertemente determinados por las decisiones tomadas y los hechos acaecidos en ese período intermedio. Aunque son muchos más los aportes realizados, por cuestiones de espacio se ha recogido tan sólo las principales contribuciones en materia cultural, así como en el campo del activismo y la lucha por los derechos humanos.

Finalmente, habiendo sido evidenciadas las formas contemporáneas con que el racismo se manifiesta sutilmente en los discursos sociales dominantes en el debate público, que impregnan las conversaciones diarias, los debates parlamentarios, los medios de comunicación y los centros escolares, convirtieron en una complicada tarea eludir su influencia, se propuso una pedagogía crí-

tica, antirracista y decolonial. Crítica, en tanto que superación de los enfoques tradicionales relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antirracista, porque consciente de la función de socialización reproductora de la escuela, aboga por repensar los discursos con que son abordadas cuestiones como la migración o la delincuencia en los centros escolares y en el debate público. Decolonial, porque en su decisión por desvincularse de aquellos planteamientos eurocéntricos que tratan de presentarse como custodios de la razón universal, reconoce la validez e importancia de las epistemologías no oficializadas por la matriz colonial.

Como se dijo al comienzo del trabajo, la injusticia social global requiere una lucha cognitiva global. Sólo a partir de la educación y el reconocimiento de la identidad, la historia, las manifestaciones culturales, las producciones intelectuales y la contribución de la comunidad africana y afrodescendiente a las sociedades y culturas españolas, podrán comenzar a menguar las cifras que informan de los delitos de odio y discriminación contra este colectivo.

## Referencias bibliográficas

Adams, H. G. et al. (1854). *God's image in ebony: being a series of biographsketches, facts, anecdotes, etc. Demonstrative of the mental powers and intellectual capacities of the negro race.* Partridge and Oakey.

APNS (1453). Of. 11. Protocolos notariales de Sevilla.

Armistead, W. (1848). A tribute for the Negro being a vindication of moral, intellectual and religious capabilities of the coloured portion of mankind with particular references to the African race, illustrated by numerous biographical sketches, facts, anecdotes. William Irwin.

Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574.

Atienza, E., Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.

Auserón, S. (2015). El ritmo perdido: sobre el influjo negro en la canción española. *Península*.

Benítez, N. M., Albuja, J. I. (2015). Aportes de los afros y afrodescendientes a la construcción de la historia del Ecuador y su visibilización a través de la etnoeducación formal e informal. En Hernández, A. M., et al. (coord.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recuerdos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura y AUPDCS, 649-659.

Barbosa, F. (2020). Estudio para el conocimiento y caracterización de la comunidad africana y afrodescendiente. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.

Barchiela, S., Migallón, J. (2021). “Es momento de actuar contra el racismo en España”. *El País*, 11 de febrero de 2021.

Barrutieta, A. et al. (2021). “La política del miedo. Una radiografía de la narrativa de las migraciones en el Congreso de los Diputados”. *Fundación porCausa - Political Watch*, noviembre de 2021.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Bauman, Z. (2008). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Belinchón et al. (2020). La cultura negra importa en España. *El País*, 6 de julio de 2020.

Betancor et al. (2003). Atribución diferencial al endogrupo y al exogrupo de las dimensiones de moralidad y eficacia: un

indicador de favoritismo endogrupal. *Psicothema*, 15(3), 407-413.

Bou, L. C. (2017). *África y la historia*. Creative Commons.

Canos, S. (2020). La historia de España también es negra. *El País*, 30 de septiembre de 2020.

Cansino, R. (1751). *Nuevo mapa: descripción iconológica del mundo abreviado*. Sevilla.

Casas, M. (2011). La imagen modela la imagen: África a través de los libros de texto de Secundaria. *El Guiniguada*, 20, 41-70.

Cornejo, R. (2007). Introducción. De la mirada colonial a las diferencias combinables. En Cornejo, R. (ed.). *Memoria colonial e inmigración: la negritud en la España posfranquista*. Edicions Bellaterra.

Cortés, V. (1482). Procedencia de los esclavos negros en Valencia (14821516). *Revista Española de Antropología Americana*, VII.

Cortés, J. L. (1986). Los orígenes de la esclavitud negra en España. FARESO.

Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Díaz, M. (ed.) (2005). *El Romancero viejo*. Cátedra.

Eatwell, R., Goodwin, M. (2019). *Nacionalpopulismo: por qué está triunfando y de qué forma es un reto para la democracia*. Ediciones Península.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

Fantino, J. F. (2013). La presencia de África en los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales para el nivel secundario bonaerense. *Clío & Asociados: la historia enseñada*, 17, 137-161.

Federici, S. (2019). *Calibán y la bruja. Traficantes de sueños*.

Fernández, A. (2018). Una propuesta socioeducativa para fomentar las relaciones interétnicas y el conocimiento entre gitanos y no gitanos. Universidad de Oviedo.

Firmin, A. (1885). *De l'Égalité des Races Humaines*. Hachette Livre BNF.



Fracchia, C. (2009). La problematización del blanqueamiento visual del cuerpo africano en la España imperial y en Nueva España. *Revista chilena de antropología visual*, 14, 67-82.

Fra-Molinero, B. (1995). *La imagen de los negros en el teatro español del siglo XVII*. Siglo XXI Editores.

Franco, A. (1992). *Esclavitud en Andalucía, 1450-1550*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Freire, R. (1967). *Pedagogía del oprimido*. Editorial América Latina.

García R. et al. (2007). La cultura gitana en los libros de texto. En Aznar, S. (ed.). *X Simposio Llengua, educació i immigració: blanç i perspectives*. Universidad Complutense de Madrid.

Gil, E. (1993). Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria. Participación de la institución escolar en la formación, manteniendo o refuerzo de las mismas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 7, 3-38.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en la educación*. Siglo XXI Editores.

González Gómez, A. (1977). *Moguer en la Baja Edad Media (1248-1538)*. Instituto de Estudios Onubenses.

Grégoire, H. (1808). *De la littérature des nègres, o recherches sur leurs facultés intellectuelles, leurs qualités morales et leur littérature*. Project Gutenberg.

Guerra, E., Guitián, C., Nadal, I. (2007). Enseñar Gambia, enseñar África: estudio de las concepciones del alumnado y fundamentos para la elaboración de materiales didácticos. En Ávila R. M., López Atxurra, J. R., Fernández de Larrea, E. (Coord.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 561-572). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Guerra, E., Nadal, I. (2010). Ideas previas del alumnado acerca de África. VII Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba.

Guerra, E., y Nadal, I. (2016). Enseñar África: Un proceso de cambio en la mirada del continente. En García, C.R., Arroyo, A., Andreu-Mediero, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de la Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 14-34). Editorial Entimema y AUPDCS.

Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.

Hernando, S. (2020). Lo que queda de la esclavitud en España: estatuas, calles, pinturas y música. *El País*, 23 de junio de 2020.

Hillgarth, J. N. (1983). *La hegemonía castellana (1410-1474)*. Grijalbo.

Ibagón, N. J. (2016). El currículo oficial y la (in)visibilización de la matriz sociocultural africana en la enseñanza de la Historia de Colombia. En García, C. R. et al. (coord.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. Universidad de Las Palmas y AUPDCS, 97-105.

Ladero, M. A. (1979). *Granada, historia de un país islámico (1232-1571)*. Gredos.

López, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío & Asociados: la historia enseñada*, 9-33.

López, R. et al. (2016). Llenarse de África: una reflexión sobre la necesidad de mejorar la imagen de África en la Educación Secundaria. III Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Colectivo Docente INNOVAGOGÍA y AFOE Formación.

Lucas, A. (2016). La huella cultural de los negros esclavos en España es indeleble. *El País*, 2 de octubre de 2016.

Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial.

Mamadou, I. (2020). Decenio Internacional de las personas afrodescendientes, 2015-2024. En Seminario sobre el legado de las personas africanas y afrodescendientes a España. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 11-17.

Maroto, J. M. (2017). Prejuicios sobre África en los libros escolares de Educación Secundaria. *Historia Actual Online*, 43(2), 169-186.

- Maroto, J. M., Ortega, T. M. (2018). La figura del negro a través de la gran pantalla. La entrada de España en la Unión Europea como punto de inflexión. *Historia y Comunicación Social*, 23(2), 567-583.
- Martín, A. (2016). *Juan Latino, talento y destino: un afroespañol en tiempos de Carlos V y Felipe II*. Editorial Universidad de Granada.
- Martín, D. (2017). El pueblo gitano y la guerra civil: una historia desconocida de la contienda del 36. *Andalucía en la Historia*, 55, 24-27.
- Martin, J. R., Wodak, R. (2003). *Re/Reading the Past: Critical and Functional Perspectives on time and valué*. John Benjamins.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra: ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Futuro Anterior.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Montreal, B. (2022). “Blancos y/o negros: el dilema migratorio para el futuro de Europa”. *El País*, 11 de marzo de 2022.
- Morales, O. A., Lischinsky, A. (2008). Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria en España. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 115-152.
- Moreno, I. et al (2017). *La cultura del pueblo gitano en el currículo de la educación obligatoria, a través de su presencia, ausencia y percepción en los libros de texto*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Morera et al. (2004). La percepción de semejanza intergrupal y la identificación con el endogrupo: ¿incrementa o disminuye el prejuicio? *Psicothema*, 16(1), 70- 75.
- Navarro, J. L. (1998). *Semillas de ébano: el elemento negro y afroamericano en el baile flamenco*. Portada.
- Ngozi. C. (2018). *El peligro de la historia única*. Random House.
- Pedrozo et al. (2017). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Editorial UniMagdalena.

Pérez Gómez, A. (1997). Socialización y educación en época posmoderna. En Goikoetxea, J., García, J. Ensayos de Pedagogía Crítica. Editorial Popular, 45- 67.

Piaget, J. (1938). La représentation du monde chez l'enfant. Bibliothèque de psychologie de l'enfant et de pédagogie.

Ramallo, F. (2016). Curriculum, identidades y otras historias. Una mirada de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense. Praxis Pedagógica, 19(16), 13-28.

Real Academia Española (2021). Definición de "Identidad". En <https://dle.rae.es/identidad>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Rocu, P. (2020). Nuevos desafíos para el profesorado: inclusión educativa en la diversidad desde la perspectiva afrodescendiente. En Seminario sobre el legado de las personas africanas y afrodescendientes a España. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 31-43.

Rodríguez et al. (2006). Amenaza al endogrupo y nivel de infrahumanización del exogrupo. *Psicothema*, 18(1), 73-77.

Rosati, S. (2017). Soy español y soy negro. *El País*, 11 de enero de 2017.

Said, E. W. (2004). *Orientalismo*. Debolsillo.

Sandoval, A. (1647). *Tractatus de instauranda aethiopum salute*. Historia de Aethiopia. Alonso de Paredes.

Santos, B. de Sousa (2017). Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Ediciones Morata.

Santos, B. de Sousa (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.

Soler, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso & Sociedad*, 2(3), 642- 678.

Suárez, M. (2014). *Entre cirios y garrotes: política y religión en la España contemporánea, 1808-1936*. Editorial Universidad de Cantabria.

Susinos, T. et al. (2014). El fracaso escolar y la mejora de la escuela. Síntesis.

Tenreiro, R. M., Vivanco, A. (eds.) (1920). El conde Lucanor. La Lectura.

Thiong'o, N. W. (1980). El diablo en la cruz. Txalaparta.

Thiong'o, N. W. (2008). El brujo del cuervo. Alfaguara.

Thiong'o, N. W. (2015). Descolonizar la mente. Debolsillo.

Toasijé, A. (2019). La historicidad de las comunidades africanas y africanodescendientes denominadas negras en España. En Maroto, J. M. y López, R., Migraciones y población africana en España. Historia, relatos y prácticas de resistencia. Universidad de Granada, 105-127.

Van Dijk, T. (2009). Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina: prejuicios e ideologías racistas en Iberoamérica hoy en día. Gedisa.

Vargas, J. (2021). "Vox arrastra su discurso xenófobo por el Congreso sin apenas respuesta de los partidos progresistas". Público, 2 de diciembre de 2021.

Velasco, V., Rodríguez-Alarcón, L. (2020). "Nuevas narrativas migratorias para reemplazar el discurso del odio". Fundación porCausa.

# **LOS SABERES CAMPESINOS EN LA ESCUELA RURAL AGROPECUARIA MEXICANA ¿UN CONFLICTO INTERCULTURAL?**

María Guadalupe Díaz Tepepa

## Resumen

El planteamiento del trabajo se enmarca en el debate de la interculturalidad crítica que busca el reconocimiento y revitalización en la escuela de los saberes y prácticas de los pueblos originarios -campesindios- que históricamente han sido objeto de epistemicidio, principalmente, por las instituciones escolares.

En términos generales se acusa una crisis de la educación escolar a nivel mundial, no sólo en México. Esta crisis tiene que ver con la falta de pertinencia, relevancia y sentido de los aprendizajes escolares. La historia de la escolaridad y, consecuentemente, la formación profesional, no está orientada a resolver los problemas sociales que ha provocado la modernidad y la economía de mer-

cado. Hay un vacío de sentido en nuestras instituciones, una crisis de valores que no se resuelve curricularmente, una crisis ambiental cada vez más grave que invade a las escuelas y rebasa su capacidad de actuación debido a una estructura que cada vez se ve más alejada de las realidades sociales que tenemos que enfrentar (Dietz, 2019).

En la historia de la educación en México esto se observa claramente en los proyectos educativos dirigidos a la escuela rural e indígena, en su afán de asimilación a un estado nacional y con la consecuente invisibilización de la diversidad cultural y lingüística, ha provocado la segregación y epistemicidio de los saberes originarios, pero también la resistencia en las prácticas que configuran una cultura escolar local.

## Palabras clave

Saberes, campesinos, escuela rural, interculturalidad

## Referentes teórico-metodológicos

El estudio de los saberes que se generan en la comunidad y la familia indígena, así como las formas culturales de esa transmisión y su contrastación con los saberes y formas de transmisión de los saberes escolares han constituido el objetivo prio-

ritario de este trabajo. Se trata de un estudio cualitativo de tipo etnográfico realizado en cuatro comunidades campesinas del altiplano central de México y en sus correspondientes escuelas rurales agropecuarias.

El enfoque metodológico de este trabajo se ubica en la tradición etnográfica de gran parte de los investigadores educativos mexicanos a los que les ha parecido imprescindible conocer la vida cotidiana de las escuelas y su contexto local.

Es importante destacar que en los años 70 a los investigadores de la educación les preocupaba “transformar la educación” y se difundió mucho una perspectiva de investigación que denominaron investigación-acción, además de la predominancia de modelos hipotético-deductivos. Sin embargo, con estos enfoques no se lograba un conocimiento profundo de la realidad escolar, de la complejidad de las escuelas y de los sujetos de la institución escolar. (cfr. Rockwell, 1993) De tal suerte que para conocer “la escuela por dentro” y valorar la calidad de la educación se empezaron a realizar estudios cualitativos.

Los trabajos etnográficos de Elsie Rockwell (1980, 1987, 1993) en las escuelas mexicanas han sido una guía teórica y metodológica en este trabajo. Las directrices teóricas de estos trabajos se identifican con la perspectiva de “indagar procesos sociales dentro de la vida cotidiana de la escuela, ligados con la dinámica social fuera de la escuela” (Rockwell, 1993:63). En términos educativos se concibe



la formación escolar como un proceso de “apropiación de saberes en la vida cotidiana” de la escuela (cfr. Heller,1977). Esta apropiación escolar integra necesariamente el saber extraescolar, la interculturalidad es una realidad en la escuela.

Para ubicar el análisis de los casos en estructuras y dimensiones sociales más amplias, se integraron en el análisis algunos conocimientos que provienen de la antropología ecológica y de la antropología sociocultural tratando de comprender la presencia y fuerza de un “México profundo” en el México rural e indígena portador de un saber popular, tradicional, con fuertes vestigios que lo diferencian del saber moderno y, por supuesto, del “México imaginario” (Bonfil, 1990, en: Díaz Tepepa, 2001:22)

Los estudios cualitativos, desde esta perspectiva, se enfocaron cada vez más hacia aspectos extraescolares: la familia y la comunidad, por lo que tuvieron que echar mano de herramientas metodológicas que les permitieran observar, registrar y explicitar lo que estaba sucediendo realmente en estos minúsculos contextos y su relación con escuela.

En esta investigación las fuentes de información se construyeron en la práctica del trabajo de campo. En conjunto, el trabajo de campo duró 15 meses con visitas durante tres días de cada semana a las escuelas y las comunidades y realizamos aproximadamente 50 entrevistas abiertas, individuales y colectivas a maestros, alumnos, padres de familia

y personas de las comunidades. Además, aplicamos 90 cuestionarios a los alumnos, 15 observaciones y la revisión de algunos documentos locales como monografías y documentación escolar. La transcripción fiel de las entrevistas grabadas y las notas de campo constituyen los registros etnográficos que integran el archivo de la investigación.

## Antecedentes. El estado de la cuestión

### **Breve historia de la escuela rural agropecuaria en México**

El propósito de educar a la población rural de nuestro país tiene una larga historia, ya estaba presente en el pensamiento de los liberales mexicanos en el intento de impulsar una educación popular que ofreciera los rudimentos de la lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas; hay que recordar que en 1875 ya existan escuelas pegadas al casco de hacienda (Díaz, 1986: 12 -32). Sin embargo, el interés de articular a la escuela con su contexto rural y comunitario data de la escuela que surge con la revolución mexicana.

En la etapa ascendente de la revolución mexicana se crea y expande un importante programa de educación rural vinculado con el proceso de transformación social, con la organización campesina y con la intención de resolver los problemas produc-

tivos del país. La escuela rural mexicana en sus diversos niveles, modalidades y épocas, siempre ha procurado articular el trabajo productivo con el trabajo educativo. Y siempre, también ha tenido un propósito de integración nacional y el afán de modernizar el país a través de la educación.

Obregón (1920- 1924) en su primer mandato a la nación ya decía que era necesario orientar la educación en el sentido de la necesidades industriales, comerciales y agrícolas de cada región, la instrucción debía estar cimentada en dos grandes columnas: instrucción inteligente y trabajo productivo. Con Vasconcelos como secretario de educación Pública se crearon escuelas técnicas industriales y fue instalada como obligatoria la enseñanza para el trabajo.

El Departamento de Cultura Indígena de la SEP se responsabilizó de las escuelas federales creadas en las áreas rurales. Con base en el ideario de Vasconcelos "el magisterio habría que redimir a las masas por medio del trabajo" y "enseñar a vivir al campesino". Estas ideas se expresaron en tres proyectos que sustentaron la expansión de la educación rural: las casas del pueblo, las misiones culturales y las normales rurales.

Con el gobierno de Calles una de las principales acciones de educación rural fue la creación de las escuelas centrales agrícolas para la impartición de una enseñanza práctica en agricultura. En 1924, el general Calles expresó en su mandato a la nación que el problema de las tierras, la educación a la

población rural, la consolidación del derecho y protección legal de los trabajadores (...) serían los móviles principales de su administración. "La educación rural -dijo- ocuparía preferentemente su atención". en esta tarea, como sabemos, fue relevante la presencia de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez.

A principios de los años 30, bajo la gestión de Narciso Bassols como secretario de educación pública, se busca unificar las diferentes modalidades de educación rural, a la vez se enfatizan los aspectos económicos y técnicos de la educación para el desarrollo y la transformación social. Las misiones culturales, las escuelas centrales agrícolas y las normales rurales son integradas a una nueva modalidad: las escuelas regionales campesinas.

En este momento histórico, las masas organizadas sostienen el proyecto de educación socialista; los maestros rurales pugnan por una educación comprometida con la transformación social que había prometido la revolución mexicana.

Es a partir de 1941 cuando la escuela pierde su espíritu revolucionario y su vínculo con las comunidades campesinas, el proyecto decae, las escuelas regionales campesinas se desintegran y con ello surgen dos tipos de escuela: las escuelas normales rurales y las escuelas prácticas de agricultura que fueron escasas y no se expandieron y es hasta 1967 cuando empieza a gestarse el Sistema de Educación Tecnológica Agropecuaria con la finalidad, principalmente de: Llevar la educación media bá-

sica y media superior al ámbito rural; capacitar a los educandos en el trabajo productivo agropecuario y en la agroindustria; impartir cursos cortos y prácticos a campesinos adultos y jóvenes.

Muchos cambios curriculares han habido en este subsistema educativo hasta casi borrar su orientación para el trabajo rural.

Es en el contexto de las escuelas tecnológicas agropecuarias donde iniciamos nuestros estudios para analizar la relevancia y pertinencia de la educación rural en su contexto comunitario, sobre todo debido a que entre sus múltiples objetivos se pretendía "arraigar a los jóvenes a sus comunidades de origen y fortalecer el desarrollo rural".

Es así que desde finales de los años 80, hemos cultivado una línea de investigación sobre la relación de la entonces Escuela Rural Agropecuaria con su entorno comunitario, a través del estudio de la relevancia de la formación agropecuaria en su contexto y la pertinencia del contenido escolar.

Encontramos que ha prevalecido, en estas escuelas denominadas actualmente Centros de Bachillerato Agropecuario, la formación de un modelo educativo derivado de las políticas y planes de desarrollo que ha privilegiado la modernización de la agricultura y el monocultivo y ha desplazado de la enseñanza las especies y cultivos tradicionales, subordinando los saberes de los campesinos e indígenas en sus formas productivas y desconociendo o no reconociendo la diversidad cultural.

Con base en ese modelo educativo se ha pretendido enseñar "saberes estandarizados" deducibles de la teoría agronómica, orientados a la empresa agropecuaria y muy distantes de las prácticas productivas y culturales de los campesinos e indígenas y de sus necesidades y posibilidades productivas locales.

Sin embargo, en la realidad escolar de estas instituciones de educación media superior, observamos prácticas productivas escolares donde se pueden apreciar los saberes de los campesinos a través de actividades, creencias y conocimientos de los alumnos y profesores; siendo esta dimensión de la actividad escolar y la formación, la que ofrece alternativas mediante el acoplamiento o articulación de saberes campesinos e indígenas con los saberes escolares en las prácticas escolares, o sea mediante la interculturalidad en la escuela que es una realidad invisibilizada.

con base en dichos planteamientos es que ahora hemos podido abordar la interculturalidad en el análisis de la articulación de los saberes campesinos con los saberes escolares, poniendo énfasis en el análisis antropológico del conocimiento campesino de las culturas productivas rurales de nuestro país, con miras al reconocimiento, funcionalidad y pertinencia de los saberes campesinos para plantear alternativas en la educación intercultural a nivel medio y superior y algunos criterios como punto de partida para una didáctica intercultural.

## **La escuela rural hoy en procesos interculturales. La línea de investigación y sus aportaciones**

Un punto de partida en nuestros estudios fue el desarrollo de un proyecto de investigación denominado "Las Relaciones entre el Saber Escolar y Extraescolar en la Producción Agropecuaria: Hacia una Nueva Concepción de lo Politécnico". Este proyecto desarrollado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México, Coordinado por E. Weiss en 1989 - 1991, nos permitió caracterizar los saberes escolares técnico-agropecuarios en sus dimensiones curricular y didáctica, analizar los conceptos y el sentido del saber técnico que se impartía en los bachilleratos rurales y contrastar los saberes escolares respecto a los saberes extraescolares (indígenas y campesinos) sobre la producción agropecuaria, de la zona de influencia de los planteles.

Con este proyecto trasladamos al ámbito educativo el debate que ya estaba ocurriendo respecto a las concepciones del desarrollo y las posibilidades de un enfoque alternativo desde diversas perspectivas: campesinistas (Arturo Warman y Gustavo Esteva), sistémicas (Enrique Leff) ecológicas (Víctor Toledo) agroecológicas (Efraín Hernández Xolocotzin). Esto debido a que la formación escolar de nivel medio superior impartida a hijos de campesinos e indígenas en los Centros de Bachillerato

Tecnológico Agropecuarios, se basaba como ya hemos mencionado, “en sistemas de reglas técnicas generadas en producciones capitalistas altamente tecnificadas y en las legitimaciones científicas correspondientes a la gran producción comercial. El saber tradicional (indígena y campesino) no se consideraba digno de enseñanza, rara vez se mencionaba y casi siempre como saber falso, que la escuela (ilustrada) habría que erradicar” (cfr. Weiss, 1991: 77).

Un hallazgo importante fue que en la formación aparece una clara contradicción entre los conocimientos teóricos referenciales del modelo de la tecnología moderna que fundamenta el plan y los programas escolares, respecto a los saberes experienciales de los alumnos y respecto a los mismos saberes prácticos de los profesores que se pueden visibilizar en sus clases prácticas, o sea que “el conflicto de saberes tecnológicos respecto a los saberes locales, no aparece en las prácticas productivas”. puesto que es la resolución de problemas productivos en la enseñanza, y no el modelo ideal, el que permite acoplar el conocimiento científico tecnológico con el conocimiento de los productores (campesinos e indígenas) e una equidad de saberes, en relaciones interculturales.

Aparece un acoplamiento entre la tradición y la innovación que nos permite mantener la hipótesis de relaciones interculturales en las prácticas y conocimientos escolares para la resolución de problemas educativos de carácter productivo.



Lo mismo ocurre en las prácticas productivas de los campesinos e indígenas en su milpa. Algunos testimonios nos dicen que los campesinos reconocen la superioridad del abono orgánico y la rotación de los cultivos como sistema de fertilización, sobre el uso indiscriminado de fertilizantes artificiales y demás agroquímicos. Saben que el efecto del químico es sólo de un ciclo agrícola y que, si en el siguiente no se le echa, la tierra ya no da nada.

En cambio, que con el orgánico puede aguantar hasta cinco años sin volver a fertilizar. No obstante, nuestros informantes que han afirmado esto, no usaban abono orgánico, sino el tan criticado fertilizante químico. Así, cuando le preguntamos a un informante campesino que por qué no usaba el abono orgánico, si reconocía su superioridad, él contestó: “ahora ya no, porque ya cambió todo, ya la gente ya cambió su modo de vivir, sus modos de progresar”.

Este “cambio” en los modos de vivir implica, entre otras cosas, que este campesino toma decisiones a partir de un conocimiento práctico, hay una sabiduría exenta de ideologías, tal sabiduría para la vida le hace reparar por ejemplo en que no cuenta con tierras propias, sino las renta, y como él dice: “que tal si le echo la majada (lo que ahora implica más costos) y viendo que ya está bien abonado, ya el año que entra me las quitan, entonces ya perdí”. Tampoco tiene vacas ni caballos (productores por excelencia de abono natural), ni tras-

patio lo suficientemente grande para albergarlos (puesto que ha subdividido al máximo el solar urbano para dar casa a sus hijos casados) y sus hijos ya no desean involucrarse en actividades agrícolas, ni él se dedica al campo cien por ciento. Por todas esas razones, para él no hay contradicción entre su preferencia por el abono orgánico y las ventajas operativas que le proporciona el uso de fertilizantes artificiales. (Díaz, 2001)

El testimonio anterior forma parte de otra investigación que se realizó en tres escuelas telesecundarias de la Sierra Norte de Puebla y en sus respectivas comunidades. Además, con fines de contrastación se analizó un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario de un Pueblo del estado de México (Díaz Tepepa, 2001) de donde se desprende que, tan importante es trabajar en la demostración de la racionalidad del conocimiento indígena como mostrar la forma en que, en la práctica concreta, los diferentes productores del campo van modificando, ampliando o re-significando los saberes y conocimientos de su cultura.

Esto sólo es posible si se elude la ilusión de ver a los poblados en investigación y a las escuelas como comunidades armónicas y se les vislumbra como escenarios culturales en constante interacción y transformación, en procesos interculturales.

Esto puede tener consecuencias importantes en la educación intercultural: encontrar los caminos más pertinentes para reconocer los saberes campesinos e indígenas al interior de la escuela y para

lograr la articulación de saberes, tal situación aparece, en primera instancia, como supeditada a la posibilidad de articular, en los diseños y prácticas curriculares, los saberes escolares con los saberes de diferentes culturas de las que la escuela forma parte.

Creemos que la inclusión del conocimiento en las acciones concretas de los diversos actores sólo es posible si la escuela logra establecer un diálogo con la comunidad, esto quiere decir interactuar de manera comprensiva y abierta al aprendizaje: Si bien, en la escuela se enseña, en la comunidad se aprende. También, tal comunicación E-C orienta a los profesores en la comprensión del saber campesino e indígena y abre el abanico para la identificación de estrategias educativas situadas.

De ser correcta la apreciación sobre la articulación de saberes o acoplamiento de saberes, nos veremos obligados a incluir a las prácticas culturales campesinas e indígenas como elemento central para analizar la interculturalidad en la escuela.

Esta línea de investigación desde el año 2002 tiene continuidad en la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco, D.F.) a partir de un proyecto de investigación denominado: Los saberes prácticos interculturales y su contribución en la confección de propuestas educativas para la educación multicultural.

El resultado de esta investigación se concretó con la publicación del libro: Díaz G., Ortiz P. y Núñez I. (2004) Interculturalidad, saberes campesi-

nos y educación, en este libro los autores dan cuenta de una investigación cualitativa de corte etnográfico realizada en diversas localidades del Altiplano Central de México. En una reseña que se publicó en la (RMIE, 2006: 333 - 337) Schmelkes, S. comenta que se trata de “un estudio de epistemología campesina que cuestiona de manera profunda los mitos dominantes que nuestra sociedad ha manejado durante siglos, y especialmente durante este último, respecto del valor de las prácticas productivas campesinas”.

Algunas de hipótesis centrales del libro son las siguientes: 1) “Cuestiona la creencia de que el único modo de arribar al conocimiento válido es la ciencia y la técnica modernas. Los campesinos (e indígenas que para los autores son lo mismo) representan otra tradición mediante la cual la especie humana logró reproducir sus condiciones materiales a lo largo de la historia”.

Esto significa que el conocimiento campesino también es conocimiento científico, en la medida en que ha podido demostrar, a lo largo de la historia, su utilidad y funcionamiento. Ahora yo creo que de ser aceptada esta afirmación, estaríamos, de entrada, avalando la pluralidad de la ciencia y, apuntando a epistemologías de-coloniales. 2) “Que el conocimiento campesino se haya considerado inferior al conocimiento científico deriva, en parte, de la equivocada concepción de que sus propósitos productivos son idénticos a los de la producción moderna”.

El libro por el contrario afirma que “la principal finalidad de la producción moderna es la ganancia; en cambio, en la producción campesina es la satisfacción de las necesidades (...) son dos lógicas diferentes las que guían la producción, lo que no significa que el campesino desconozca o no comprenda la lógica moderna, que aplica para la parte de su producción destinada al mercado. Pero el comportamiento del campesino es racional”; 3) “El conocimiento campesino no es ni estático ni aferrado a una sola cosmovisión: en las elecciones técnicas cotidianas, el campesino produce un acoplamiento entre los saberes técnico modernos y los tradicionales.

Experimentan no sólo cuando producen para el mercado, también cuando lo hacen para el autoconsumo y también por mera curiosidad”. En el contexto de la producción campesina existe innovación, creatividad, cambio. La innovación se da desde la tradición: tradición e innovación no son opuestos, 4) “El campesino puede dinamizar su producción porque genera conocimiento y aprende de él (Núñez Ramírez, 2004)”.

Sin duda uno de los aportes más valiosos de la investigación que recupera este libro es el “documentar las formas de aprender del campesino: a través de la observación, de la transmisión de secretos y de la imitación, pero siempre experimentando”. Y todo esto se da en un contexto de endoculturación: es decir que es necesario formar parte de una cultura que recoge la historia - también la

productiva - del grupo en cuestión y “acomoda o adapta lo nuevo a la cosmovisión propia de esa cultura”; 5) De esta manera, “la generación de conocimiento no es un fenómeno individual, sino social”. En la lógica campesina, de satisfacción de necesidades, no hay competencia entre unidades productivas.

El conocimiento no se guarda, ni se protege, más bien se comparte. 6) “En este proceso tienen un papel muy importante los especialistas campesinos (e indígenas), especialista en conocimientos tradicionales”, como Don Agustín Ranchero de Ixtenco, Tlaxcala, informante y por lo mismo protagonista del libro. “Estos especialistas o sabios, acumulan el conocimiento campesino, lo sintetizan, comunican las innovaciones exitosas y fracasadas, pero lo más interesante, explican.

Los campesinos tienen una orientación práctica al proceso de generación y uso del conocimiento, su preocupación es por el cómo, los especialistas explican el por qué”.

Concluye la comentarista del libro diciendo que: este estudio y varios otros anteriores han puesto las bases para argumentar a favor de la necesidad de un nuevo paradigma educativo; uno que reconozca la diversidad cultural, la escuela y la educación superior tienen en esto un papel muy importante: les corresponde hacer explícito el conocimiento tácito de los campesinos (e indígenas) con ayuda de sus sabios y con especial énfasis en el conocimiento productivo, que ha sido descuidado en

la investigación antropológica como lo denuncia el libro.

Cabe destacar las siguientes conclusiones de este trabajo de investigación:

- El conocimiento campesino no es estático, ni aferrado a una sola cosmovisión.
- El campesino realiza un acoplamiento entre los saberes técnicos modernos y los tradicionales.
- Experimentan no solo para producir para el mercado sino también para el autoconsumo y por mera curiosidad.
- La innovación se hace desde la tradición.

En el contexto de la línea de investigación, antes reseñada, se han estado formando estudiantes en el posgrado, pero también hemos deducido algunos criterios para ir configurando una didáctica intercultural para la escuela rural con base en las epistemologías y prácticas educativas indígenas y campesinas. Para el tema de este trabajo se presentan algunos resultados que nos permiten conocer las condiciones materiales y dinámica socio-educativa en la comunidad y la familia campesina.

## Desarrollo

### **1. Las comunidades y su diversidad**

En el análisis de las condiciones comunitarias fue importante analizar los rasgos singulares y distintivos de la dinámica productiva y demográfica de cada comunidad estudiada. Dichos rasgos singulares en este estudio significan un avance respecto de lo que se sabe sobre estos minúsculos contextos de 500 habitantes aproximadamente.

Los testimonios de los campesinos e indígenas, recabados mediante las entrevistas, nos muestran la diversidad ecológica que puede encontrarse de una comunidad a otra, incluso, en una misma comunidad y una determinada región.

La misma literatura antropológica ha reconocido esta situación y nos informa que 'los campesinos e indígenas mexicanos de las zonas serranas se enfrentan al manejo de dos o más ecosistemas en su cotidianidad productiva. En las comunidades de este estudio se puede observar que los campesinos e indígenas manejan recursos que se ubican en gradientes que van desde los 1890 hasta los 3000 metros sobre el nivel del mar, lo cual hace posible encontrar diversos tipos de asociaciones ecológicas y agroecológicas.

Algunos autores como Wolf y Tyrtania han destacado que la variable más importante que ha condicionado la diversidad agroecológica es la altura. Esto explica la gran variación de climas en



tramos tan cortos como los que caracterizan a nuestros casos.

Algunos elementos que han permitido valorar las posibilidades productivas de las comunidades son: la caracterización de los pisos ecológicos y composición de los suelos, la asociación de especies vegetales y la orientación de los vientos. Tales características guardan una estrecha relación con la altura. A partir de esta información sobre cada una de las comunidades se analiza la estrategia productiva y de supervivencia campesina.

Es un hecho que las actividades agrícolas están condicionadas por la complejidad del ecosistema y que el patrón de cultivos, y de supervivencia en general, se realiza con base en el máximo aprovechamiento de los recursos con que cuenta el campesino.

En torno a los recursos del medio natural la sabiduría de los campesinos e indígenas ha logrado encontrar fórmulas para hacer producir la tierra en un medio adverso caracterizado por la inclinación de los terrenos, la improductividad de los suelos, lo avanzado de la erosión y la escasez de agua. Estas son las condiciones generales que se observan en nuestros casos.

El análisis realizado permite valorar la capacidad productiva de cada comunidad y las relaciones que tal capacidad productiva guarda con las condiciones de reproducción (demográficas) de la unidad doméstica (familia), marcando que únicamente en una de las comunidades serranas[26] 1.

Huixcolotla. (Municipio de Ixtacamaxtitlán, Puebla.) se estaría en el nivel en el que la productividad de las labores agrícolas y la forma particular en que éstas se combinan con la cría de animales y la artesanía permiten la reproducción de la unidad doméstica con una dependencia menor respecto de los recursos provenientes de las familias que trabajan fuera; en otra de las comunidades 2. Tlamanca. (Mpio. De Zautla, Puebla) los rendimientos agrícolas serían más escasos, de tal forma que la dependencia de los recursos que provienen del exterior sería un poco mayor, al grado de no poder continuar el ciclo productivo sin ellos. Por su parte, en la comunidad 3. Yahuitlalpan (Mpio de Zautla, Puebla) el deterioro de las actividades productivas ha alcanzado un nivel tal que ya ni con la dotación de recursos obtenidos mediante el trabajo asalariado en las ciudades es posible mantener el funcionamiento del ciclo productivo del agroecosistema.

## **2. La familia y su dinámica demográfica articulada a las estrategias de vida, trabajo productivo y educación**

### **a) El componente demográfico**

Otro resultado del análisis permite demostrar la estrecha relación que existe entre las posibilidades productivas de la unidad familiar en cada comuni-

dad respecto de la dinámica demográfica de las mismas.

En la investigación se describen los ámbitos reproductivo, productivo y formativo en las familias. Un hallazgo importante ha sido contrastar dos casos, el (1) de Huixcolotla y (3) de Yahuitlalpan, que marcan los lados extremos del componente demográfico: la comunidad (1) con un estancamiento de largo plazo en su crecimiento demográfico en correlación con una estructura familiar articulada y, la comunidad (3) con una dinámica demográfica intensa en correlación con una estructura familiar menos articulada.

Al cruzar estos datos con la forma en que se organiza la producción, se observa una relación inversamente proporcional entre la posibilidad de obtener satisfactores básicos en la misma localidad y la tasa de crecimiento poblacional.

Así, mientras que en el caso (1) el crecimiento demográfico cercano al 0% para un periodo de 40 años está relacionado con la obtención de recursos más o menos suficientes a partir de actividades de autosubsistencia, para el caso (3) el crecimiento de la población, cercano al 100% para el mismo periodo, se relaciona con bajísimos rendimientos en las actividades de subsistencia y una dependencia cada vez mayor de la obtención de recursos mediante la venta de fuerza de trabajo fuera de la localidad.

Desde luego que esta relación está mediada por una serie de factores entre los más importantes figuran: el tamaño de las tierras de la unidad familiar, la disponibilidad de un “solar” para desarrollar actividades de la llamada “agricultura de traspatio”, la capacidad de carga de los diferentes agroecosistemas y sus niveles de degradación, el régimen de lluvias y heladas, la posibilidad de desarrollar actividades de ganadería.

La combinación de estos elementos que conforman las estrategias de supervivencia se explican en la investigación, pero cabe mencionar que tales estrategias son las que hacen que el tipo de habilidades y conocimientos que debe desplegar el campesino sean más complejas de lo que se cree, y por lo mismo es necesario transmitir a los hijos habilidades y conocimientos al respecto. Las formas de reproducción y transmisión de saberes a los hijos también guardan ciertas peculiaridades en cada comunidad como veremos a continuación de forma muy abreviada.

#### **b) La organización de la unidad familiar productiva**

Para comprender las peculiaridades que adquieren las formas de transmisión del saber productivo de los campesinos e indígenas a sus hijos, en cada una de las comunidades referidas, es necesario destacar que tales formas dependen de las particu-

lares formas de organización de la unidad productiva familiar.

Por ejemplo, en la comunidad (1) el tamaño de la tierra es mayor que en la comunidad (3), y esta circunstancia provoca que se requieran mayor número de personas en las labores del campo, que en unidades domésticas que solo cuentan con algunas melgas como en el caso (3). Esta circunstancia, entre otras, tiene efectos en el tamaño de la familia (como ya se ha mencionado) y en la distribución de las tareas productivas.

En la comunidad (1) la división sexual del trabajo en edad adulta no está tan marcada debido, especialmente, a la emigración estacional. Por lo tanto, ambos cónyuges deben responsabilizarse, en uno u otro momento, de la continuidad de las labores productivas. Por lo tanto las personas de ambos sexos deben tener las habilidades y conocimientos suficientes para realizar las tareas correspondientes. Además, deben contar con la calificación suficiente para las tareas propias. Por tal motivo los hijos participan ampliamente en las tareas productivas, tanto en las relacionadas con el campo como en las que se llevan a cabo en el hogar, por ejemplo la artesanía.

La participación de los hijos en el trabajo productivo está determinada por la madurez física del niño: en la milpa por la fuerza corporal necesaria para utilizar el arado, en la artesanía por la destreza requerida en los dedos para dar un buen acabado al cesto.

### **c) La transmisión de los saberes a los hijos**

Esto no significa que hasta la incorporación del niño al trabajo inicie su capacitación; por el contrario, la enseñanza familiar empieza desde las fases tempranas de crecimiento de los hijos. Por tal razón, la transmisión del saber de padres a hijos no es una tarea deliberada ni sistemática, se produce básicamente por imitación, como dicen ellos “nomas con ver”. La relación educativa que se establece es la de maestro-aprendiz, el niño “se pega” a los padres y va incorporando un repertorio de saberes sobre la acción en la misma experiencia, observando y en situaciones de ensayo y error.

Sin embargo, si después de cierta edad los niños no dan muestra de haber aprendido por si mismos, los padres, de forma claramente deliberada, los orientan sobre cómo proceder, pero las peculiaridades de las formas de enseñanza depende de la disposición del menor para aprender: si los niños tienen buena disposición los padres se limitan a estimular los avances y a corregir los errores; si el hijo no muestra buena disposición, se le da tiempo para que vaya incorporando, a su ritmo, los saberes necesarios del proceso productivo. Esta forma de concebir la capacitación de los hijos, regularmente choca con las formas escolares de la enseñanza, algunos ejemplos nos ilustran de forma testimonial en el texto de la investigación.

Es muy relevante señalar que la forma en que se ha estructurado la familia en la comunidad (3), con la madre y los hijos pequeños viviendo en la misma localidad y practicando actividades agropecuarias de subsistencia, y con los hijos mayores y el jefe de familia trabajando fuera, pero aportando recursos desde allá para la manutención de la familia, ha resultado ser una fortaleza para la reproducción de la unidad doméstica, puesto que, con esta forma de organizar la estructura familiar, el jefe de familia es menos vulnerable a los vaivenes en la oferta laboral, a la inestabilidad en el empleo, a los salarios mínimos que se pagan en la mayor parte del país, a la falta de capacitación que les impide competir por los empleos mejor pagados, así como a la discriminación producto de su condición indígena, que en esta localidad, como lo indican nuestros datos, una tercera parte de la población es auténticamente indígena.

Las peculiaridades de esta situación en la formación de los hijos ocasionan que sea la madre la que deba transmitir los conocimientos que no precisamente forman parte de su dominio, y muy contradictoriamente con lo que ocurre en la comunidad (1), los roles sexuales en el trabajo aparecen más marcados.

La colaboración de los hijos menores en el cuidado de los animales, el acarreo de agua y leña y otras tareas susceptibles de ser ejecutadas por ellos, resulta crucial para la continuidad de la uni-

dad familiar, por lo que la madre hará todos los esfuerzos a su alcance para que los hijos se incorporen a las tareas familiares a las edades más tempranas posibles, sobre todo considerando que los jóvenes emigran a edades más tempranas.

Si como vimos en la comunidad (1) los hijos comienzan a ayudar en la tarea del campo desde los 10 años en adelante, en la comunidad (3) lo hacen desde los 7 u 8 años, pero existe un énfasis muy marcado respecto de la formación en valores éticos y civiles. El testimonio de una madre es muy ilustrativo al respecto:

*“Deben aprender a participar en las reuniones comunitarias, a participar en ir a misa, su comportamiento con la gente, su comportamiento con la comunidad lo van aprendiendo, porque uno es así, uno lo vive así, por lo mismo les va dando uno a los hijos lo que uno es, van viviendo lo mismo”*

De tal manera que la formación a los hijos no es más que “la enseñanza ejemplar” para que se incorporen de la mejor manera posible en el medio social y productivo.

*“Nosotros les hemos enseñado que sean trabajadores, pero no podemos darles algo que no conocemos, un oficio... al rato los chamacos crecen, piden permiso (para ir a la ciudad), pero si aprenden a ser responsables trabajarán, si no apren-*



*den a trabajar, entonces allá (en la ciudad) andarán de limosneros o rateros”.*

Las condiciones y perspectivas de vida en la comunidad y en la familia influyen en las expectativas de la población respecto a la escolaridad de sus hijos, y en la relación que la comunidad establece con la escuela. También influyen en las estrategias escolares que se han implantado en estas comunidades.

Las expectativas de escolaridad varían de una comunidad a otra dependiendo del destino que se vislumbra para los jóvenes del campo. Así mientras que en la comunidad (1) se espera que la escuela transmita los contenidos correspondientes al nivel educativo porque existen expectativas de lograr una mayor escolaridad, de educación superior, para los hijos; en la comunidad (3) los padres esperan que la escuela forme para un oficio a los niños que seguramente emigrarán a buscar el sustento fuera de su localidad.

## La escuela en la comunidad

En todos los casos estudiados aparece un claro afán de escolarización por parte de la comunidad. Tal afán de escolarización se observa en la promoción y gestión de la construcción de las escuelas por parte de las personas de las comunidades. Los testimonios muestran que es la misma comunidad la que se ha hecho cargo de las obras de construc-

ción y equipamiento de las escuelas. Por ello, históricamente, las escuelas rurales en México son identificadas como “las casas del pueblo”. Esta es una tradición heredada de la escuela que surge de la revolución mexicana. Sin embargo, actualmente esta tradición pierde su significado histórico, puesto que, dejar que las comunidades “se las arreglen” para conseguir los servicios básicos de supervivencia significa un grave problema de inequidad social, puesto que el gobierno hasta años recientes había concentrado la financiación para estos servicios, prioritariamente, en los sectores urbanos y muy escasamente en el medio rural.

Obtener la escuela, construirla, velar porque funcione, exigir los contenidos básicos y el cumplimiento de los maestros, ha sido una tarea cotidiana, no solo de los padres de familia sino de la comunidad entera.

En las comunidades de nuestros casos operan las Escuelas Rurales de Formación para el Trabajo estas escuelas aspiran a organizar la educación adaptada al contexto local y así contribuir con ello al desarrollo rural más apropiado. Tales escuelas se guían por los principios de las “escuelas productivas comunitarias” y tienen como antecedente el modelo educativo local de “La telesecundaria Vinculada a la comunidad”.

Las escuelas comunitarias surgen articuladas con la economía del pueblo. Se pretende relacionar estrechamente la economía con la educación para que la escuela adquiriera un papel importante

en comunidades pobres y para que su influencia permita escapar, de alguna manera, de la situación de pobreza extrema. Para tal caso, se pretende calificar a los jóvenes, a mediano plazo, para que ellos mismos puedan crear su propia fuente de trabajo.

En las escuelas productivas los estudiantes deben practicar un tipo de aprendizaje explorador, en un proceso continuo de ensayo y error hasta conseguir la obtención de productos básicos para la supervivencia. Los testimonios recabados en las escuelas muestran como se da este proceso en las prácticas escolares. Por ejemplo, la producción en estas escuelas ha permitido la inducción de algunos cultivos como las hortalizas, la producción de ajos y los viveros de árboles, pero no se reduce a la innovación e inducción de uno o más cultivos. La capacitación está vinculada a lo que han denominado “talleres de investigación”. Se trata de un método educativo inductivo para la enseñanza de los contenidos básicos de la secundaria.

Tales contenidos parten de las condiciones particulares del contexto de vida de los estudiantes. Así, por ejemplo, cuando se reflexiona sobre los problemas que afectan a los campesinos e indígenas se pretende construir un saber articulado con los aspectos económicos, sociales, políticos y ecológicos, pero también se pretende lograr un cambio de ideas, actitudes y valores en torno a las condiciones locales para que los alumnos sean sujetos de su propio desarrollo.

También se pretende que los alumnos desarrollen la competencia de autoestudio y a la vez la capacidad de saber producir adecuando tecnologías apropiadas y planteando alternativas de solución al ecosistema existente.

Por el contrario, en otras instituciones que ofrecen educación a hijos de campesinos e indígenas y que operan en lugares de casi en todos los estados del país y se denominan Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios, el modelo educativo se fundamenta en el modelo agronómico moderno que pretende lograr a través de la educación la modernización de la producción en el campo. Por lo tanto, existe la tendencia a transmitir en la enseñanza los saberes estandarizados deducibles de la teoría agronómica que se ha construido en campos experimentales y por lo mismo muy distantes de las condiciones productivas de los campesinos e indígenas, de sus formas de trabajo, de la diversidad de sus recursos agroecológicos y de las posibilidades de resolución cotidiana de sus problemas productivos.

Cabe advertir que si bien es cierto que prevalece la tendencia a reproducir en la enseñanza del modelo agronómico moderno, también se observan tendencias opuestas, ya que en las prácticas escolares se expresan los saberes técnicos, articulados con los saberes prácticos de los maestros y alumnos oriundos del medio rural, Por lo tanto, hemos visto que en las prácticas escolares del bachillerato agropecuario, se logra la interculturalidad puesto

que se acoplan los saberes técnicos que he denominado “referenciales” con los saberes tradicionales, ligados a la acción, producto de la experiencia y de los saberes locales, comunitarios y apropiados. Sin embargo, como se muestra en la investigación con los testimonios de los maestros, en el discurso escolar se desvalorizan los saberes tradicionales ante el estatus de la ciencia agropecuaria.

## Conclusiones

Es claro que cada escuela adquiere una vida propia determinada por las condiciones en que opera y por los sujetos que la integran, pero su razón, eficacia y funcionalidad está estrechamente relacionada con las necesidades y características culturales de su contexto comunitario.

Más que recrear un discurso y aplicar procedimientos y conceptos sugerimos pensar alternativas pedagógicas situadas, en escenarios culturales específicos y considerar, principalmente, aquellos elementos culturales que son marcadores de identidad y que más que ser combatidos por la escuela para imponer su modelo monocultural, sean de tomarse en cuenta para que la educación adquiriera relevancia, pertinencia y sentido en la comunidad y en escuelas de los contextos de donde se realiza la educación

Para concluir la exposición del trabajo destacaré que es necesario revisar las concepciones que fundamentan los modelos curriculares que se desarro-

llan en las escuelas rurales, tanto las oficiales como las alternativas y críticas a los modelos nacionales.

Esto debido a que las escuelas consideradas alternativas, si bien pretenden articularse de la mejor manera con las necesidades y saberes locales, en las concepciones de los promotores y maestros tiende a existir, casi de forma ideológica, un rechazo frontal a los saberes modernos y de la tecnología agrícola y poco saben de los problemas de la producción comunitaria y de su agroecosistema.

Por otro lado, en las escuelas oficiales nacionales se hace hasta lo imposible por adaptar la enseñanza al modelo educativo modernizante, sin cuestionar a fondo su viabilidad y sus implicaciones en la agricultura de milpa, en la diversidad agroecológica, en las formas tradicionales del trabajo campesino y de la organización comunitaria

Sostengo que todos los modelos escolares en la realidad tienen limitaciones y que es necesario hacer reestructuraciones curriculares y transposiciones didácticas que permitan la correcta articulación de los saberes escolares con los saberes tradicionales, a partir de un reconocimiento de las condiciones sociales y culturales del contexto en que la escuela actúa. Es necesario que los involucrados en las escuelas aprendan y enseñen cómo la incorporación de saberes disciplinarios (escolares) son reordenados en el sistema de conocimientos y en la cultura propia de los campesinos e indígenas (lo que a su vez supone el conocimiento de cómo opera ese saber en sus dimensiones rituales,

simbólicas, míticas y funcionales). De eso depende que la incorporación de nuevos componentes convertidos en contenidos escolares, no signifiquen el desmantelamiento de la cultura y la sabiduría de los pobladores del campo, y que si permitan la comprensión y resolución de los problemas que se viven en el campo.

La escuela debe ser capaz de explicar a los alumnos, y por extensión a la comunidad, “los porqués” de sus problemas, debe ser capaz de reconocer, valorar y aprender de la sabiduría tradicional, pero a la vez debe ser capaz de explicar aquello que en la comunidad no se sabe y establecer una estrecha comunicación con sus interlocutores para buscar soluciones a los problemas que les afectan, a este proceso que ahora lo podemos denominar “la interculturalidad en la escuela”.

## Bibliografía

Bonfil Batalla, G. (1897). México Profundo: una civilización negada. CONACULTA, Editorial Grijalbo, México.

Díaz María. Guadalupe. (2004). Interculturalidad Saberes campesinos y educación. México, El Colegio de Tlaxcala A.C. / Secretaría de Fomento Agropecuario/ Fundación H. Böll.

Díaz, María Guadalupe; Ortiz Pedro & Ismael Núñez (2001). Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario. México, Plaza y Valdés y El Colegio de Puebla A.C.

Díaz, María Guadalupe. (2004). Escuela, familia y comunidad rural en la formación para el trabajo”. En Espina B. Familia, Educación y Diversidad. Antropología en Castilla y León e

Iberoamérica, VI. España, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 87- 98

Grignon, Claude. (1981). “La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado”, en Foucault et al. Espacios de poder. Madrid, La piqueta.

Heller, Agnes. (1987). Sociología de la vida cotidiana, Península, Barcelona.

Ibarrola, María de. (1994). Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México. México, Porrúa.

Rockwell, Elsie. (1993). “La etnografía como conocimiento local”, en Rueda, M. et.al. (comp.), La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas, México, UNAM - University of New México.

Rockwell, Elsie. (1980). “Etnografía; teoría de la investigación educativa”, en: Seminario de investigación etnográfica en la educación. Una propuesta teórica metodológica, México, DIE-CINVESTAV, mineo.

Schmelkes, Silvia. (2006). “Reseña” del libro Díaz Ma. G. et.al. Interculturalidad, saberes campesinos y educación. En. Revista Mexicana de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Rockwell, Elsie. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico, Documentos DIE, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

Tyrtania Geiss, L. (1992). Yangabila, México. Universidad Autónoma Metropolitana.

Weiss, Eduard. (Coord.), Díaz, Ma. G. y Levy. C. (1989). “Las relaciones entre el saber escolar y extraescolar en la producción agropecuaria”. Informe de Investigación. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Departamento de Investigaciones Educativas del DIE-CINVESTAV-IPN.

Weiss, Eduard. (1991). “La formación escolar del técnico agropecuario en México, 1970 -1990”, México, Comercio Exterior, 41 (1).

Wolf, Erick. (1979). Pueblos y culturas de Mesoamérica, México. Era, 1979.

Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa, México - España. Paidós.



Zimmer, Jürgen y Günther Faltin, “Proyect zur Entwicklung von ‘productive community Schools’ auf den Phillippinen Projektbeschreibung”, en Pries Karin. (1991). Más allá de las grandes vías: aprender en situaciones educativas. Hacia una didáctica de los temas generadores ejemplificado en el cesder de Zautla, Puebla, México.

Mapa de localización del área de las comunidades en el Estado de Puebla



Mapa de localización de las comunidades donde se hizo el estudio

[1] Ver mapa: <https://www.territorioindigena.com.ar/Pueblos-Originarios>.

[2] Mariela Tulián es docente, escritora e investigadora en Educación Intercultural Bilingüe.

[3] Testimonio extraído del conversatorio “Hacia el pacto educativo global. La propuesta del Papa Francisco.” Educar al diálogo intercultural en la escuela católica: vivir juntos para una civilización del amor. Septiembre del 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5xlzH4wxCZk>.

[4] Gabriela López Álvarez es Profesora en Educación Inicial y trabaja en un jardín de infantes público de Luque (Río Segundo, Córdoba) y, desde el año 2018 hasta la actualidad, lleva a cabo el Proyecto Educativo “La Pequeña Francisca”.

[5] Liliana Altamirano es Profesora en Nivel Primario y trabajó en el Instituto Juvenila, una escuela pública, de ciudad de Córdoba. Desde el año 2018 hasta el 2022, desarrolló allí el Proyecto Educativo “La Pequeña Francisca”.

[6]<https://www.youtube.com/watch?v=NnwvmUSMnu4>

[7] Presentación de la Dra. Rossa del Documento sobre la “Fraternidad humana. Por la paz mundial y la convivencia común”, elaborado en el marco del Viaje Apostólico del Papa Francisco a los Emiratos Árabes Unidos en febrero de 2019, disponible en [https://www.vatican.va/content/francesco/es/travels/2019/outside/documents/papa-francesco\\_20190204\\_documento-fratellanza-umana.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/travels/2019/outside/documents/papa-francesco_20190204_documento-fratellanza-umana.html).

[8] Se prevé hacer las entrevistas de manera presencial a los diferentes actores escolares; sin embargo, en caso que eso no sea posible, consideraremos la posibilidad de realizarlas de manera virtual.

[9] Proyecto aprobado en el marco de la Convocatoria PIBAA- CONICET 2022-2023 (KS8. Cód. PIBAA 2872021010 0331CO). Estudio ligado al Plan de trabajo como Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (IF-2021-87938392-APN-DDRH#CONICET) denominado: “Mujeres narrando sobre salud. Conocimientos, concepciones y prácticas situadas en un escenario de pandemia”.

[10] Sin embargo, para los autores el informe no cubre temas cruciales como adentrarse en los problemas del capitalismo neoliberal, la desigualdad de clase como motor del crecimiento capitalista, el papel del imperialismo o las alternativas socialistas en América Latina, entre otras ausencias notables (Benach, Vergara y Muntaner, 2008).

[11] Las notas a pie de testimonio de entrevistadas presentan los siguientes datos que desglosamos para su comprensión desde el siguiente ejemplo: (V. 59 años. Madre de 3 hijos. Secretaria administrativa. CM. BB-RC). V (inicial del nombre de la entrevistada). 59 años (edad). Madre de 3 hijos (filiaciones). Secretaria administrativa (ocupación). GCM (Grupo de Clase media) o GSP (Grupo en Situación de Pobreza). BB (iniciales del barrio. Los barrios en situación de pobreza muestrados son: VLC -Villa la Cava; IM -Islas Malvinas-; VSF -Villa San Francisco. Los barrios de residencia de clase media muestrados son: BN -Banda Norte-; BB -Barrio Bimaco-; BC -Barrio Centro. Las localidades del Gran Río Cuarto donde se lleva a cabo el estudio son RC -Río Cuarto-; LH -Las Higueras).

[12] de Sousa Santos (2022) plantea que los últimos informes de Naciones Unidas muestran un aumento escandaloso de billonarios en Colombia, Perú, Argentina y Brasil durante la pandemia. Mucha gente

se volvió mas rica con la pandemia que resultó un negocio para ciertos sectores del capital (economía de plataformas, internet).

[13] Respecto de esto ultimo Svampa (2021) vincula la crisis socio ecológica, modelos de mal desarrollo y salud humana. Para la autora el modelo productivo global “neoextractivista” enfocado en la maximización del beneficio económico, la expansión de monocultivos, sobreexplotación de bienes naturales, contaminación por pesticidas, deforestación e incendios, lleva a la destrucción de ecosistemas expulsando a los animales silvestres de sus entornos naturales, liberando virus zoonóticos y posibilitando en contacto con humanos el salto inter-especie. Para la autora quienes más sufren los daños ambientales son los sectores más vulnerables, porque habitan en zonas expuestas a fuentes de contaminación, carecen de los medios económicos y humanos para afrontar las consecuencias, resistir los embates del extractivismo y sobrellevar los impactos de inundaciones, sequías, tormentas, entre otros.

[14] Proyecto de investigación dirigido y codirigido por Mgter. Sonia de la Barrera y Dra. Ma. Paula Juárez. Se enmarca en el Programa de Investigación: “Escenarios político-educativos y de la salud: hacia la recuperación de derechos sociales en poblaciones vulneradas y la construcción de categorías en clave latinoamericana” (Res. Rec. N° 083/20). Período 2020-2023. (SECyT. UNRC.)

[15] En este estudio realizamos una investigación cualitativa, interpretativa y crítica, desde una metodología interesada por las historias, comportamientos, experiencias, interacciones, acciones y sentidos que las personas les confieren (Vasilachis de Gialdino, 2006). Empleamos el estudio de casos como enfoque de investigación entendiéndolo como una investigación exhaustiva desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real (Simons, 2011).

[16] Proyecto titulado “Construyendo derechos con otrxs hacia una economía popular: una experiencia en red con la comunidad del Barrio Jardín Norte y la UNRC”, dirigido por la Prof. Lilian Martella y aprobado en el año 2022 por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación (RESOL-2022-32-APNSECPU#ME).

[17] Habiendo identificado la realidad de los y las trabajadoras de la comunidad, las distintas organizaciones sociales se nuclearon a fines de 2021 para desarrollar un proyecto de extensión que se enlaza a partir del trabajo territorial que venia realizando en la comunidad la UTEP a los fines de trabajar para empoderar a los y las trabajadoras del barrio en el conocimiento de sus derechos laborales como miembros de la Economía Popular, como así la posibilidad de abordar aquellas problemáticas que se relacionen con esta línea.

[18] Atendiendo a ello en nuestro proyecto entendemos por caso al binomio generado entre escuela - CAP que por su proximidad geográfica puede materializarse en prácticas reticuladas o bien desarticuladas. La noción de binomio, tomada de las matemáticas como expresión algebraica formada por la suma o la diferencia de dos términos, nos permite pensar en ese par de instituciones de salud y de educación, funcionando en suma/unidad/reticularidad o bien diferencia/desunión/desarticulación.

[19] El documento en cuestión se titula: Programa: Reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio (FOMES). Licenciatura en Educación, difundido en junio de 1994.

[20] Consúltase Gimeno Sacristán, José. ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?, en Comprender y transformar la enseñanza, Ed. Morata, España, 1992, páginas 171-193.

[21] Dicha postura se explicita en un documento titulado "Conformación del área específica", en el punto I de presentación del área, el cual en uno de SUB párrafos asienta: "El profesor- alumno puede optar por todos los cursos que conforman una línea, o por tomar aquellos cursos que corresponden a distintas líneas, bajo diversos criterios, por las que el profesor-alumno puede elaborar sus propias secuencias o retomar las secuencias sugeridas que se le presentan", página 1.

[22] Para profundizar en cada una de estas etapas consúltase Gimeno Sacristán. El curriculum: una reflexión sobre la práctica, Morata, 1991.

[23] De acuerdo a los planteamientos ecológicos, el aula se configura como el microsistema educativo más inmediato, definido por unos espacios, unas actividades, unos papeles a desempeñar y una forma de distribuir el tiempo, unas coordenadas organizativas, etc. Su definición como medio es institucional. Gimeno Sacristán, Ídem, p.244.

[24] Sociedades que, situadas más allá de los límites trazados por los países occidentales e interpretadas a la luz de los mismos, terminan perdiendo su designación propia para pasar a ser simplemente "no occidentales" (Maalouf, 1999; Mbembe, 2016).

[25] Entendemos por endogrupo el colectivo social con el que un individuo se siente psicológicamente identificado, siendo el exogrupo aquel colectivo con el que no se siente vinculado y que, en ocasiones, es abiertamente rechazado (Betancor et al., 2003; Morera et al., 2004; Rodríguez et al., 2006).

[26] La localización de cada comunidad se indica en el mapa anexo y se marca con un número. El número 1 para la Comunidad de Huixcolotla, Municipio de Ixtacamaxtitlán en el Estado de Puebla. El número 2 para la Comunidad de Tlamanca, Municipio de Zautla en el Estado de Puebla, y el número 3 para la Comunidad de San Andrés Yahuitlapan, Municipio de Zautla en el estado de Puebla.

# **Experiencia en la atención del parto de mujeres indígenas de la selva de Chiapas**

Mariano Raymundo Hernández Hernández.

## Resumen

Dentro del Hospital General del municipio de Yajalón, ubicado en la región selva de Chiapas, se tiene la problemática constante en cuestión de la atención de mujeres en la etapa de parto debido posiblemente a la insuficiencia de comunicación que se brinda entre el binomio personal de salud - usuarias, la mala administración y el poco valor que se le brinda a esta etapa de la reproducción humana y a la falta de conocimiento de sus derechos generales se da origen a la insatisfacción en la atención que se les otorga. Lo cual para la recopilación de datos se realizó mediante un instrumento de medición elaborado en base a las necesidades. La investigación es de corte cualitativo y transversal en donde se realiza de manera virtual la recopilación de datos, por lo que de ello se obtiene gran beneficencia ya que los datos obtenidos

se conocerá el nivel de satisfacción de atención del parto en mujeres de distintas edades. Como investigadores en el área de la salud es de sumo interés solventar las situaciones que viven las usuarias, se hace necesario establecer los parámetros mínimos que garanticen una atención de calidad para el desarrollo de las actividades procedimientos e intervenciones durante la atención del parto, con el propósito de dar respuesta a los derechos en salud de las mujeres y sus hijos. Se recomienda que en la atención a todas las mujeres se procure mantener su dignidad, privacidad y confidencialidad, permitiendo la posibilidad de una elección informada y continua.

## Palabras claves

Atención, parto, embarazo, hospital.

## Introducción

En el Hospital General de Yajalón, ubicado en la región selva de Chiapas, surgen diversos problemas con respecto a la satisfacción efectiva al momento de brindar una atención del parto. La infraestructura insuficiente es un elemento crucial, los componentes e insumos juegan un papel central para una atención del parto de alta calidad. Otro

punto fundamental es la deficiencia de la comunicación eficaz entre el personal de salud y el usuario. Por ello es importante poder identificar las principales causas de satisfacción, que estos se obtendrán con los criterios que las usuarias señalen, mediante la experiencia que los profesionales de la salud les ofrecieron durante el proceso en el área específico y dentro de la institución.

Dentro de la institución el problema puede surgir por diferentes factores entre ellos cabe la insuficiencia de comunicación que se le brinda, la mala administración por medio del personal y el poco valor que se le brinda a las mujeres en trabajo de parto al preservar ese momento como un suceso único y valioso en la vida de una mujer, semejantemente debido a la falta de información en el aspecto de conocer sus derechos y obligaciones, da origen a la insatisfacción al no realizar actividades de atención con el trato humano y con empatía, la capacidad de respuesta, la calidad de la información recibida, entre otros.

Dicho problema se ha mantenido presente, aún vigente en toda época ya sea por falta de recursos o por el ingreso de nuevos sectores a las instituciones encargadas de protección social. Para obtener dicho dato, como investigadores será de nuestro interés asistir e intervenir dentro de la institución, lo cual nos lleva como objetivo mediante nuestro enfoque, poder obtener resultados del nivel de satisfacción entre la correlación del profesional de la salud y usuaria.

Sin duda alguna el acceso a la seguridad social es una de las distinguidas carencias que afectan a los mexicanos, lo cual no solo pone en riesgo sus niveles de vida en la edad de jubilación, sino que presenta también una amenaza al elevar los niveles de pobreza en un contexto de una mayor esperanza de vida.

Para trazar la situación del problema es de suma importancia poner en ejecución las encuestas que serán elaboradas por los investigadores, todo aquello con el fin de recabar los datos cuantitativos y tener certeza respecto a los resultados, y con ello identificar el impacto que podrá tener en un futuro del tema de satisfacción del nivel de cumplimiento de atención del parto.

Es de carácter relevante este estudio en valorar desde una perspectiva cuantitativa las experiencias de las usuarias dentro de la institución Hospital General, Yajalón; Chiapas y así mismo poder identificar las expectativas previas, los factores que pueden influir para contrarrestar una mejor atención y obtener con negatividad el nivel de satisfacción que ellas desean, encima el poder mejorar el cuidado integral materno-infantil y para finalizar proteger a las madres, trabajadores y a sus familiares frente a eventos que los pongan en riesgo su salud tanto física como psicológica.

Como investigadores del área de salud, es de sumo interés solventar las situaciones que viven las usuarias día con día durante el proceso de atención del parto, en conjunto con la información



recabada y posterior al análisis, será de suma utilidad para el personal de salud logrando una intervención de manera efectiva y eficaz, de igual manera dando a conocer temas relevantes a los profesionales y sobre todo promocionar temas de interés a las usuarias dándoles a conocer sus derechos y responsabilidades.

Poniendo a disposición de la población en general, para aquellos que no cuenten con seguridad social, los servicios de salud de manera gratuita, todo ello en base al modelo de una atención integral a la salud, solucionando el alto índice de insatisfacción que se ve reflejado en las usuarias y familiares, obteniendo que la desconfianza y el temor que emerge con respecto el asistir a una unidad de salud sea eliminada, y teniendo como resultado altos índices a favor de la atención de salud. Promoviendo el uso de los servicios médicos como primera opción durante las etapas del parto.

Con este trabajo de investigación se pretende conocer los diferentes tipos de experiencias ya sean negativas o positivas, compartidas por las usuarias y familiares, en lo cual se sugiere la necesidad de garantizar que las atenciones dadas en las instituciones de salud pertenecientes a Ocosingo Chiapas sean de la más alta calidad, logrando así un mayor índice con respecto a los rangos de satisfacción, por ello la importancia de la elaboración de múltiples instrumentos adecuados y destinados para la evaluación del problema.

## Desarrollo

Conjunto de actividades procedimientos e intervenciones para la asistencia de las mujeres gestantes en los procesos fisiológicos y dinámicos del trabajo de parto, expulsión del feto vivo o muerto, con 20 o más semanas de gestación, alumbramiento y puerperio inmediato. (NOM-007-SSA2-2016).

La atención institucional del parto es una medida de primer orden para disminuir de manera significativa la morbilidad materna y perinatal. En este sentido, se hace necesario establecer los parámetros mínimos que garanticen una atención de calidad con racionalidad científico, para el desarrollo de las actividades procedimientos e intervenciones durante la atención del parto, con el propósito de dar respuesta a los derechos en salud de las mujeres y sus hijos.

Es importante tener en cuenta que durante este periodo del parto ocurre el mayor número de complicaciones graves y eventualmente fetales, por lo que este proceso vigilarse estrechamente. Disminuir los riesgos de enfermedad y muerte de la mujer y del producto del embarazo y optimizar el pronóstico de los mismos a través de la oportuna y adecuada atención intrahospitalaria del parto. La presencia de factores de riesgo condicionará la necesidad de una remisión a un centro de mayor complejidad, si el momento del trabajo de parto lo permite. En la nota de referencia se deben consignar todos los datos de la his-

toria clínica, los resultados de los exámenes paraclínicos y la causa de la remisión, asegurando su ingreso en el otro organismo de referencia.

## Etapas del trabajo de parto

**La primera etapa** del trabajo de parto ocurre en dos fases: el trabajo de parto temprano y el trabajo de parto activo. Comúnmente, es la etapa más larga del proceso.

Durante el trabajo de parto temprano:

- La abertura del útero, llamada cuello uterino, comienza a afinarse y ensancharse, o dilatarse.
- Las contracciones se hacen más fuertes, duran de 30 a 60 segundos y se producen cada 5 a 20 minutos.
- La mujer puede tener una secreción clara o ligeramente sangrienta, llamada "tapón mucoso".

Una mujer puede experimentar esta fase hasta por 20 horas, especialmente si va a dar a luz por primera vez.

Durante el trabajo de parto activo:

- Las contracciones se vuelven más fuertes, más largas y dolorosas.
- Las contracciones se hacen cada vez más frecuentes, por lo que es posible que la mujer

tenga tiempo para relajarse entre cada contracción.

- La mujer puede sentir presión en su espalda baja.
- El cuello uterino comienza a dilatarse con más rapidez.
- El feto comienza a moverse hacia el canal de parto.

**Etapa 2.** En esta etapa, el cuello uterino alcanza la dilatación máxima, lo que significa que está lo suficientemente abierto para el parto (10 centímetros). La mujer comienza a pujar (o a veces se le dice que "presione hacia abajo") para ayudar al bebé a moverse a través del canal de parto.

Durante la etapa 2:

- La mujer puede sentir presión en el recto a medida que la cabeza del bebé se mueva a través de la vagina.
- Puede sentir la necesidad de pujar, como si tuviera un movimiento intestinal.
- La cabeza del bebé comienza a mostrarse en la abertura vaginal (llamada "coronación").
- El proveedor de atención médica guía al bebé fuera de la vagina.

Esta etapa puede durar entre 20 minutos y varias horas. Por lo general, dura más tiempo para las madres primerizas y para aquellas que reciben ciertos medicamentos para aliviar el dolor.

**Etapa 3.** Una vez que el bebé sale, el proveedor de atención médica corta el cordón umbilical, que conectaba a la madre y al feto durante el embarazo. En la etapa 3, se libera la placenta. La placenta es el órgano que le daba alimento y oxígeno al feto a través del cordón umbilical durante el embarazo. Se separa de la pared del útero y también sale por el canal del parto. La placenta puede salir por sí sola o puede requerir la ayuda de un proveedor.

Durante la etapa 3:

- Las contracciones comienzan de 5 a 10 minutos después del nacimiento del bebé.
- La mujer puede tener escalofríos o sentirse temblorosa.

Por lo general, la placenta tarda menos de 30 minutos en salir de la vagina. El proveedor de atención médica puede pedirle a la mujer que puje. El proveedor puede jalar suavemente el cordón umbilical y masajear el útero para ayudar a que la placenta se libere. En algunos casos, la mujer puede recibir medicamentos para prevenir el sangrado.

Como dato relevante en un estudio que realizó el INEGI en el año de 2021, encontró que en el periodo de 2020 a 2021 se registraron 1 629 211 nacimientos en total de la entidad federativa en los cuales 1 454 905 fueron atendidas en una unidad clínica o hospitalaria y 69 336 en un domicilio particular (INEGI, 2021).

Esto nos refleja que cada día más las madres embarazadas de México prefieren atender su parto de forma particular, de igual forma no da una noción del gran impacto que tiene las parteras en la atención del parto. Aunque el sector salud sigue encabezando las cifras los niveles de satisfacción son desgraciadamente preocupantes.

Solo en Chiapas el total de nacimientos registrados en el año del 2020 fueron de 99 005 que entre esto destaco que 7 021 eran madres de 10 a 17 años, dando una tasa del 15%. (INEGI, 2021).

Del total de nacimientos registrados un 51.6% fueron atendidas en una clínica u hospital mientras que 46.7% fueron atendidas en su domicilio particular.

## Técnicas de atención del parto

Se recomienda que en la atención a todas las mujeres en trabajo de parto se procure mantener su dignidad, privacidad y confidencialidad, así como el asegurar la ausencia de daño y maltrato, permitiendo la posibilidad de una elección informada y continua durante el trabajo de parto y el nacimiento. (IMSS, 2019)

A continuación, se discutirán algunas de las técnicas más importantes en la atención del parto.

- **La primera técnica** es la monitorización fetal, que consiste en la evaluación continua del ritmo cardíaco fetal para detectar posibles ano-

malías y asegurar la salud del bebé. Se utilizan diferentes dispositivos para esta técnica, como la monitorización electrónica o la auscultación intermitente con un estetoscopio Doppler. Es importante que la monitorización fetal se realice de manera constante para asegurar la detección temprana de cualquier problema.

■ **Otra técnica** importante en la atención del parto es el control del dolor. El dolor es una experiencia subjetiva que puede variar en intensidad de una mujer a otra y durante el transcurso del parto. El control del dolor se puede lograr a través de diferentes técnicas, como la analgesia epidural, la acupuntura, la hipnosis, la terapia de masajes y la aromaterapia. Es importante que la elección de la técnica de control del dolor se realice en función de las necesidades individuales de cada mujer y bajo la supervisión de un profesional capacitado.

■ **La técnica de respiración** también es esencial en la atención del parto, ya que ayuda a las mujeres a relajarse y controlar el dolor. La respiración puede variar según la etapa del parto y las preferencias personales de cada mujer. Algunas técnicas de respiración comunes incluyen la respiración abdominal, la respiración de fuego y la respiración de labios fruncidos.

■ **Otra técnica importante** en la atención del parto es la movilidad. Las mujeres pueden moverse libremente durante el trabajo de parto para aliviar el dolor y mejorar la progresión del

parto. Las técnicas de movilidad incluyen caminar, sentarse en una pelota de parto, inclinarse sobre una mesa y utilizar una silla de parto. La movilidad también puede ayudar a reducir la necesidad de emergencias médicas durante el parto, como el uso de fórceps o la cesárea.

■ La comunicación y el apoyo emocional también son fundamentales en la atención del parto. Los profesionales de la salud deben comunicarse con las mujeres durante todo el proceso, explicando los procedimientos y escuchando sus necesidades y sospechas. El apoyo emocional puede ser brindado por un compañero de parto o un profesional de la salud capacitado en la atención emocional durante el parto.

## Personal de salud que interviene en el parto hospitalario.

El trabajo de parto en las instituciones de salud es hasta el día de hoy una de las mejores opciones en las cuales el personal de salud profesional vela por el bienestar de la madre como la del recién nacido, por otro lado como usuarios una de las decisiones que se llevan a cabo es la elección de decidir qué tipo de proveedor de atención médica le gustaría que la atendiera durante el embarazo y el momento del parto, entre las opciones más comunes están:



- Obstetra
- Médico de familia
- Enfermera obstétrica titulada
- Pediatras, nutriólogos etc.

Cada uno de los profesionales de salud anteriormente mencionado, tiene una formación académica, habilidades y destrezas sobre el embarazo y el parto. La opción de a quien elegir dependerá de las usuarias, su estado de salud actual o del tipo de experiencia que desee, aunque a veces este tipo de decisiones se ven alteradas por los recursos con los cuales se cuente en ese momento o factores que se deben de considerar como:

- Factores de riesgo que se puedan tener en el embarazo o parto.
- Lugar donde le gustaría que fuera el parto.
- Cultura o creencias.

**OBSTETRAS:** medico de formación especial, enfocado en la salud de la mujer y el embarazo, trabajo de parto y alumbramiento. Cuentan con formación avanzada en casos de embarazos de alto riesgo. Los obstetras entran en función si la usuaria tuvo o tiene: un embarazo complicado, Embarazo múltiple, alguna afección preexistente o en casos de cesárea.

**MÉDICO DE FAMILIA:** o de cabecera es un médico que se preparó en la medicina familiar, el cual puede tratar diversas enfermedades y afecciones, trabajan en conjunto con otros especialis-

tas en caso de ser necesario como: una obstetra y enfermera obstétrica en el cuidado del bebé.

**ENFERMERAS OBSTETRICAS TITULADAS:** están capacitadas en lactancia y enfermería obstétrica, atendiendo a las mujeres durante el embarazo, el trabajo de parto y alumbramiento. Ayudando en el trabajo de parto para que este pueda llevarse de manera segura con tratamientos como: medicamentos para el dolor, ventosas o fórceps para ayudar en el parto, cesáreas. (Gynecology, 2022).

## Sistema de control de calidad en la atención del parto hospitalario

La mayoría de los daños obstétricos causados o de negligencias médicas durante el trabajo de parto es porque en décadas pasadas no se tenía un reglamento o documento en el cual basar dicha práctica médica. La madre y la persona recién nacida pueden ser prevenidos, detectados y tratados con éxito mediante la aplicación de procedimientos para la atención, entre los que destacan, el uso del enfoque de riesgo, la realización de actividades eminentemente preventivas y la eliminación o racionalización de algunas prácticas generalizadas que llevadas a cabo en forma rutinaria y sin indicaciones generan riesgos innecesarios. Por lo tanto, las acciones incluidas en esta Norma tienden a favorecer el desarrollo fisiológico de cada una de

las etapas del embarazo y a prevenir la aparición de complicaciones.

En el año 1993 el gobierno de México en conjunto con la secretaria de salud y distintas instituciones trabajaron de la mano para establecer los criterios mínimos para la atención médica a la mujer durante el embarazo, parto y puerperio normal y a la persona recién nacida, los cuales quedaron plasmados en la **NOM-007-SSA2-1993, para la atención de la mujer durante el embarazo, parto y puerperio, y de la persona recién nacida**. Por lo tanto, las acciones incluidas en dicha Norma tienden a favorecer el desarrollo fisiológico de cada una de las etapas del embarazo y a prevenir la aparición de complicaciones.

A lo largo de los años se ha ido actualizando para así garantizar un servicio de mejor calidad quedando de la siguiente manera NOM-007-SSA2-2016, la cual se encuentra basada en el artículo 4o., de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual establece los derechos humanos de toda persona a la salud y a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y el espaciamiento de sus hijos. La ley general de salud en su artículo 3º., define la atención materno-infantil como materia de salubridad general. (gobernacion, 2016).

## Violencia obstétrica desde la perspectiva legal y del usuario

La violencia obstétrica hoy en día es una forma específica de violación a los derechos humanos y sobre todo a los derechos reproductivos de las mujeres, por lo que se les priva de ciertas atenciones y esto referido a las conductas realizadas por parte de los profesionales de la salud al realizar intervenciones con mala práctica y sin tomar conciencia del daño físico y psicológico que pueden adquirir las usuarias durante su estancia al estar dañando la integridad de cada una de ellas. Por ello la OMS, reconoce que, en todo el mundo, muchas mujeres sufren un trato irrespetuoso y ofensivo durante el parto en centros de salud, que no solo viola los derechos de las mujeres a una atención respetuosa, sino que también amenaza sus derechos a la vida. (Jimenez Brito & Romero Suárez , 2021)

Por otro lado al denegar sus derechos como a la igualdad, a la no discriminación, a la integridad a la salud, entre otras., que se le ocasiona a las usuarias durante la atención en el embarazo, el parto y el puerperio, que son llevadas a cabo en el ámbito público o privado, traen grandes consecuencias en la salud materna; lamentablemente representa una realidad en la mayoría de las sociedades, ya que desde la perspectiva de la usuaria y con el paso del tiempo estas van aumentando al no llevar

a cabo acciones para disminuir la discriminación o falta de atención hacia ellas por lo que suelen ser excluidas al no ser tomadas en cuenta.

Se puede encontrar un porcentaje alto para aquellas usuarias que suelen ser natales de pueblos originarios la tasa de y esto es debido a que no se le prioriza, ya que es poco atendido que ha permanecido en el olvido por mucho tiempo, lo que genera preocupación y las orillen a tomar decisiones en otras alternativas de buscar una atención más respetuosa, que les genere paz y tranquilidad.

Desde la perspectiva legal existen normas y reglamentos que deben ser tomadas en cuenta para una mejor atención y salvaguardar la integridad de los usuarios. Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (Salomon & Warner , 2020).

Cabe mencionar dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que es la carta magna que rige una normatividad clara de poder llevar a cabo una buena atención, ya que es un documento en donde están plasmados artículos claves e importantes para la protección a la aten-

ción de las usuarias que necesitan de una atención eficaz y oportuna.

La mayoría de los daños obstétricos y los riesgos para la salud del binomio pueden ser prevenidos, detectados y tratados de manera exitosa, mediante la aplicación correcta de procedimientos normados para la atención; teniendo como referencia la NOM-007-SSA2-2016, que menciona criterios y procedimientos para la prestación del servicio de la atención de la mujer durante el embarazo, parto y puerperio. (Solano González, 2019) .

Por lo que los profesionales de la salud se ven con la necesidad de cumplir a estos artículos, ya que, al tomarlas en cuenta, traerá grandes consecuencias durante su carrera académica, lo cual podría presentarse una sanción, ir a sentencia y llegar hasta la cárcel.

Satisfacción de la atención del parto hospitalario en México y Chiapas.

El informe sobre la salud en el Mundo 2010, de la Organización Mundial de la Salud (OMS) define tres objetivos fundamentales de los sistemas de salud: mejorar la salud de la población a la que atienden, responder a las expectativas de los usuarios y brindar protección financiera contra los costos de la atención de la salud. (Rocha Rodríguez , 2019).

La atención oportuna, confortable y respetuosa hacia las usuarias es pieza clave para la calidad asistencial obstétricos, reconociendo que la etapa del embarazo y el parto son procesos fisiológicos,

en donde se necesita de intervenciones invasivas y que puede causar molestias a la madre; por lo que lo se debe buscar la atención del parto humanizado en las unidades hospitalarias, con profesionales capacitados y óptimos que puedan ser más sensatos y generar conciencia mediante capacitaciones para tomar en cuenta la realidad de cada una de las usuarias.

Ahora bien, en México y Chiapas se registran miles de casos de violencia obstétrica, por lo que las usuarias tienen perspectivas muy diferentes durante la atención, ya que durante su estancia pueden presentar desconfianza, temor e incluso la muerte. Para poder erradicar esta situación es necesario conocer la opinión, conocer la satisfacción derivada del cumplimiento o incumplimiento de sus necesidades, lo que generara que las usuarias puedan sentirse satisfechas y quieran continuar usando los servicios de salud.

## Metodología

El presente trabajo de investigación es de corte transversal y cuantitativo, la cual tiene por objetivo principal la identificación del nivel de satisfacción de atención al parto en mujeres de distintas edades, las cuales en base a sus experiencias podrán calificar la atención que se les fue brindada dentro del Hospital General de Yajalón, Chiapas.

Los datos fueron obtenidos de manera virtual, siendo este un método mucho más cómodo y efi-

ciente, ya que la mayoría de las mujeres se sintieron intimidadas a que se conozca su identidad, en base a la información recabada tenemos como resultado que 13 mujeres pertenecen a la etnia tzeltal, 4 cho'l y por último 24 de las mujeres encuestadas no pertenece a ningún tipo de etnia, siendo esta última la que muestra mayores índices.

La confidencialidad y el anonimato de los datos proporcionados por las entrevistadas fueron salvaguardados, asegurando la integridad y privacidad de la información. Estos pasos garantizan la calidad y la validez de los resultados obtenidos, brindando una base sólida para el análisis e interpretación de los datos confidenciales recopilados. La aplicación de medidas de validación y fiabilidad en la recopilación de datos confidenciales es esencial para asegurar la calidad y la confiabilidad de los resultados obtenidos en un estudio de investigación.

La recopilación de datos se realizó mediante un instrumento de medición, el cual fue diseñado y elaborado en base a las necesidades de esta propia investigación: fue previamente sometida a un proceso de validación, se aplicaron un total de 41 encuestas las cuales contienen 36 reactivos, dichos reactivos fueron elaborados para poder identificar el nivel de satisfacción de atención al parto.

Dichas encuestas fueron presentadas con tres dimensiones, las cuales se encuentran conformadas de la siguiente manera: la dimensión uno, 4 preguntas de datos generales las cuales tiene res-



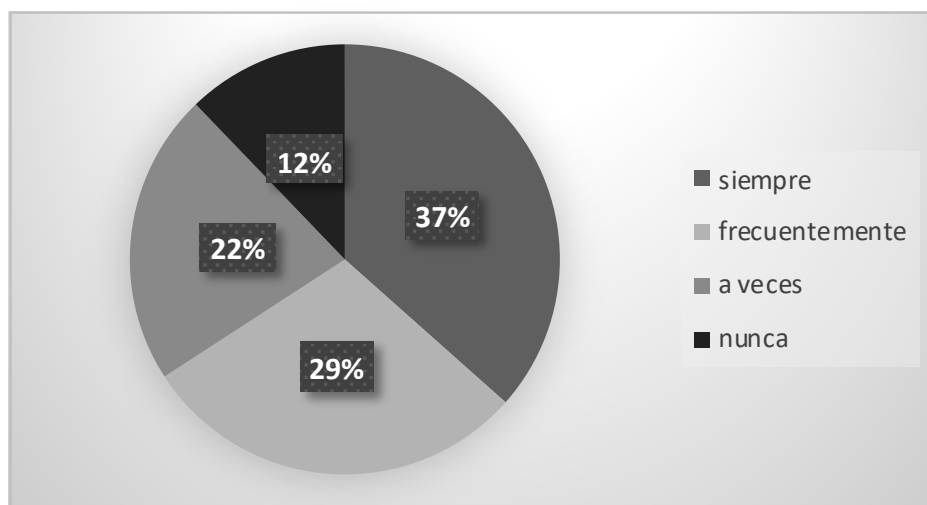
puestas de opción múltiple, en la dimensión dos encontramos preguntas con información referente a la atención prenatal y por último la dimensión tres con información del parto y posparto.

De manera posterior se procesaron los datos para obtener las figuras y los datos para su interpretación y discurso.

## Resultados

En base a los resultados mediante las encuestas en relación al nivel de satisfacción de la atención del parto en hospitales de Ocosingo Chiapas, del total de personas encuestadas el 22% son del grupo de edad entre 26-30 años y el 19.5% son de 21-25 años, el 34.1% concluyó con la preparatoria, el 26.8% concluyo con la licenciatura, el 31.7% son de etnia tseltal, el 58.5% no tienen ninguna etnia, el 58.5% son católicos, el 24.4% son cristianos, el 56.1% su parto fue atendido en el hospital IMSS el 53.7% fueron atendidas por ginecólogo/obstetra y el 41.5% fue por un médico general.

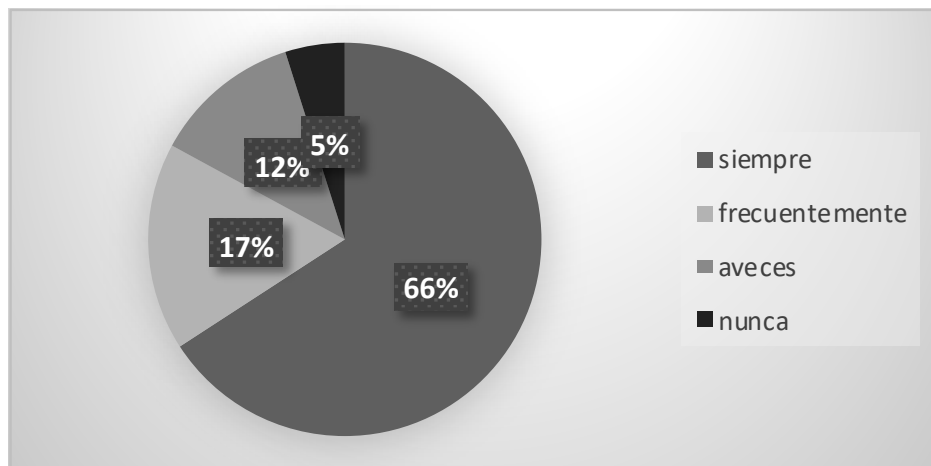
Figura 1.- Se sintió bien tratada durante el posparto



*Nota:* en los datos obtenidos, se puede apreciar con un resultado de 36.6% favorable en cuanto el trato durante el posparto.

Se obtuvieron datos muy favorables en cuanto a las condiciones mostradas por el personal en su expulsión/cesaria con un porcentaje de 43.9%, regular con 24.4%. En la pregunta 9, con el tema de asesoría para dar seno materno al bebé, el 43.9% sí tuvo una asesoría y el 14.6% no contó con la información necesaria. La siguiente pregunta 10, el 234.1% no se les permitieron ingerir alimentos después del parto, a comparación del 26.8% a los cuales se les permitió ingerir alimentos de inmediato. En la 11 el 36.6% sintió que podía preguntar sobre los procedimientos, el 12.2% no sintió esa confianza de preguntar. En la 12 les pidieron el consentimiento el 53.7% para realizar los procedimientos y el 4.9 no obtuvo el consentimiento para los procedimientos necesarios.

Figura 2.- Le permitieron el contacto piel a piel de inmediato con su bebe

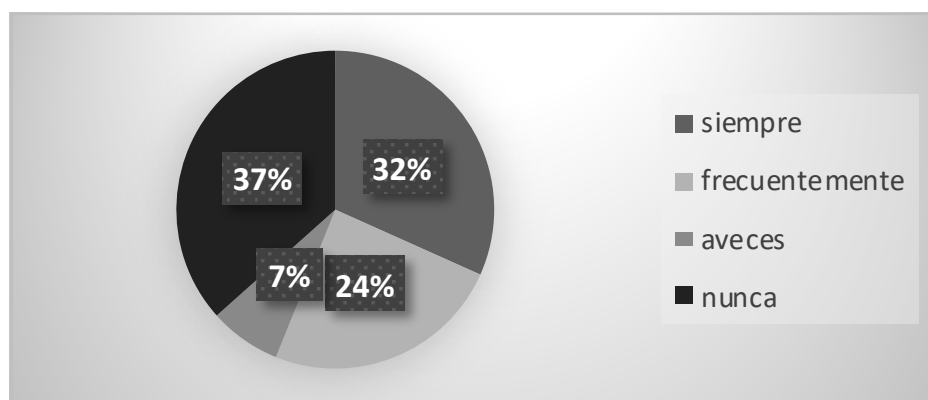


*Nota:* con un 5% de la población de Chiapas nunca le permitieron piel a piel de inmediato con su bebe y el 66% si tubo el apego inmediato.

Se obtuvieron respuestas favorables por parte de las encuestadas. Un 46.3% de las encuestadas tuvo la oportunidad de estar acompañada por una persona de su preferencia durante el proceso, mientras que un 39% no tuvo esa posibilidad. El 36.6% de las encuestadas indicó que con frecuencia experimentaron compasión por parte del equipo de salud en respuesta a su dolor. Un total del 46.3% de las encuestadas evaluó positivamente al personal que las atendió durante el trabajo de parto en términos de actitud, respeto, amabilidad y capacidad de escucha. Un 36.6% de las encuesta-

das consideró que recibió una buena orientación sobre lo que debía hacer para tener un buen trabajo de parto. Un 22% de las encuestadas informó que se les permitió beber agua durante el proceso, mientras que un 39% indicó que no se les permitió hacerlo.

Figura 3.- Durante el trabajo de parto estuvo acompañada por una persona de su confianza

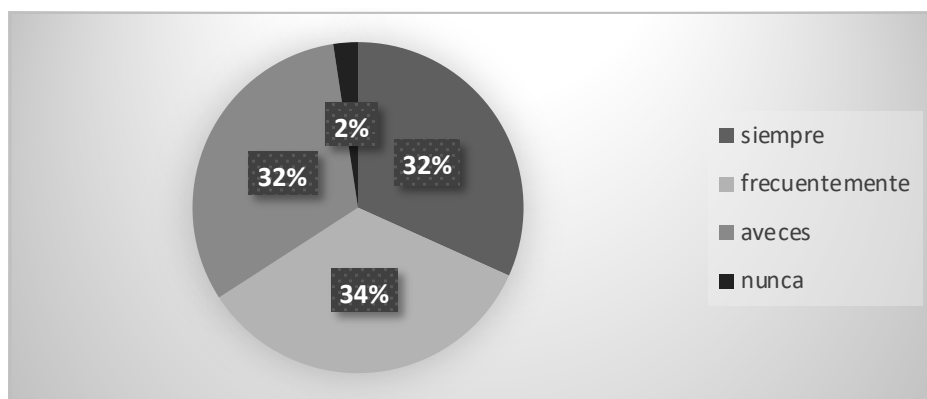


*Nota:* el 37% afirma que no estuvo acompañada por un familiar o persona de confianza y el 32 si tuvo un acompañante durante el trabajo de parto.

Se obtuvieron respuestas muy satisfactorias por parte de las encuestadas. El 56.1% de las encuestadas indicaron que se les solicitó permiso antes de recibir atención prenatal. Un 53.7% de las encuestadas manifestaron que se les proporcionó una explicación clara sobre en qué consistía el proceso de la atención prenatal. Un 36.6% de las encuestadas expresó sentirse capaz de hacer preguntas sobre los procedimientos realizados durante la atención

prenatal. Durante el proceso de trabajo de parto, un porcentaje del 34.1% de las encuestadas informó que se les concedió la libertad de cambiar de posición. Alrededor del 48.8% de las encuestadas informaron que se les permitió caminar durante el proceso de trabajo de parto.

Figura 25.- Le explicaron el porque de los procedimientos

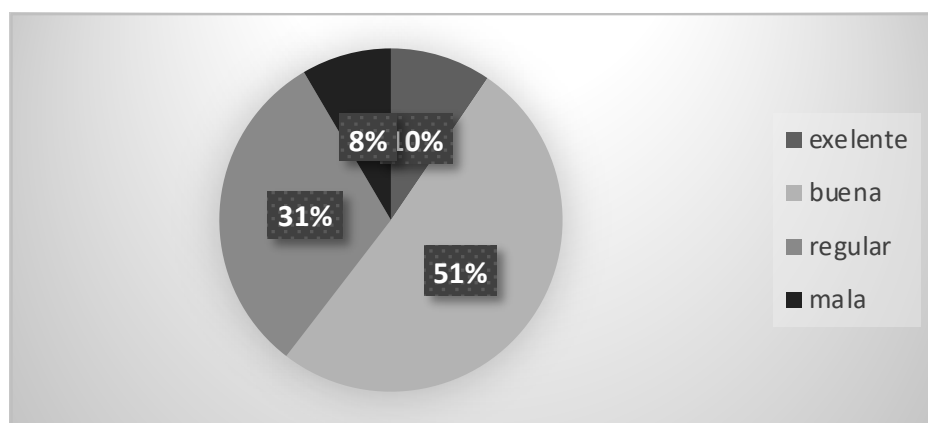


*Nota:* cómo podemos observar los resultados en la siguiente grafica el 32% si pidieron su consentimiento para poder realizar los procedimientos necesarios y el 2% a veces les pedían su consentimiento.

En base a las respuestas obtenidas por parte de las encuestadas, se obtuvieron los siguientes resultados en los cuales el 34.1% lo que representa a 14 mujeres calificaron de manera muy positiva y buena el apoyo que recibieron durante su trabajo de parto. Por otro lado, como excelente el 39 % (16 encuestadas) y buena el 36.9% (15 encuestadas) fue la calificación recibida por el personal médico. El trato que se recibió por el personal de enfermería

el 34.1% (14 encuestadas) indica un excelente trato y el 36.6% (15 encuestadas) como buena. El 51.2% de las mujeres encuestadas indican que han tenido un solo parto, 34.1% 2 partos. Por último 53.7% de mujeres indican residir en la zona selva de Chiapas, y el resto en los altos de Chiapas.

Figura 5. -Como califica el espacio de atención de su parto en cuanto a privacidad/comodidad



*Nota:* en los datos obtenidos, se puede apreciar un resultado favorable y buena atención al parto en cuanto a privacidad/comodidad con un porcentaje de 51%, y con 8% fue mala atención.

Por medio de las respuestas obtenidas de las encuestas realizadas, se obtuvieron los siguientes resultados en la cual 39% lo que representa 16 mujeres calificaron de manera buena la privacidad de las instalaciones. Así mismo en si le dieron cita para el control posparto el 78% (32 encuestadas) respondieron que sí y 22% (9 encuestadas) respondieron que no. Por otro lado, los resultados de

le dieron educación sobre cuidados de su salud y r/n, 78 % (32 encuestadas) dijeron que sí y 22% (9 encuestadas) no. Así también el 34.1% (14 encuestadas) calificaron de manera buena y regular la información otorgada sobre el progreso de su trabajo de parto. Y por último el 41.5% (17 encuestadas) dan por resultado de una atención buena en cuanto el respeto por sus preferencias/creencias.

## Conclusión

Por último como investigador del área de salud es de sumo interés solventar las situaciones que viven las usuarias día con día durante el proceso de atención del parto, en conjunto con la información recabada y posterior al análisis, para trazar la situación del problema es de suma importancia poner en ejecución las encuestas que serán elaboradas por los investigadores, todo aquello con el fin de recabar los datos cuantitativos y tener certeza respecto a los resultados y con ello identificar el impacto que podrá tener en un futuro del tema de satisfacción del nivel de cumplimiento de atención del parto.

Por lo que será de suma utilidad para el personal de salud logrando una intervención de manera efectiva y eficaz, de igual manera dando a conocer temas relevantes a los profesionales y sobre todo promocionar temas de interés a las usuarias dándoles a conocer sus derechos y responsabilidades.

Como también pretendiendo dar a conocer los diferentes tipos de experiencias compartidas por las usuarias y familiares, logrando así un mayor índice con respecto a los rangos de satisfacción, por ello la importancia de elaboración de múltiples instrumentos adecuados y destinados para la evaluación del problema, garantizando una atención de calidad con racionalidad científico, para el desarrollo de las actividades procedimientos e intervenciones durante la atención del parto, con el propósito de dar respuesta a los derechos en salud materno-infantil.

Poniendo a disposición de la población en general, para aquellos que no cuenten con seguridad social, los servicios de salud de manera gratuita, todo ello en base al modelo de una atención integral a la salud, solucionando el alto índice de insatisfacción que se ve reflejado en las usuarias y familiares, obteniendo que la desconfianza y el temor que emerge con respecto el asistir a una unidad de salud sea eliminada, y teniendo como resultado altos índices a favor de la atención de salud, pretendiendo así mismo dar a conocer los diferentes tipos de experiencias ya sean negativas o positivas, compartidas por las usuarias y familiares, logrando así un mayor índice con respecto a los rangos de satisfacción, por ello la importancia de la elaboración de múltiples instrumentos adecuados y destinados para la evaluación del problema.



## Referencias bibliográficas

Jimenez Brito , L., & Romero Suárez , F. (2021). Evaluación de las acciones para prevenir y erradicar la violencia obstétrica . *CISS (Conferencia Interamericana de Seguridad Social)*, 1-85.

Rocha Rodríguez , R. (2019). Satisfacción materna con la atención hospitalaria proporcionada en una institución pública. *Universidad Autónoma de San Luis Potosí*, 1-99.

Salomon , & Warner . (2020). Violencia Obstétrica. *MEDICAL LEGAL CENTER* , 1-25.

Solano González, N. (2019). Satisfacción con la atención del parto, posparto y preferencia de atención con parteras profesionales. *Centro de investigaciones en enfermedades tropicales* , 1-52.

Carlos Arturo sarmiento limas. (25 de abril de 2023). ministerio de salud direccion general de promocion y prevencion. Obtenido de ministerio de salud dirección general de promoción y prevención:<https://www.minsa-lud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/V/S/PP/3Atencion%20del%20Parto.pdf>

Departamento de salud y servicios sociales. (25 de abril de 2025). institutos nacionales de salud. Obtenido de institutos nacionales de salud: <https://espanol.nichd.nih.gov/salud/temas/labor-delivery/informacion/etapas>.

Ministerio de salud. (25 de abril de 2023). Norma técnica de para la atención del parto. Obtenido de Norma técnica de para la atención del parto.

Memoria del Segundo Congreso Internacional de  
Interculturalidad y Pensamiento Crítico  
se publicó en el verano de 2023; el diseño y la maquetación  
estuvo a cargo de Alexandro Zahara, para la Universidad de  
la Serena, Chile.



**MEMORIA DEL  
SEGUNDO**  
CONGRESO INTERNACIONAL  
**DE INTERCULTURALIDAD Y  
PENSAMIENTO CRÍTICO**



Cátedra Internacional  
de Interculturalidad y  
Pensamiento Crítico

ISBN: 978-956-6071-58-7



9 789566 071587