

ISSN en línea 2539-3375

HOJAS Y HABLAS

**Revista Científica
Fundación Universitaria Monserrate**



Av. Calle 68 N° 62-11

PBX: 390 22 02

Bogotá - Colombia

<http://www.unimonserrate.edu.co>

<http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas>

E-mail: revistahojasyhablas@unimonserrate.edu.co

Edición No. 19 enero – junio 2020

Hojas y Hablas es una revista semestral de investigaciones que busca aportar a la construcción de una comunidad académica interesada en la reflexión e investigación en ciencias sociales. Está indexada en Dialnet y en el Sociology Source Ultimate de EBSCOhost Research Databases, hace parte del directorio y del catálogo de Latindex y está en Google Scholar.

HOJAS Y HABLAS No. 19

ISSN en línea: 2539-3375

DOI Revista Hojas y Hablas: 10.29151/hojasyhablas

Periodicidad: Semestral

Fundación Universitaria Nimonsserrate - Unimonsserrate

Av. Calle 68 No. 62-11

3902202 Ext 119

revistahojasyhablas@unimonsserrate.edu.co

Bogotá – Colombia

Rector

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

Vicerrector Académico

Hugo Orlando Martínez Aldana, Pbro.

Vicerrector Administrativo y Financiero

Carlos Iván Martínez Urrea, Pbro.

Vicerrector de Pastoral y Bienestar

Marcos Alexander Quintero Rivera, Pbro.

Editores

Carolina Rodríguez Lizarralde. Mg. en Política Social.
Coordinadora Editorial Fundación Universitaria Nimonsserrate.
editoriauniversitaria@unimonsserrate.edu.co

Uriel Ignacio Espitia Vásquez. Mg. en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos. Docente Investigador Escuela de Educación Fundación Universitaria Nimonsserrate.
uriel.espitia@unimonsserrate.edu.co

Comité Editorial

Roy Waldhiersen Morales Pérez. Mg. en Estudios Sociales de la Ciencia. Coordinador de Investigación Escuela de Educación Fundación Universitaria Nimonsserrate.
coordinacioninvestigacione@unimonsserrate.edu.co

Uriel Ignacio Espitia Vásquez. Mg. en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos. Docente de la Escuela de Educación. Fundación Universitaria Nimonsserrate.
uriel.espitia@unimonsserrate.edu.co

Cristina Rafaela Ricci. Mg. en Metodología de la Investigación Científica. Institutos Superiores de Formación Docente. Buenos Aires - Argentina. crcrisinaricci@yahoo.com.ar

Lucy Gómez Mina. Doctora en Educación.

Universidad Francisco de Paula Santander – Cúcuta – Colombia.
lugomi60@hotmail.

Rodrigo Jaramillo Roldán. Doctor en Educación. Universidad de Antioquia - Colombia. rjaram857@gmail.com

Comité de Arbitraje

Sandra Milena Téllez Rico. Doctora en Sociología. Universidad Pedagógica Nacional. smtellezrico@gmail.com

Stephanie López Villamil. Doctora en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Colombia. slopezv@unal.edu.co

Lizeth Reyes Ruiz. Doctora en Psicología. Docente Universidad Simón Bolívar. lireyes@unisimonbolivar.edu.co

Nataly Camacho Mariño. Doctora en Antropología y Sociología. LCSP, Universidad de París (Diderot). natcamachomarino@gmail.com

Victoria Catalina Sánchez Calderón. Mg. Interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas. Investigadora y Titiritera de la Compañía Croché Títeres. rosalinga.vic@gmail.com

Sandra Constanza Martínez Murillo. Mg. en Estudios Sociales. Coordinadora del Grupo de Investigación del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud - Idipron. sandri785@gmail.com

Óscar Orjuela García. Mg. Interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas. Instituto Distrital de las Artes – Universidad Nacional de Colombia. oscarleonardoog@gmail.com

Yazmin Andrea Patiño Castañeda. Mg. en Desarrollo Educativo y Social. Corporación Universitaria Minuto de Dios. yazanpaca@gmail.com

Carlos Enrique Cogollo Romero. Mg. en Estudios Sociales. Docente Universidad Pedagógica Nacional. ccogolloromero@gmail.com

Dora Manjarrés Carrizalez. Mg. en Desarrollo Educativo y Social. Docente Universidad Pedagógica Nacional. dmanjarres@pedagogica.edu.co

Juan Esteban Santamaría Rodríguez. Mg. en Teología. Universidad Santo Tomás de Aquino. juanessantrax87@gmail.com

Natalia Montaña Peña. Mg. en Investigación Social Interdisciplinaria. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. natalia.montanop@gmail.com

Óscar Mauricio Patiño Prieto. Mg. en Educación. Secretaría Distrital de Educación. eltteacher@gmail.com

Nidia Patricia Muñoz Becerra. Mg. en Comunicación y Educación. Profesional Proyección Social Fundación Universitaria Nimonsserrate. profesionalescuelascait@unimonsserrate.edu.co

Antonio Moreno Quiroga. Mg. en Literatura Hispanoamericana.
Instituto Caro y Cuervo. amorenoquiroya@gmail.com

Ginna Constanza Méndez Cucaita. Mg. en Educación.
Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo
Humano – CINDE. gmendez@cinde.org.co

Edwin Cubides Serrano. Mg. en Estudios Literarios. Docente
Facultad de Educación – Universidad Santo Tomas.
ecubidess@unal.edu.co

Yury Arenis Olarte Arias. Mg. en Educación. Docente
Investigadora Institución Universitaria Escuela Colombiana de
Rehabilitación. yaolarte@unal.edu.co

Luis Alberto Arias Barrero. Mg. en Desarrollo Educativo y
Social. Docente Investigador Fundación Universitaria Monserrate.
aluis@unimonserrate.edu.co

Claudia Patricia Mejía Villagrán. Mg. en Educación y Mg. en
Física. Coordinadora de Investigación de la Escuela de Ingeniería.
Fundación Universitaria Monserrate.
coordinacioninvestigacioneit@unimonserrate.edu.co

Willán Germán Mellado Aranzales. Mg. en Educación. Docente
Universidad La Gran Colombia y Universidad Santo Tomás de
Aquino. melladogerman@gmail.com

María Ochoa Sierra. Mg. en Ciencia Política. Docente del
Instituto de Estudios Políticos Universidad de Antioquia. maria.
ochoas@udea.edu.co

Uriel Ignacio Espitia Vásquez. Mg. en Investigación en
Problemas Sociales Contemporáneos. Docente Investigador
Escuela de Educación Fundación Universitaria Monserrate.
uriel.espitia@unimonserrate.edu.co

Magaly del Socorro Bustos Coral. Mg. en Educación. Docente
Investigadora del Instituto de Estudios en Familia. Fundación
Universitaria Monserrate. mdsocorro@unimonserrate.edu.co

Jimmy Yordany Ardila Muñoz. Doctor en Ciencias de la
Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
jimmy.ardila@uptc.edu.co

Adriana Camacho Sabogal. Mg. en Psicología Comunitaria.
Coordinadora Eje Pedagogía de la Red Defensores de
Vidas – Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl.
adricasa1581@gmail.com

Camilo Andrés Peñuela Cárdenas. Mg. en Comunicación y
Educación. Docente Investigador Escuela de Educación.
capenuela@unimonserrate.edu.co

Francisco Javier Patiño Prieto. Docente Fundación Universitaria
Monserrate. fpatino@unimonserrate.edu.co

Corrección de Estilo

Carolina Rodríguez Lizarralde
Uriel Ignacio Espitia Vásquez

Traducción

Daryenne Gutiérrez. Directora Centro de Idiomas. Fundación
Universitaria Monserrate.

Carolina Rodríguez Lizarralde. Editorial Universitaria. Fundación
Universitaria Monserrate.

Diagramación

Camilo Andrés Fajardo Quintero. Comunicación Organizacional.
Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate.

© Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate

Los artículos podrán ser reproducidos parcial o totalmente, solo
con fines educativos, sin ánimo comercial y citando siempre la
fuente completa y a los autores.

Cada autor es responsable de las opiniones contenidas en su
artículo.

Hojas y Hablas publica bajo la Licencia Creative Commons 4.0



 Dialnet

 latindex

 EBSCOhost

 Google
scholar

CONTENIDO

Editorial.....	7
1. Convergencias entre educación popular y educación propia en propuestas educativas de maestros en el departamento de Cauca.....	11
2. Autopercepciones y percepciones étnicas en la escuela multicultural. Caso en un colegio distrital de Bogotá.....	31
3. Formación de formadores en el marco de la educación intercultural: estado del arte.....	48
4. Hacia una crítica de las masculinidades: reflexiones desde el feminismo y la ética del cuidado.....	67
5. Calidad de vida y condición laboral migrante: entre el trabajo formal e informal en la región del Maule, Chile.....	81
6. Construcción de competencias humanas en Ingeniería.....	99
7. El papel de la pedagogía crítica, el enfoque reflexivo y la andragogía en la transformación de las prácticas pedagógicas.....	122
Instrucciones para autores.....	139

CONTENTS

Editorial	7
1. Convergences between popular education and self-education in educational practices of teachers from the department of Cauca.....	11
2. Ethnic self-perceptions and ethnic perceptions in the multicultural school. A casa in a public school in Bogota.....	31
3. Teacher training within the framework of intercultural education. A state-of-the-art study.....	48
4. Towards a criticism of masculinities: reflections from feminism and ethics of care.....	67
5. Quality of life and labour migration standards: between formal and informal labor market in Maule, Chile.....	81
6. Construction of human skills in Engineering.....	99
7. The role of critical pedagogy, the reflective approach and andragogy in the transformation of pedagogical practices.....	121
Instructions for authors.....	139

Editorial

Desde los años 90, la diversidad étnico-cultural se ha convertido de una nueva agenda jurídica, sociopolítica e intelectual para reconocer la diversidad y la diferencia histórica étnico-cultural de los países y regiones, para promover los intercambios entre sociedades y culturas, y para afrontar las prácticas de discriminación, racismo y exclusión que posibiliten la construcción de sociedades más justas, equitativas, igualitarias y plurales. Sin embargo, según sean los lugares, perspectivas e intereses desde los que se habla de interculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad, se explicitan o no sus nociones de poder, relaciones de igualdad o desigualdad, y sus estrategias de dominación, colonialidad y resistencia, con las que agencian sus propuestas.

La cuestión de la interculturalidad está cambiando en la circunstancia contemporánea, porque luego de tres décadas del fenómeno de la globalización financiera anglosajona, ya se habla del fin de la globalización y del inicio de la desglobalización, al tiempo que asciende el neoconservadurismo con nuevas modalidades de nacionalismos, soberanismos, populismos y racismos generadores de nuevas guerras para el acceso exclusivo a los recursos naturales, muchos de los cuales aún reposan en los territorios de los pueblos y países del Sur. Así que, además de la “inclusión” de las culturas étnicas por vía de la ola de las reformas educativas y constitucionales de los 90, es previsible un incremento de regímenes de fuerzas para que se civilicen, modernicen, industrialicen y consientan los megaproyectos minero-energéticos y los derechos de “propiedad intelectual” sobre sus territorios, prácticas, saberes, identidades, lenguas, valores y tradiciones culturales distintas.

En este contexto la edición de la Revista Hojas y Hablas, convocada alrededor del problema de la educación intercultural, muestra con el artículo de Alfonso Torres, por qué es estratégico posicionar el discurso pedagógico y la práctica de la educación popular emancipadora para el sindicato ASOINCA de maestros indígenas del departamento de Cauca, junto a una convergencia creativa con el enfoque de educación propia e investigación que promueve el Consejo Regional Indígena del Cauca, como también, el diálogo de saberes construido durante dos décadas con el Grupo de Educación Popular de la Universidad del Cauca, y la asesoría con algunos educadores populares de Colombia y América Latina.

Otro escenario para a interculturalidad tiene lugar en los colegios distritales que, por los procesos de migración interna, desplazamiento y desarraigo forzado, han tenido que desarrollar una “etnoeducación” (indígena, que luego se extendió a los afrocolombianos) autodenominada como intercultural con estudiantes “focalizados como indígenas”, en ese sentido, el artículo de Adriana Patricia Díaz señala la importancia de reconocer sus autopercepciones para contrastarlas con las percepciones de sus compañeros respecto de los rasgos étnicos con los que unos y otros señalan, esconden o reconocen su diversidad, pues en últimas, es en estas instituciones donde esa etnicidad se reafirma, transforma o elimina.

Para los pueblos indígenas, la educación intercultural no sólo tiene un sentido político-reivindicativo, sino que es una forma de impulsar un sistema educativo lingüísticamente “propio” y culturalmente apropiado para que la inclusión de su diferencia ocurra bajo sus propias epistemes, modos de organización e intereses. El estado de

la cuestión acerca de la formación de formadores desde una perspectiva intercultural elaborado por Mónica Ruiz Quiroga muestra por qué la movilización social, en favor de la diversidad y la interculturalidad, hicieron de la etnoeducación una estrategia contrahegemónica de transformación social, pero también de autodeterminación intercultural. Sin embargo, según sean las bases del concepto de cultura e interculturalidad, es discutible el papel de la educación y de la escuela, las prácticas de formación de formadores, la perspectiva de la formación y la novedad que podría implicar la categoría de experiencia.

Desde una crítica a las relaciones sociales de género, Jonathan Ojeda Gutiérrez explora otras posibilidades que tendrían las masculinidades reflexivas por fuera de la razón patriarcal indolente y de la violencia cruel que propicia, si se hacen proclives al paradigma del cuidado como actitud, modo de responsabilidad con los otros y labor compartida entre hombres y mujeres, lo que necesariamente debe apoyarse en el proyecto ético-político agenciado por distintos feminismos, y en la medida que la feminidad y la masculinidad no son naturales, sino histórico-sociales, pueden ser transformados por hombres y mujeres.

Otra complejidad del mundo social contemporáneo son las migraciones, el estudio de caso realizado con migrantes haitianos, venezolanos y colombianos en la ciudad de Curicó, por parte un colectivo de profesionales del trabajo social de la Región del Maule-Chile, revela procesos de exclusión en las políticas públicas y sociales, pero también la importancia de escuchar las voces de la calidad de vida y de las condiciones laborales (formales o informales) que consiguen.

Desde otra orilla, un equipo de profesores de la Facultad de Ingeniería Civil, en la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, describe y analiza una interesante experiencia de formación de competencias humanas y profesionales con ingenieros basado en la construcción de autonomía, el trabajo en equipo, la combinación de práctica y teoría y el pensamiento crítico. Por último, desde las experiencias de enseñanza a población adulta, un grupo de académicos caribeños plantean una revisión de estado del arte frente al papel de la pedagogía crítica, el enfoque reflexivo y la andragogía en la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de las categorías modelos pedagógicos, didáctica, concepciones de la enseñanza, el aprendizaje, evaluación y relación teoría práctica, todo esto desde un ámbito reflexivo y transformador.

Uriel Ignacio Espitia Vásquez
Docente Investigador
Escuela de Educación
Fundación Universitaria Monserrate

Editorial

Since the 1990s, ethnic-cultural diversity has evolved from a new legal, socio-political and intellectual agenda to recognize the ethnic-cultural diversity and historical difference of countries and regions, to promote exchanges between societies and cultures, and to face the practices of discrimination, racism and exclusion that make possible the construction of more just, equitable, egalitarian and plural societies.

However, depending on the places, perspectives and interests from which we can speak of interculturality, multiculturalism and transculturality, its notions of power, relations of equality or inequality, and its strategies of domination, coloniality and resistance, are explained or not. On that base, proposals are organized.

In the contemporary circumstance, the question of interculturality is changing, because after three decades of the Anglo-Saxon phenomenon of financial globalization, we can talk about the end of globalization and the beginning of deglobalization. While neoconservatism is rising with new modalities of nationalisms, sovereigntisms, populisms and racisms that generate new wars for exclusive access to natural resources, many of them still are in the territories of the peoples and countries of the South.

So in addition to the "inclusion" of ethnic cultures through the wave of the educational and constitutional reforms of the 1990s. It is foreseeable an increase in regimes of forces to civilize, modernize, industrialize and consent to mining-energy megaprojects and the rights of "intellectual property" over their different territories, practices, knowledge, identities, languages, values and cultural traditions.

Regarding this context, the edition of "Hojas y hablas" convened around the problem of intercultural education shows the article by Alfonso Torres, it explains why it is strategic to position the pedagogical discourse and the practice of emancipatory popular education for the ASOINCA union of indigenous teachers of the department of Cauca. Together with a creative convergence with the approach of own education and research promoted by the Regional Indigenous Council of Cauca. As well, the dialogue of knowledge built over two decades with the Popular Education Group of the Universidad del Cauca, and the counseling with some popular educators from Colombia and Latin America.

Another scenario for interculturality takes place in public schools that, due to the processes of internal migration, displacement and forced exile, they have had to develop an "ethnoeducation" (indigenous, which later spread to Afro-Colombians), self-named as intercultural with students "focused as indigenous people". In this sense, the article by Adriana Patricia Díaz points out the importance of recognizing their self-perceptions in order to contrast them with the perceptions of their peers, regarding the ethnic characteristics with which they both point out, hide or recognize their diversity. since ultimately, it is in these institutions that this ethnicity is reaffirmed, transformed or eliminated.

For indigenous peoples, intercultural education not only has a political-vindictive meaning, but it is also a way of promoting a linguistically “own” and culturally appropriate educational system so that the inclusion of their difference occurs under their own epistemes, modes of organization and interests. The state of the question about the training of trainers from an intercultural perspective prepared by Mónica Ruiz Quiroga shows for what reasons, social mobilization in favor of diversity and interculturality made ethnoeducation an against-hegemonic strategy for social transformation, but also of intercultural self-determination. However, depending on the basis of the concept of culture and interculturality. It is debatable, the role of education and the school, the training of trainers practices, the perspective of training and the novelty that the category of experience could imply.

From a critique of gender social relations, Jonathan Ojeda Gutiérrez explores other possibilities that reflective masculinities would be outside of indolent patriarchal reason and the cruel violence it fosters. If they become prone to the paradigm of care as an attitude, mode of responsibility with others and shared work between men and women, which must necessarily be supported by the ethical-political project organized by different feminisms, and to the extent that femininity and masculinity are not natural, but historical-social, they can be transformed by men and women.

Another complexity of the contemporary social world is migration, the case study carried out with Haitian, Venezuelan and Colombian migrants in the city of Curicó, by a group of social work professionals from the Maule-Chile Region, reveals processes of exclusion in public and social policies, but also the importance of listening to the voices of the quality of life and the working conditions (formal or informal) that they achieve.

On the other hand, a team of professors from the Faculty of Civil Engineering, at the Santo Tomás University, Tunja branch, describes and analyzes an interesting experience of training human and professional skills with engineers based on the construction of autonomy, teamwork, the combination of practice and theory and critical thinking. Finally, a group of caribbean researchers have done a revision of pedagogical practices throughout the role of critical pedagogy, the reflective approach and the andragogy.

*Uriel Ignacio Espitia Vásquez
Researcher School of Education
Fundación Universitaria Monserrate*

Convergencias entre educación popular y educación propia en propuestas educativas de maestros en el departamento de Cauca

Convergences between popular education and self-education in educational practices of teachers from the department of Cauca

Alfonso Torres Carrillo¹
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n19a1

Resumen

El artículo presenta resultados parciales de la investigación “Experiencias pedagógicas para tramitar el conflicto en contextos de guerra. Propuestas desde los sindicatos magisteriales”; en particular, asume un tema emergente, en torno a uno de los objetivos específicos del proyecto: “Caracterizar las propuestas construidas por los sindicatos magisteriales, desde los cuales se expresa el potencial pedagógico y educativo para abordar el conflicto en sus regiones”; en el análisis de los datos correspondientes a las prácticas educativas realizadas por la Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca (ASOINCA). Encontramos una confluencia entre el enfoque de educación popular promovido por este sindicato, y el enfoque de educación propia, agenciado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), al que pertenecen algunos educadores. El artículo presenta, en primer lugar, de qué manera ASOINCA asume la educación popular y cómo ello se expresa en los relatos de los profesores; en segundo lugar, muestra cómo el CRIC entiende la educación propia y ello se evidencia en la voz de los maestros indígenas; en tercer lugar, se analizan las confluencias de estos enfoques educativos en las apuestas educativas y creaciones curriculares impulsadas por las dos organizaciones; en cuarto lugar, se abordan las convergencias entre educación popular y educación propia en una propuesta educativa.

Palabras clave: Educación popular; educación propia; currículo; diálogo de saberes.

Abstract

This article presents partial results of the research “Pedagogical experiences to deal with conflict in war contexts. Proposals from the teachers’ unions”; in particular, it addresses an emerging theme based on one of the specific objectives of the project: “To characterize the proposals built by the teachers’ unions, through which the pedagogical and educational potential to deal with conflict in their regions is expressed”. After analyzing the data resulting from the educational practices carried out by Cauca’s Association of Educators (ASOINCA in Spanish), we found a confluence between the Popular Education approach, promoted by this organization, and the self-education approach, taken by the Cauca’s Indigenous Regional Council (CRIC in Spanish), to which some educators belong. The article presents, first of all, how ASOINCA assumes Popular Education and how this is expressed in the teachers’ stories; secondly, it shows how the CRIC understands its own education as expressed through the voice of indigenous teachers; thirdly, an analysis of the confluences of these educational approaches and curricular designs promoted by the two organizations; and fourthly, an educational proposal based on the convergences between Popular Education and self-education.

Keywords: Popular education; self-education; curriculum; dialogue of knowledge.

¹ Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Estudios Latinoamericanos. Licenciado en Ciencias Sociales y Magister en Historia. Correo: alfonsitorres@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0619-8594>

Introducción

El presente artículo presenta resultados parciales de la investigación *Experiencias pedagógicas para tramitar el conflicto en contextos de guerra. Propuestas desde los sindicatos magisteriales*²; en particular, asume una problemática emergente, al abordar uno de los objetivos específicos del proyecto: “Caracterizar las propuestas construidas por sindicatos magisteriales, desde los cuales se expresa el potencial pedagógico y educativo para abordar el conflicto en sus respectivas regiones”. En efecto, durante el análisis de los relatos presentes en las entrevistas y en las actas de los encuentros realizados con maestros de algunas instituciones educativas del departamento del Cauca, donde la Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca (en adelante ASOINCA) tiene incidencia, encontramos referencias a la confluencia de sentidos y experiencias entre el enfoque de educación popular promovido por este sindicato magisterial, y el enfoque de educación propia, agenciado por el Consejo Regional Indígena del Cauca, al que pertenecen algunos educadores.

El carácter cualitativo de la investigación realizada, contemplaba varias estrategias de producción de datos, tales como la indagación documental, las entrevistas semiestructuradas, y los encuentros y talleres con educadores. Dado el carácter flexible y reflexivo de esta perspectiva metodológica, el análisis de su contenido preveía la emergencia de temáticas y problemáticas, tales como la que nos ocupa en este artículo. Así mismo, la interpretación de esta temática emergente –como es común en las investigaciones cualitativas– exigió una conceptualización “a posteriori”, dado que no se podía tener unos referentes conceptuales previos.

El corpus de información proviene del trabajo de campo realizado en 2017 y 2018 por el equipo de investigación, en cual se desarrollaron entrevistas, encuentros y talleres. Las voces provienen de profesores afiliados a ASOINCA, algunos de ellos, también indígenas de los pueblos Nasa, Yanakona y Misak, que laboraban en las siguientes instituciones educativas: Colegio Agropecuario Totoró, Institución Educativa Indígena El Mesón, Institución Educativa Agrícola La Tetilla, Institución Educativa Agropecuaria Misak, Institución Educativa de Balboa, e Institución Educativa Santa Rosa (en zona Rural de Popayán). Además, acudimos a entrevistas con dirigentes de ASOINCA y a talleres realizados con el Colectivo de Educadores Populares de Cauca, así como consultamos dos publicaciones del sindicato: Periódico El Educador Caucano y la Revista Pensamiento Popular.

El propósito del artículo es describir y analizar cómo estas apuestas educativas de las dos organizaciones se desenvuelven y se entrelazan, para luego intentar una interpretación en la perspectiva del diálogo de saberes. En consecuencia, se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el modo como ASOINCA asume la educación popular y su expresión en los relatos de los profesores; en segundo lugar, la manera como el CRIC entiende la educación propia y su evidencia en la voz de los maestros indígenas. En tercer lugar, se analizan las confluencias de estos enfoques educativos en las apuestas educativas y creaciones curriculares impulsadas por las dos organizaciones; en cuarto lugar, se abordan, desde el diálogo de saberes, las convergencias entre educación popular y educación propia.

² Proyecto desarrollado por el Grupo de investigación Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, y cofinanciado por el CIUP-UPN con el código DSI 454 -17. Participaron como coinvestigadores las profesoras Alcira Aguilera y María Isabel González, y el profesor Víctor Rodríguez. Se llevó a cabo con dos sindicatos: la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDAS) y la Asociación de institutores y trabajadores de la educación del Cauca (ASOINCA).

1. ASOINCA y su apuesta por la educación popular

ASOINCA es un sindicato de los maestros del departamento de Cauca (Colombia), el cual, desde 1998 le ha dado un giro a su acción gremial. Sin abandonar el escenario de las reivindicaciones laborales, ha incorporado un conjunto de acciones orientadas a la construcción de poder popular en los diferentes campos de la vida social (económico, político, cultural y, por supuesto, educativo). Esta opción por la transformación social, les ha llevado a tomar distancia crítica no solo con el Estado y sus políticas, sino también con el sindicalismo tradicional, al que consideran corporativizado y desentendido de los intereses sociales a que deben su origen histórico.

Por tal razón, ASOINCA ha incursionado en otros campos poco habituales en el mundo sindical, como la creación de una cooperativa de vivienda, una red de supermercados y una estación de servicio. Así mismo, logró que el gobierno departamental le permitiera orientar la formación de los maestros en los periodos intersemestrales. En el marco de esta renovación, desde el año 2004 ASOINCA asumió la educación popular como el enfoque pedagógico desde el cual pretende orientar sus acciones formativas, e incidir en la práctica pedagógica de sus afiliados, tal como lo reseñó en su periódico *El Educador Caucano*: “formar para la vida no es obra ni responsabilidad de los docentes, es responsabilidad de padres de familia, de los mismos estudiantes y si unificamos estos criterios podemos legitimar los contenidos y los mecanismos que se vayan trazando en la búsqueda e implementación de una EDUCACIÓN POPULAR” (ASOINCA, 2014, p. 6).

Esta opción, y la necesidad de profundizar en esta perspectiva pedagógica, llevó a ASOINCA a aliarse con el Grupo de Educación Popular de la

Universidad del Cauca, y a asesorarse de educadores populares de Colombia y América Latina³. En el primer caso, dicho Grupo venía realizando desde finales de la década de 1990, encuentros regionales e internacionales de educación popular, en el que participaban maestros del Cauca y educadores de todo el país. Desde 2012, ASOINCA pasó a ser co-organizador de este evento⁴. La continuidad de dicho vínculo ha sido decisiva en la apropiación de esta concepción pedagógica por parte del Sindicato y en la conformación del Colectivo de Educación Popular del Cauca⁵:

El trabajo con la Universidad del Cauca, a través de la formación y actualización con créditos, unidad de acción [que] se ha consolidado y dio como resultado el Tercer Encuentro Internacional de Educación Popular; así mismo, el tener la posibilidad de acceder a la formación pedagógica y sindical logrando compartir con pedagogos de reconocida trayectoria y crear espacios de reflexión, fruto de ello la conformación del COLECTIVO DE EDUCACIÓN POPULAR DEL CAUCA, el cual con disciplina y compromiso podrán demostrar que es posible dar el salto en este trabajo que contribuya en la construcción de poder popular. (ASOINCA, 2014, p. 7).

Con el mismo propósito formativo y divulgativo, ASOINCA ha participado en la creación de la Revista *Pensamiento Popular*, a través de la cual se socializan las reflexiones pedagógicas y políticas del sindicato, de sus profesores y de otros educadores populares de América Latina. En fin, a través de diferentes estrategias, ASOINCA ha venido buscando posicionar la educación popular.

Estos antecedentes, nos permiten comprender el posicionamiento que tiene la educación popular en el discurso y la práctica de los maestros afiliados a ASOINCA; en particular, de

³ Entre otros: Marco Raúl Mejía, Alfredo Guiso, Alfonso Torres Carrillo y Oscar Jara.

⁴ ASOINCA y La Universidad del Cauca han realizado: el III Encuentro Internacional y V regional (2011), el IV Encuentro internacional y VI regional (2013), el V Encuentro internacional y VII regional (2015), el VI Encuentro internacional y VIII regional (2017), y el VII Encuentro internacional y 10° regional (2019)

⁵ En el Colectivo de Educación Popular del Cauca participan un centenar de maestros de ASOINCA, algunos integrantes del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Cauca, así como otros educadores populares del Departamento.

aquellos que integran el Colectivo de Educación Popular del Cauca. Para poder reconocer de qué manera los presupuestos y características de este enfoque pedagógico en los discursos y prácticas de los maestros afiliados al sindicato, se hará una breve presentación de los rasgos que definen a la educación popular como corriente pedagógica y práctica educativa. Para ello, nos apoyamos en una construcción que hemos venido desarrollando desde hace más de dos décadas (Torres, 1993; Torres, 2007; Torres, 2016).

A partir de una lectura de diferentes prácticas y discursos que se asumen como "educación popular" en América Latina, podemos afirmar que, esta expresión ha tenido diferentes significados, que van desde aquellos que la usan para describir prácticas educativas llevadas a cabo por las capas populares de la población, pasando por las que la asumen como la universalización de la instrucción pública, hasta aquellas que la asumen como *trabajo de liberación a través de la educación* (Brandão, 2006).

En este artículo, asumimos este último sentido, dado que es el que ha orientado toda una corriente pedagógica y un movimiento de educadores en América Latina desde la década del 70 del siglo pasado, inspirados en las ideas de Paulo Freire. En efecto, desde ese momento, la educación popular fue asumida como un horizonte político y pedagógico emancipador que, a partir de reconocer el carácter político de la educación y de criticar la educación dominante, busca fortalecer procesos y movimientos agenciados por diferentes sujetos colectivos "subalternizados" por el sistema; en su devenir, ha venido construyendo sus propios referentes pedagógicos y metodológicos, de carácter dialógico y participativo.

A partir de estas consideraciones, hemos propuesto la siguiente conceptualización: "por educación popular entendemos un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las

clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y de visiones de futuro en un horizonte emancipador" (Torres, 2012: 26).

Tomando como base dicha conceptualización y el estudio de diversas prácticas asumidas como educación popular, podemos distinguir los siguientes rasgos que la identifican:

1. Una lectura crítica de la realidad: cuestionamiento radical al carácter capitalista (también colonial y patriarcal) de las sociedades latinoamericanas y al papel funcional que juega la educación institucionalizada en su reproducción.

2. Un horizonte político y ético emancipador (entendido de modo plural, abierto y no dogmático) que inspira y promueve la transformación de las condiciones y contextos que reproducen las diferentes formas de opresión, exclusión y la discriminación.

3. Uso de estrategias para potenciar la capacidad de transformación de los sectores dominados desde el fortalecimiento de sus procesos comunitarios, organizativos y de acción colectiva.

4. La intención de contribuir a la construcción de sujetos sociales a través de la afectación diferentes dimensiones subjetivas de los actores sociales, tales como la conciencia, el pensamiento, la cultura, la voluntad, la emocionalidad y la corporeidad.

5. La creación y utilización de metodologías, didácticas y técnicas contextualizadas, dialógicas, participativas e interactivas.

Dado el contexto escolar en el que se desarrollan las propuestas transformadoras inspiradas en la educación popular, reconocemos lo curricular como un campo en el que se disputan los sentidos educativos, a partir de la opción por determinados propósitos, contenidos y metodologías

educativas; así, en la construcción curricular cotidiana los maestros no son simples ejecutores de unas directrices nacionales, sino que tienen cierta autonomía y capacidad de agencia (Gómez y Torres, 2018).

Este referente pedagógico, alternativo a la educación hegemónica, ha sido acogido y recreado desde las experiencias y reflexiones previas de maestros y colectivos de profesores; éstos, ya habían iniciado experiencias educativas y proyectos pedagógicos inspirados en otros referentes como la educación propia (ver numeral 2) y en la innovación didáctica en áreas específicas. De este modo, las experiencias y las reflexiones generadas por sus protagonistas expresan esta hibridez de significados educativos, resultado de un permanente diálogo entre saberes.

A partir de esta caracterización de la educación popular, se reconocerá su presencia en los relatos que hacen los maestros y algunos dirigentes del sindicato, en torno a su comprensión, los sentidos de sus prácticas educativas y su crítica a la educación hegemónica. En primer lugar, ¿Cómo asumen la educación popular desde ASOINCA? El Colectivo de educadores populares del Cauca en diversos espacios formativos, ha venido trabajando y resignificando la educación popular como perspectiva pedagógica, en la que se reconocen su sentido político y su intencionalidad transformadora; así, por ejemplo, en un taller orientado por el Grupo de Educación Popular de la Universidad del Cauca en el año 2016 con maestros del Colectivo de Educadores, los diferentes grupos de trabajo expresaron:

“La educación popular es un espacio de reflexión política que busca un trabajo emancipatorio, horizontal, incluyente desde el trabajo educativo” (Grupo 1)

“La Educación Popular permite la reflexión, la acción y la concientización de los sujetos, coadyuva al proceso de liberación social, al contribuir a la solución de problemas y necesidades, de tal manera que genere sensibilidad, dignidad,

conciencia social, autodeterminación y autonomía” (Grupo 2)

“La educación popular desarrolla un pensamiento crítico y práctico que nos lleva a transformar la realidad, genera conciencia y busca la dignidad de todos” (Grupo 3 y 4)

El contexto discursivo más amplio, que orienta las prácticas educativas agenciadas desde ASOINCA y el colectivo de educadores populares, es el que ha venido definiendo sus directivas desde 1998. A partir de una lectura marxista de la sociedad, consideran que “la burguesía, a partir de sus años de existencia, ha logrado construir una organización capaz de dominar y explotar de manera integral la vida de los pueblos del mundo; (...) mediante aparatos ideológicos, como el sistema educativo, ejerce el control y reproduce las condiciones de explotación capitalista” (ASOINCA, 2014, p. 9). En consecuencia, consideran que “el sistema educativo burgués se ha construido bajo paradigmas de dominación... al servicio del capital, no para satisfacer las necesidades del pueblo, sino para usufructo y enriquecimiento de unos pocos” (ASOINCA, 2014, p. 9).

Es de destacar que un rasgo recurrente, tanto en las publicaciones y comunicaciones de ASOINCA como en las intervenciones de los profesores es su referencia a Paulo Freire, sea con citas textuales de sus obras o a planteamientos generales de su pensamiento:

Esa es la parte como hemos ido generando ese proceso pedagógico de la educación para ir fortaleciendo la parte política y siempre pensando en esa parte esperanzadora de la que habla Paulo Freire, eso nos ha alimentado mucho a nosotros porque todos tenemos las manos para hacer una mejor comunidad digamos. Esa es la lucha que hemos dado y esa es la educación que nosotros orientamos acá, educar para la vida (J. Bermúdez, 2017).

2. El CRIC y su apuesta por una educación propia

La “educación propia” es el nombre de la propuesta educativa y concepción pedagógica que los pueblos indígenas del Cauca han venido construyendo desde hace medio siglo, que también ha sido apropiada por otros pueblos ancestrales del departamento del Cauca⁶ y de Colombia, e incluso, incidido en la definición de políticas educativas nacionales. En efecto, desde la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca en 1971, bajo el lema de “unidad, tierra y cultura” incluyó en su Plataforma Política⁷ el mandato programático de “formar profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas” (CRIC, 1971).

La necesidad de formar maestros que enseñaran en sus propias lenguas y teniendo el contexto social y cultural de las comunidades se justificaba, porque la escasa educación formal que existía en ese momento era llevada a cabo por profesores no indígenas, muchos de ellos religiosos; en las escuelas, no solo desconocían las culturas indígenas, sino que se proponían desindianizar a niños y jóvenes, para que se incorporaran a la “civilización”.

La educación escolar como una bandera del fortalecimiento organizativo y de recuperación de la historia y cultura de las comunidades indígenas fue ratificada por el 5to Congreso del CRIC en 1978: “Los criterios de educación exigen que los maestros sean bilingües, que se investigue en las comunidades sobre su historia y su cultura, y se recojan estas experiencias como base de los fundamentos y contenidos de la formación. Igualmente,

se requiere que se analice la situación lingüística y educativa para trazar políticas desde los mismos pueblos” (CRIC, 1978). En ese año, se logra que el Ministerio de Educación Nacional, a través del Decreto 1142 reconociera la singularidad de la educación indígena y respaldara la creación de currículos contextualizados.

En la medida en que el proceso organizativo y de afirmación cultural se fue consolidando, la propuesta de educación propia también. Así, por ejemplo, se fue viendo que el fortalecimiento de las dinámicas comunitarias implicaba un proceso recíproco de hacer comunidad en la escuela y escuela en la comunidad, lo cual se expresó en la década de 1990 en términos de la elaboración de currículos comunitarios y en la creación de una licenciatura en pedagogía comunitaria.

A inicios del nuevo siglo, la educación propia incorporó la Educación Bilingüe, modelo que venía configurándose en otros países de la región, en particular en Perú y Ecuador; dicho modelo da centralidad a reconocer las relaciones conflictivas entre las culturas hegemónicas nacionales y las culturas subalternizadas, como es el caso de las de los pueblos indígenas; en este contexto, para el CRIC, la educación propia implica afirmar la autonomía y la cultura propias, acudiendo tanto a fuentes internas como externas. Por ejemplo, la escuela siendo una institución “externa”, al ser apropiada por los pueblos, puede transformarse en una posibilidad de fortalecer lo propio.

También en esta etapa reciente, se ha venido transitando a la construcción de un sistema

⁶ En el Pacífico caucano y en la zona del Patía, las comunidades afro también han asumido también la educación propia, conforme a sus tradiciones ancestrales.

⁷ Los otros puntos del Programa Político fueron:

1) Recuperación de tierras de los resguardos y su fortalecimiento.

2) Fortalecimiento de los Cabildos como autoridades propias.

3) Suspender el pago del terraje.

4) Hacer cumplir las leyes que protegen a los indígenas.

5) Defender la historia, la lengua y la cultura indígenas.

6) Fortalecer las empresas económicas comunitarias.

7) Proteger los recursos naturales y ambientales de los territorios indígenas.

de educación propia, que incorpore todas las propuestas educativas generadas por el CRIC y las comunidades indígenas, además de la escuela primaria, tales como los Colegios Técnicos Agrícolas, la Universidad Indígena Intercultural y otros proyectos de formación. Un paso significativo en ese camino de implementación y consolidación de la educación propia fue la elaboración en 2004 del Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural (PIBE). Así,

A partir de los análisis, las discusiones, intercambio de ideas y debates, se vienen construyendo colectivamente la estructura pedagógica del sistema de educación indígena propio SEIP. En estos espacios participan los consejos educativos de cada una de las zonas y pueblos indígenas del Cauca, quienes comparten las iniciativas y dinámicas locales para fortalecer la educación propia desde las necesidades territoriales (CRIC, 2004).

Estos procesos formativos, de una u otra manera, se han ido dimensionando comunitariamente y en la actualidad constituyen la expresión más comúnmente conocida como Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y tiene como unidad básica la cobertura de cada Resguardo. “El PEC: [...] el Proyecto Educativo Comunitario es diferente al Proyecto Educativo Institucional porque éste centra la educación en el docente, el estudiante y el establecimiento educativo, sea la escuela, sea el colegio [...] para el PEC lo central no es la escuela sino el territorio donde está su escuela [...] la escuela, organización política liderada por el Cabildo” (Molina y Tabares, 2014, p. 14).

En este proceso de medio siglo, se fueron desarrollando progresivamente unos criterios pedagógicos que se han mantenido durante varios años, y que fundamentan la educación propia. Entre los señalados en el PEBI (CRIC, 2004, p. 32), están:

- a. Priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo.
- b. Entender que las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman.

- c. Acordar que la selección de los maestros se realice por las mismas comunidades.
- d. Promover que las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas.
- e. Incentivar a la comunidad para que participe en la orientación de las actividades escolares.
- f. Trabajar para que en la escuela se enseñe lo de adentro y lo de afuera de manera crítica.
- g. Motivar a los niños para que se queden en las comunidades y aporten sus saberes y conocimientos.
- h. Desarrollar procesos educativos y escolares que no partan del currículo oficial, sino de la construcción colectiva de nuevos programas de estudio que privilegien la enseñanza, tanto en la lengua indígena, como en el castellano.

Finalmente, el CRIC ha asumido que la principal herramienta para recuperar la cultura propia y fortalecer la educación propia es la investigación. Esto ha hecho posible abrir la escuela a la comunidad y recuperar los saberes y conocimientos tradicionales, muchos de los cuales se encontraban en los mayores, los médicos tradicionales, los mitos, los rituales, las celebraciones, la agricultura; todos elementos estructurantes de las prácticas culturales. Por ejemplo, ubicar un Tul en la escuela, no era solamente hacer una huerta como un objeto didáctico más, era crear una conexión entre la escuela y el espacio doméstico, que trasciende la satisfacción de necesidades materiales de existencia para la población, como mecanismo de soberanía alimentaria, sino, ante todo, reproducir un modelo integral del cosmos (CRIC 2004, p. 113).

Estas orientaciones y criterios, que caracterizan la educación propia promovida por el CRIC, los encontramos en la investigación, tal como lo evidencian los testimonios de maestros y directivas de Instituciones Educativas localizadas en territorios indígenas. En el siguiente fragmento, se confirma la crítica a la educación que predominaba en las escuelas antes de la propuesta educativa propia:

El de los Yanaconas, en su historia, ha sido uno de los territorios que ha tenido muchas más concentración de lo colonial; si usted se va a la historia, Bolívar fue un sitio de extracción del oro en cantidades significativas y por eso concentro el poder económico en ese tiempo, la hermana nos sabrá disculpar, [Se refiere a una religiosa que estaba entre las asistentes]: la iglesia fue un motor de desarraigo muy significativo porque llegaba con la cruz y la espada y eso generó una ruptura del tejido social originaria que prácticamente termino con el idioma que tenían los pueblos en esa región (G. Chávez, 2017).

Para los educadores indígenas, que a su vez forman parte del CRIC, su punto de partida son las propias elaboraciones como organización, tal como lo expresan los educadores nasas de la institución educativa de El Mesón:

Y ahí vivimos con ese sueño nosotros y empezamos a hacer el trabajo; pero más fue bajo la orientación del CRIC que íbamos a mirar que el proceso educativo tenía que ser de orientación indígena, educación propia, educación bilingüe, como se llamaba en ese tiempo. Y era como el sueño de recuperar el idioma, recuperar la cultura, y fortalecer las autoridades, entonces... empezamos a hacer parte del proceso... Nosotros desde el momento que la organización empieza a orientar (CRIC), pues ellos siempre nos hablan es de lo propio, de valorar lo propio, entonces claro muchos de nosotros nos reencontramos con nuestra cultura, nuestras raíces, porque muchos de nosotros andábamos perdidos. (J. Bermúdez, 2017)

El pueblo Yanacona ha venido trabajando en la re-construcción del sentido emancipador de su proyecto educativo, en coherencia con su plan de vida y su cosmovisión ancestral; uno de sus dirigentes, el profesor Giovanni Sánchez (2017), lo explica *in extenso*:

Hay una sincronía con relación a nuestra apuesta educativa como una apuesta política... y esa

apuesta política es la construcción de tejido social para generar espacios de vida digna, generar espacios de vida (...), de paso, la convivencia que es lo más importante. La apuesta política va encaminada a contrarrestar la forma como está diseñado el actual sistema, y recuerden que el sistema está configurado en la escuela y la escuela nos configuro a nosotros en un proceso de adiestramiento... La apuesta que estamos haciendo es educar para la vida, para vivir mejor y hacer un mundo mejor para las generaciones que nos suceden.

En este sentido, el pueblo Yanakuna y creo también a nivel regional con la organización del CRIC, las apuestas educativas siempre han sido liberadoras, una forma de liberar es la liberación de la madre tierra, más que todo en el contexto del pueblo Nasa en el Norte del Cauca; pero eso tiene un significado más profundo que es el conocimiento mismo de las culturas, el saber y el conocimiento de esas prácticas de vida; en el contexto Yanakuna el proceso no es ajeno a la liberación del pensamiento.

3. Rasgos presentes en los relatos sobre las prácticas educativas

Además de compartir su posicionamiento crítico frente a la educación institucionalizada, y de orientar sus acciones educativas hacia horizontes de transformación política, social y cultural, los relatos de los maestros destacan un conjunto de significados referidos a rasgos de sus propuestas educativas transformadoras. El análisis de sus narraciones permitió identificar los siguientes: partir de reconocer la conflictividad de sus contextos, su articulación con procesos comunitarios y organizativos, su búsqueda de transformaciones subjetivas y culturales, la búsqueda de transformaciones curriculares, la organización de propuestas curriculares en torno a Proyectos que buscan responder a problemas del contexto y a la identidad cultural de las comunidades, y los cambios en las metodologías. De cada uno de esos rasgos nos ocuparemos a continuación.

Reconocimiento de los contextos conflictivos

Uno de los rasgos centrales de las prácticas educativas populares es la centralidad que le da al reconocimiento de la realidad en la que se realizan sus acciones; es decir, buscan tener en cuenta las realidades del contexto local, regional y nacional. En el caso del departamento del Cauca, dichas realidades son ineludibles, al estar en una de las regiones del país (suroccidente) más afectadas por el conflicto armado y azotada por diferentes violencias. En los relatos de educadores entrevistados, hay múltiples referencias al conflicto armado y otras violencias, a la pobreza y a las actividades ligadas a los cultivos ilícitos, tal como se desarrolla en otra parte de este artículo. Basta el siguiente testimonio referido a un contexto urbano:

La relación con el conflicto está delimitada por el fenómeno de desplazamiento que se ha vivido hacia esa zona, y muchos de los chicos y chicas que llegan a la institución vienen de familias desplazadas, a causa del conflicto armado, es por esto que se ve afectada en sus condiciones de vida porque muchos de sus padres y madres campesinas se ven perturbadas en sus labores tradicionales (A. Muñoz, 2017a).

En el plano propiamente pedagógico, resulta importante reconocer la importancia que tiene el análisis del contexto en clave política, como condición necesaria para el abordaje de proyectos y contenidos educativos:

Hablar de soberanía alimentaria no es un asunto solamente académico, sino también político; nos hace falta la contextualización política, tenemos que agotar temas como el escenario del conflicto; necesitamos conocer el contexto político social en el que se mueve en nuestra región y nuestro país (J. Daza, 2017).

La noción de contexto para estos maestros es integral y desborda el entorno inmediato:

Entonces el docente tiene que manejar, cuando hablamos de contexto, consideramos el contexto

social, natural, cultural y el político; son contextos que debe manejar el docente en su entorno; si entiende en esas vivencias, tiene que llevarlo a realidades de los niños... (T. Torres, 2017).

Por último, hay que señalar que la lectura del contexto nacional, exige también reconocer las diferencias regionales y locales, así como el diálogo entre esas diferencias:

(...) cada uno tiene su problemática, los contextos son muy diferentes, es decir, el contexto del Cauca es muy diferente al de Bogotá, el contexto del docente de allá es muy diferente al de acá, es muy diferente, entonces, intercambiamos como hacemos con los abuelos que nos aportan ustedes y nosotros que les aportamos a los procesos que llevan (T. Torres, 2017).

Articulación a procesos comunitarios y organizativos

}

Un rasgo común de las experiencias educativas relatadas, es su articulación a los procesos organizativos y de movilización comunitarios y organizativos (tanto étnicos o sociales, como gremiales), a los cuales los educadores no son ajenos. Es por ello que, para los maestros transformadores, su labor pedagógica es entendida como de orgánica a dichos procesos:

Porque nosotros hacemos parte de la comunidad y no estamos ajenos a toda esa situación, pues la comunidad venía tratando de manejar eso, primero nosotros los maestros porque nosotros hicimos todo el proceso no sólo aquí, hicimos muchas asambleas y fuimos a mostrar videos (J. Bermúdez, 2017).

Trabajo en la institución educativa San Francisco Javier de San Miguel La Vega, Macizo colombiano; pues el trabajo que se ha hecho allá fue el trabajo más con las comunidades... entonces había un proceso minero, desde ahí empezamos a trabajar con el sindicato y empezamos a desarrollar trabajo comunitario con los estudiantes y los docentes y desde ahí ya vine acá y con los

compañeros que venían de soberanía alimentaria (T. Torres, 2017).

Las prácticas educativas, insertas en procesos comunitarios más amplios, como los que adelanta el pueblo yanakuna, tienen un alcance más amplio e involucran diferentes dimensiones de la vida de las comunidades:

Los compañeros han venido avanzando en las experiencias comunitarias locales, y resulta que hay instituciones que han trascendido a lo comunitario desde la escuela en una sincronía con la comunidad y han podido intervenir en procesos fuertes de gobernabilidad, tienen experiencias pedagógicas en el control territorial, que es el proceso de conservación de las fuentes, de la riqueza natural, conservación y reconocimiento de los sitios sagrados, también tienen unas experiencias que no están en el marco de la educación propia pero que las han ido incluido con temor como la economía sostenible local, y desarrollan tímidamente experiencias culturales, la cultura debe ser transversal a todos los procesos, la cultura es territorio, es gobierno, la comida, lo que me coloco, el mismo pueblo, entonces han avanzado pero queremos trascender de estas experiencias de activistas a un proceso que trascienda en la cotidianidad y la permanencia como pueblo (G. Chávez, 2017).

Muchos de los proyectos educativos, en particular los productivos y de soberanía alimentaria, involucran a las familias de los estudiantes, favoreciendo la generación de una economía popular:

Alimentación sana de la institución educativa San Francisco Javier de mi colegio; es decir, ¿allá qué hicimos para evitar la tienda comercial? dijimos: profes vamos a hacer lo siguiente ¿cuáles madres están en capacidad de hacer empanaditas, quiénes están en capacidad de hacer dulces naturales; se formó ya una economía propia. ASOINCA respalda esta institución educativa; entonces los profes se encargan de nombrar un

tesorero de esa tienda, un fiscal y un presidente. Luego volvemos a las madres de familia, y decimos: les quedo para usted esto, le quedo para usted esto, le quedó para usted lo otro: repartimos equitativamente ese trabajo (T. Torres, 2017).

Transformaciones culturales

Reivindicando su carácter propiamente educativo, la educación popular procura incidir en la transformación personal y subjetiva de los educandos y educadores; la formación de sujetos críticos, autónomos, transformadores y solidarios. Esto solo es posible si se afectan los esquemas mentales, subjetivos y culturales. En el caso de los testimonios de los profesores afiliados a ASOINCA, quienes más insistieron en ello fueron los pertenecientes a pueblos indígenas, como es el caso de estos educadores Misak:

(...) mi función como docente y como Misak es, primero aquí tenemos una visión y una misión y entre ellas está fortalecer la identidad cultural; desde mi rol trato de fortalecer ese aspecto, la identidad cultural, por ejemplo, desde la biología nosotros hablamos de biología, pero desde occidente o sea un conocimiento occidental, pero resulta que acá también hay un conocimiento, un conocimiento aquí en el contexto (F. Tunubayá, 2017).

Esta centralidad de las culturas ancestrales implica valorar los saberes de los adultos mayores de las comunidades:

Entonces, están nuestros mayores y que con ellos es que nosotros hacemos un trabajo, digamos, continuo de dinamizar eso, de que reunir a los mayores, reunir a los jóvenes, producir mucho material pedagógico que la gente lo lea, lo conozca. Eso es un trabajo de sensibilización que es fuerte en la nueva generación. Nuestros mayores pues ya viven, la tienen y conservan nuestra cultura, pero la nueva generación es a la que es duro la aculturización en nuestro territorio (C. Sánchez, 2017).

Necesidad de transformar el currículo

En el discurso de ASOINCA, la lucha por transformar la educación pasa por replantear los contenidos, los cuales, según su perspectiva, son impuestos desde el gobierno y sus políticas; el currículo, como decisión política de definición de contenidos “es el fondo del problema y sobre el cual debemos empezar a actuar y a materializar alternativas” (Revista Pensamiento Popular, 2014, p. 9). Posición que coincide con los planteamientos de los pedagogos críticos como Appel (1991), pues definen el currículo como una decisión política de selección de contenidos culturales.

Por ello, enfatizan la comprensión del propio contexto y la reivindicación de lo propio, que las propuestas transformadoras referenciadas en las conversaciones, tienen en común el basarse o incorporar problemas del contexto, y en la elaboración de proyectos curriculares integradores e integrales que buscan abordarlos. Por ejemplo, el proyecto de Soberanía alimentaria, que impulsan maestros de ASOINCA es comprendido como un currículo para la defensa de la vida:

Aquí tenemos, ¿qué tenemos en nuestra escuela? padres de familia, estudiantes, docentes, terrenos, restaurante, ¿qué hacer? pues construir un currículo para la vida, propuesta de un currículo de acuerdo a la realidad, enseñar y formar para la vida, producir conocimientos con base a la experimentación científica crea autonomía en la producción, distribución y consumo, la huerta (T. Torres, 2017).

También para el CRIC, el currículo se ha convertido en un espacio de lucha política y cultural, tal como lo presenta en su página web: “la conjunción de estos procesos, contextos y sujetos conduce a que el currículo haga una búsqueda tanto pedagógica como de carácter cultural y político. El desarrollo de lo propio y la articulación de lo externo en la apropiación de conocimientos, principios y prácticas técnicas y científicas, se dirigen a lograr niñas, niños, mujeres y hombres perfilados por los valores socioculturales, en respuesta

a las exigencias históricas y contextuales” (CRIC, 2020).

Proyectos en torno a problemas del contexto

Uno de los criterios pedagógicos de la pedagogía popular, desde Freire hasta hoy, es su carácter problematizador; sea por el uso de preguntas problémicas, por la identificación y potenciación de situaciones límite o por la construcción de ejes curriculares problematizadores, la educación popular posee un amplio acumulado al respecto (Torres, 2016). En las prácticas de los maestros, este criterio se expresa y tiene alcances diversos como:

- La identificación con los estudiantes de problemas del entorno local:

Esta experiencia nace por una necesidad que los mismos estudiantes evidencian en las aulas de la institución y es la contaminación por residuos de basura que no tienen un tratamiento, debido a esta problemática medioambiental como lo dicen las profesoras a cargo, se empieza a trabajar con el colegio intentando construir procesos comunitarios que sean transversales a todas las materias (A Muñoz, 2017a).

- La caracterización por parte de los maestros de problemáticas sociales más estructurales:

Damos unas pinceladas de la parte técnica agropecuaria, porque hay un problema gravísimo y es que estas zonas se han venido quedando desprovistas de la mentalidad campesina; se han quedado desprovistas de la mano de obra campesina, de la metodología de la técnica campesina: Popayán ha venido avanzando en lo urbano hacia este lado, cada vez se están reduciendo más las fincas campesinas, se están vendiendo las fincas pequeñas y los finqueros los dueños que tienen plata están comprando fincas a 30 millones de pesos la hectárea, para después medio urbanizarlas y venderlas a \$ 30.000 pesos el metro; eso está sucediendo en Santa Rosa ya está prácticamente parcelada y está avanzando hacia acá (Orlando, La Tetilla, 2017).

- La articulación de problemáticas actuales con las apuestas políticas como construcción de los planes de vida de los pueblos indígenas:

Dentro de la ruta pedagógica que proponen desde el pueblo Yanakuna hay una apuesta de partir de los nodos problemáticos para constituir una educación del contexto... Con esos procesos a nosotros nos queda la definición de los núcleos problemáticos con relación al plan de vida, esa delimitación temática, posterior a la indagación y la contextualización de cómo están los PEI... (G. Sánchez, 2017).

Además, frente al currículo desagregado, centrado en asignaturas que predominan en las instituciones educativas convencionales, desde perspectivas pedagógicas críticas y alternativas se ha propugnado por la integración curricular, que apunta a la comprensión global de la realidad (que no está fragmentada) y a la formación integral de los educandos, como sujetos críticos y actuantes; planteamientos que Torres (1994) ha identificado con políticas educativas progresistas.

En la mayor parte de las experiencias referidas, se trabaja en torno a proyectos, sea productivos o en torno a problemáticas integradoras, en torno a los cuales, los profesores de las diferentes áreas de conocimiento adecúan sus saberes en función de la formación de los estudiantes, como es el caso de la Institución educativa La Tetilla:

Las Unidades Productivas Campesinas como un proyecto que permite articular todas las áreas del conocimiento y buscamos como un empalme de los proyectos del aula de clase con el proyecto de las unidades productivas campesinas apoyar pues para que los muchachos mejoren su calidad de vida logrando un mejoramiento de sus fincas y también, cumpliendo dentro de los requerimientos del Ministerio de Educación (Conversatorio con profesores IED La Tetilla, 2017).

En algunos casos, los proyectos también permiten integrar a los padres y a la comunidad local:

A través de estos proyectos se han logrado intervenir en los planes institucionales y ganar espacios internos en el colegio al punto que se han integrado a padres de familia y algunos líderes de las juntas y transformamos nuestro modelo pedagógico; ya no es el que era antes. Ahora trabajamos en un modelo social, social cognitivo en construcción y éste modelo va girando en torno a todos lo que es el proyecto. (A. Muñoz, 2017b).

La propuesta curricular del pueblo Yanakona

En el interesante proceso de reconfiguración cultural y política del pueblo Yanakona, la propuesta educativa ocupa un lugar central. Para ello, están construyendo una original propuesta curricular, que se autodenomina “tejido del conocimiento”, ligada al plan de vida del Pueblo Yanakuna. Por su solidez argumentativa y potencial transformador, nos permitimos transcribir in extenso, la exposición del profesor Giovanny Sánchez (2017):

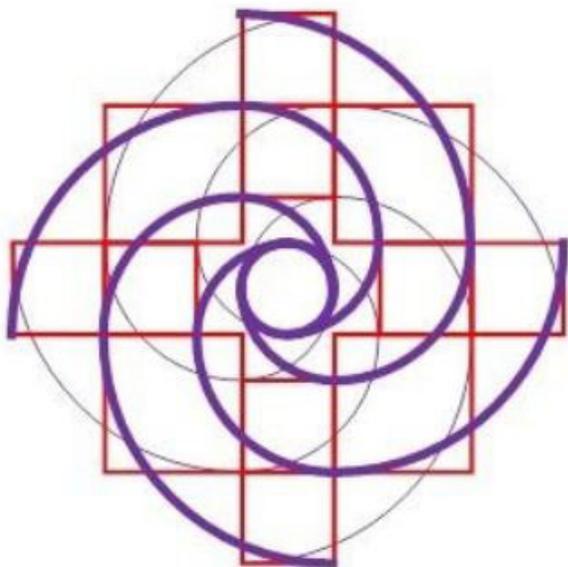
Nosotros aquí encontramos que el problema de la educación es el currículo... tenemos que transformarlo y esa es la apuesta política; liberarnos del estándar, de las materias, optativas y las fundamentales, de los estándares básicos por competencia, que son pura estrategia de memorizar. Nosotros pudimos definir la ruta metodológica para la construcción de los tejidos de conocimiento; le dimos una connotación diferente que nos permite avanzar en un proceso educativo diferente.

Tiene dos contextos: uno conceptual, lo asemejo a cuando uno va hacer la casita lo primero que hace es el plano, los arquitectos hacen la maqueta; nosotros armamos la ruta conceptual y encontramos que era necesario un modelo pedagógico Yanakuna. Este modelo tiene cua-

tro componentes que hacen referencia al ciclo del conocimiento, que lo dividimos en cuatro momentos: el primero es estar en la práctica, el segundo poder contar y narrar esa práctica, el tercero escribir y graficar ese conocimiento y el cuarto darle palabras a ese dibujo para llegar nuevamente al primer momento de la práctica, funciona en espiral y es el ciclo del conocimiento para crear unos nuevos.

También encontramos que era necesario crear un modelo simbólico del pueblo Yanakuna y un compañero propuso una forma de espiral y en la chakana, que tiene cinco componentes. Uno tiene que ver con el territorio como espacio de apropiación cultural; se entiende desde lo físico, lo simbólico, cultural, y yo como persona soy territorio. Porque desde occidente se dice al territorio como el pedazo de tierra que yo cerco, lo marco y es mío, se limita y es reduccionista pero el territorio para el pueblo Yanakuna es todo, incluido el ser humano.

Gráfica 1. CHAKANA ANDINA



Fuente: ASOINCA.

Otro componente son los cuatro senderos del territorio, como los procesos políticos entendiendo el plan de vida, el retorno a la sabiduría ancestral que tiene significado porque la cultura no es folclor, la cultura es transversal y dinámica; ahí hay un reto que es recuperar el idioma nachima; el otro sendero es la producción de conocimiento entendida en el planteamiento de plan de vida del pueblo Yanakuna, la investigación y la indagación como ejes transversales; y el ciclo del conocimiento ante el territorio pedagógico, porque la pedagogía hay que llevarla a la tierra y hay que pedagogizar la tierra para que luego ella misma se encargue de acopiar el conocimiento; entonces decimos: hay que pedagogizar el territorio y territorializar la pedagogía.

El cuarto componente del modelo educativo es el currículo como espacio simbólico del territorio; es importante y se dimensiona porque nos permite dibujar el conocimiento y poder darle palabras al dibujo de la vida cotidiana. Los espacios de apropiación conceptual, tienen este nombre, pero el proceso debe responder a los lineamientos del plan de vida, a las expectativas, necesidades, problemas y aspiraciones planteadas en el plan de vida porque o sino no sería contextualizada.

El quinto componente es la pedagogía de la pregunta como pedagogía de frontera; nadie en el planeta es dueño de la verdad absoluta y un docente no puede desgastarse y llenarse de cáncer hepático por querer dar una respuesta al estudiante que ni él sabe si es verdad; por eso apuntamos a la pedagogía de la pregunta; hemos estado mirando que en los modelos pedagógicos alternativos las estrategias son solo un matiz, entonces eso resulta de la práctica y de la cotidianidad y hay que darle un sentido a la experiencia pedagógica desde la práctica.

El modelo curricular yanakuna (...), que es como una cinta que se retuerce: es el efecto de estar, pero darle la vuelta; hay un currículo que está y tiene unas áreas específicas, pero lo que tenemos que mirar es que esos conocimientos son necesarios para desarrollar nuestros procesos. Entonces

la ruta operativa nos permite tener el modelo para la construcción de tejido del conocimiento. En el currículo, lo que debemos tener en cuenta son nuestros fundamentos políticos, que tienen que ver con los procesos de resistencia como pueblos originarios, la plataforma de lucha del CRIC y sus diez puntos, los principios de la organización indígena en el Cauca (G. Chávez, 2017).

Transformaciones metodológicas y relacionales

Para las directivas de ASOINCA, lo metodológico representa un desafío permanente. En las prácticas educativas que impulsa la organización sindical, así como en las que agencian sus afiliados, se asume con vital importancia, dado que, de nada sirve trabajar contenidos alternativos, si las estrategias didácticas no se transforman. Es por ello, que, tanto dirigentes como educadores de base, hacen aportes claves para comprender lo metodológico, más aún, cuando en la educación popular, éste es consustancial a la transformación educativa:

Lo metodológico ya es, un poco más mecánico, incluso nosotros decimos acá no es metodología sino metodologías, porque ese es el cómo hacemos la práctica pedagógica, es decir cómo pongo lo político con el estudiante, eso es lo metodológico; y lo didáctico ya son los actos creativos que fortalecen las metodologías, que hacen comprender el acto político. Y la evaluación ya es un proceso que llevan a conocer, a comprender, interpretar y transformar el conocimiento o las realidades (M. Burbano, 2017b).

Ahora, dentro de la organización o el grupo de educación popular manejamos ciertas metodologías una de ellas importantísima es el diálogo, partir siempre del dialogo y reconocimiento de ese otro a través de sus saberes y desde ahí se generan conocimientos que son sistematizados y valorados a partir de una revista que vamos a compartir con ustedes esta revista se llama Pensamiento Popular, hasta el momento llevamos tres experiencias ya sistematizadas y registradas en esta revista. (M. Córdoba, 2017)

En las prácticas educativas de las escuelas y colegios orientados por organizaciones o maestros afros e indígenas, aparecen como criterios desbordar los espacios escolares, involucrando saberes comunitarios y sabidurías ancestrales; así como combinar el hacer y el pensar, la práctica y la teoría:

Lo primero fue identificar a los sabios, quiénes eran ellos, dónde estaban, ir donde ellos; entonces empezamos a generar ese proceso, que conocían que sabían, con qué lo hacen, las épocas, medicina, folclor, todo esto. Luego que los conocimos hacíamos visitas domiciliarias, identificamos en medio de los diálogos quienes podían ir a la escuela a enseñar y con ellos ir a sitios, terrenos, para generar el cuidado de la selva, para ellos la selva es farmacia; entonces el curandero, el remediero, el constructor de elementos musicales como la marimba y el bombo, todos, tienen un área determinada que la cuidan que ahí en donde consiguen sus elementos cuando los necesitan (R. Montaña, 2017).

Otro aspecto central en las prácticas educativas es el de las relaciones entre sujetos educativos; al respecto, destacamos la reflexión de una docente, que valora la importancia pedagógica de las relaciones, como mediación pedagógica, pues garantizan distintos ambientes dentro de los contextos educativos:

Digamos que mi apuesta pedagógica siempre ha sido construir con ellos, y construir desde una lógica distinta de la relación; para mi si es muy importante la relación con los niños, - yo siempre les digo como niños aunque ya son grandes-; pero me refiero a la relación, yo sí creo en la amistad... estoy convencida que la amistad que es una apuesta de lo colectivo rompe muchísimas cosas, cambia conductas en la gente, hay posibilidad de sincerarse con el otro, la relación desde el saludo es distinta y creo que eso empieza a dar unas condiciones porque a veces el maestro y la escuela son su único espacio de felicidad (A. Muñoz, 2017).

4. Del diálogo a las convergencias creativas: entre educación popular y educación propia

¿Cómo interpretar estas prácticas y significaciones de los maestros sindicalizados y/o pertenecientes a la organización indígena? En coherencia con el campo de sentido, común a ambas experiencias, de educaciones emancipadoras, acudiré a un concepto originado en la educación popular, el diálogo de saberes (Guiso, 1993, 2003 y 2015), que ha sido resignificado y ampliado como diálogo cultural (Mariño, 1996 y 2003), ecología de saberes (Santos, 2000) o diálogo intercultural (Torres, 2016).

En la tradición de la Educación Popular, el diálogo, y en particular, el diálogo de saberes, no son vistos sólo como un recurso didáctico, o una metodología a usar en algún momento. En Freire (1970), el diálogo es una matriz pedagógica fundamentada en una concepción antropológica: los seres humanos somos inacabados, necesitamos de los otros para “ser más”; por ello, el diálogo es una interacción comunicativa horizontal basada en la humildad, el amor, la fe y la esperanza; en educación, el diálogo en una acción cultural, que permite la formación de los sujetos a nivel individual y comunitario.

El concepto de diálogo de saberes se posiciona como un referente de la educación popular y de la investigación participativa en la década de 1980, de la mano de la valoración de las culturas populares y de los saberes de la gente común. Uno de los autores que más ha contribuido a su conceptualización, es el pedagogo argentino Alfredo Guiso, para quien el diálogo de saberes “es una clave epistémica y pedagógica para formar sujetos constructores y defensores eficaces de la cultura, capaces de promover un desarrollo que los dignifique y los reconcilie con la naturaleza” (Guiso, 2015, p. 31).

En contextos educativos, este principio pedagógico genera conocimientos solidarios y ecologías culturales que propician la comunicación intercultural y la democratización. Así, el diálogo

de saberes genera una dinámica en la que saberes y conocimientos tienen que ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados (Guiso, 2015). Dicho devenir lo evidenciamos en las dos perspectivas educativas reconocidas en las prácticas analizadas y sus encuentros, tal como lo esbozamos a continuación:

La recuperación de saberes se evidencia tanto en el trabajo con los escolares, como entre los maestros. La conformación del Colectivo de Educadores Populares por parte de ASOINCA, y de los grupos y comisiones educativas por parte del CRIC, y dentro de cada uno de los pueblos indígenas, ha creado condiciones para esta reconstrucción de saberes locales con las comunidades y de saberes pedagógicos entre educadores. Incluso, los encuentros entre maestros de ASOINCA y el CRIC en las instituciones educativas, en eventos planeados ex profeso y en el contexto de la nuestra investigación, han sido muy provechosos para visibilizar, debatir y potenciar dichos saberes.

Los espacios intencionales también han favorecido la deconstrucción y resignificación de los saberes pedagógicos en construcción desde los dos enfoques educativos, dado que posibilita la reflexión y escritura de las exposiciones y presentaciones de experiencias. Los Encuentros regionales e internacionales de Educación Popular, así como la revista *Pensamiento Popular* han potenciado dicha resignificación, en los cuales los maestros presentan sus experiencias y reflexiones, posibilitando la elevación de los niveles de argumentación y conceptualización sobre las prácticas.

La recreación es para Guiso (2015), un movimiento que permite producir nuevos conocimientos y prácticas a partir de lo recuperado, deconstruido y resignificado. En el caso de los maestros del Cauca con quienes interactuamos, en la medida en que además de estar vinculados a una institución educativa, participan de organizaciones sociales en movimiento, la creación es transversal. Por un lado, los principios y criterios políticos de ASOINCA y el CRIC están presentes

en las escuelas a través de los proyectos y otras iniciativas educativas; a su vez, las construcciones pedagógicas gestadas desde las escuelas han posibilitado un diálogo en contexto, entre estos educadores-militantes que repercute en las dinámicas de las organizaciones, ampliando, flexibilizando y fusionando perspectivas, sentidos y modos de hacer.

El reconocimiento de esta interacción permanente y productiva, entre dinámicas organizativas y escolares, en un contexto departamental de intensa movilización social, permite afirmar que estamos frente a una dinámica que contiene y a la vez desborda el diálogo de saberes. Vamos a conceptualizarlo provisionalmente como una convergencia creativa de poder –saber popular y comunitario, que se expresa tanto en dimensiones discursivas como prácticas. Dentro de las primeras, está la convergencia de sus marcos interpretativos de la realidad, en particular su lectura crítica de la sociedad y la educación convencional, tanto al capitalismo y el colonialismo como al Estado, a quien ven como síntesis y representante de estos sistemas de dominación. También hay una confluencia de horizontes del sentido emancipador de las organizaciones y la institución escolar, que se expresa en la construcción de un discurso con referentes comunes como la valoración de lo popular y lo comunitario, la defensa de los territorios y las culturas propias, la lucha por la justicia (social y cognitiva), por la autonomía y la soberanía. Pero más aún, algunos de los entrevistados reconocen que entre la educación popular y la educación propia hay más convergencia que diferencia:

El compañero tocaba un tema que en este tercer encuentro es más visible y es la relación entre educación popular y educación propia, relación no distinción, creo que sí se tratase de una distinción estaríamos hablando de dos condiciones políticas distintas, la educación popular y la educación propia tienen una apuesta política popular, que las identifica y las une, ya el lugar desde donde se haga que las cosas se podía decir, dentro del marco del que hacer. Porque la educación propia se está dando acogida de visibilizar y resignificar los pueblos ancestrales indígenas, y también existen

pueblos ancestrales afrodescendientes. Entonces estaríamos hablando de otra clase de educación, no, estamos hablando es de la apuesta política desde lo educativo y lo pedagógico, respecto a una educación popular o a una Educación Propia, eso es lo que encontramos en estos tres momentos en que no hemos sentido a escuchar [...] (M. Burbano, 2017b).

Para algunos profesores, esta confluencia entre la educación popular y la educación propia, evidencia más similitudes que diferencias:

Como lo manifesté al principio, la coincidencia no es una coincidencia, sino que hablar de educación propia y hablar de educación popular, yo diría que lo único que cambia es el rótulo, el título; yo he tenido muy claro que nos identificamos inmediatamente, porque en otras escuelas y colegios vienen haciendo también el proceso (A. Alegría, comunicación personal, 2017).

Creo que la educación propia y la educación popular, aunque por diferentes caminos, vamos al mismo objetivo, cierto. Cambian los nombres, y veo como el poder de la palabra expresada a través del lenguaje y la comunicación es tan importante, y aunque estamos hablando un idioma que no es el nuestro, es el español, en este momento es la lengua franca que nos permite intercambiar ideas (F. Farinango, 2017).

En el terreno práctico, la confluencia se da en varios terrenos; en primer lugar, en el de la acción colectiva, dado que tanto ASOINCA como el CRIC no solo realizan sus propias movilizaciones en torno a sus demandas y agendas específicas, en las que muchos maestros participan en su calidad de sindicalizados e indígenas, sino también organizan acciones colectivas conjuntas, en torno a problemáticas regionales o nacionales; así por ejemplo en las mingas indígena, campesina y popular que se realizan periódicamente desde comienzos de este siglo participan también los maestros. Esta confluencia la confirman el siguiente testimonio:

Con el CRIC no tenemos inconveniente en eso,

porque nos encontramos, siempre nos encontramos; el punto de encuentro es la movilización y la huelga; ahí nos encontramos todos; para eso son esos trabajos, ahí es el punto de encuentro, entonces por ahí por ejemplo la gente dice no para la movilización municipio de tal lleva plátano y todo eso; entonces ya saben que ese proceso de plátano y es orgánico que viene de la finca tal, pero llegamos a ese punto, de que todos lo hagamos para un mismo fin... (T. Torres, 2017).

Este “encuentro” entre las acciones colectivas impulsadas por el sindicato y la organización campesina, también se evidencia en las prácticas formativas y en los proyectos pedagógicos compartidos, así como en la emergencia de un discurso educativo que comparte referentes y sentidos. En el primer ámbito, la formación de docentes desarrollada por ASOINCA es valorada positivamente por los maestros indígenas del CRIC:

El siguiente compartir con la organización y ASOINCA es que nos educa, nos mantiene actualizados sobre la situación de país, los problemas que hay, y de ahí uno tiene muchas herramientas para orientar a los estudiantes y políticamente hacerles entender que no se puede uno quedar quieto, que hay que luchar, que no hay que ser conforme, que afuera están pasando muchas cosas y que tenemos que estar preparados porque en cualquier momento nos llegan acá, pero todo eso es gracias a esa orientación que nos dan las dos organizaciones.

Tal vez la experiencia más ilustrativa de convergencia práctica y de sentidos es el Proyecto de Soberanía alimentaria que desarrolla un grupo de profesores del Colectivo de Educadores Populares de ASOINCA en varias instituciones escolares desde 2006; en su implementación, se encuentran con otras iniciativas similares impulsadas desde el CRIC:

Nosotros ya veníamos trabajando acá con el proceso de recuperar la alimentación propia, y habíamos hecho muchos ejercicios, entonces

cuando llegamos aquí nos encontramos que lo que ellos venían proponiendo y lo que nosotros veníamos haciendo eso nos apoyaba. Entonces hicimos parte de ese proceso. Hoy nosotros también aportamos mucho a la parte del programa de soberanía alimentaria en ASOINCA y ellos también pues nos orienta, nos han acompañado en este proceso. Nosotros hablamos de que aquí hay autonomía alimentaria, ser soberanos en el sentido de tener las semillas, que sean semillas limpias, abonos orgánicos, en el respeto de la madre tierra. Y como ya somos soberanos pues podemos hablar de autonomía... (J. Bermúdez, 2017)

Este “encuentro” también lo reconocen un maestro indígena de El Mesón:

Por ahí nos hemos encontrado en ese caminar con otras organizaciones, el caso de ASOINCA, hace varios años atrás, ellos tuvieron la oportunidad de venir aquí a ver una experiencia y una de las actividades que hacemos y nos encontramos. Y encontrábamos que nosotros teníamos muchas afinidades y hay mucho que aprender ahí, y entonces pasamos a ser parte de soberanía alimentaria (A. Alegría, 2017).

Es interesante constatar cómo esta confluencia también se expresa en la construcción colectiva de los sentidos y conceptualizaciones que fundamentan estos proyectos compartidos, tal como se evidencia en la siguiente conversación entre educadores de la Institución Educativa El Mesón (2017):

Profesor 1: Nosotros hablábamos era de alimentación propia y ahora de soberanía alimentaria; también logramos entender que ser soberano es poder tener las semillas de nosotros no depender de otros, entonces por ahí nos fuimos entendiendo como en la cuestión con ASOINCA; entonces encontramos que nos retroalimentaron a nosotros, pero nosotros también a ellos.

Profesor 2: Y un poco también diferenciando un

término que nosotros a veces escuchamos, nosotros, nos ponemos a analizar y es cuando uno escucha “seguridad alimentaria”, es una palabra que no puede sonar acá, porque nosotros vemos que es dar de comer lo que encuentren, tenga, coman y muchos estaban muriendo de hambre. Hoy entendemos que no, tenemos la mayor riqueza del mundo, tenemos suelos donde cultivar, tenemos agua. Entonces nosotros no podemos estar hablando de seguridad alimentaria, ese no es el término.

También, se pudo constatar que los profesores que participan del proyecto de soberanía alimentaria, han logrado una claridad conceptual y política sobre los enfoques y conceptos que utilizan:

Hay que manejar dos conceptos seguridad alimentaria es una cosa y soberanía es otra; seguridad es tener toda la alimentación todos los productos vengan de donde vengan para poder abastecer a las familias; la soberanía es tener los productos con una producción propia de las familias es más que todo soberanía alimentaria ser soberano en la región es producir nuestras propias hortalizas nuestras propias verduras y manejar nuestros propios recursos es manejar los conocimientos propios reconocer la misma región recorrer la misma región (O. Valencia, 2017).

Dicha construcción de un discurso político y pedagógico confluyente, también se evidencia en los artículos de la revista *Pensamiento Popular*, donde los maestros socializan sus reflexiones frente a sus prácticas y proyectos. Así, por ejemplo, el profesor Ricardo Montaña (2016), presentando el Proyecto Educativo Transformador que desarrolla en Guapi, comenta que la propuesta de recuperación de saberes afro se hizo desde los principios de la educación popular y los aportes de Paulo Freire. Por otro lado, la maestra Zuly Campos, en su artículo sobre el Proyecto Educativo Comunitario en Jambaló, lo presenta como “una construcción colectiva desde la cosmovisión y la cosmo-acción del

pueblo nasa y su aporte a la educación popular” (Campos, 2016, p. 50).

En fin, este balance interpretativo, que nos lleva a considerar este encuentro entre educación popular y educación propia, en el contexto de las acciones educativas escolares agenciadas por maestros de dos organizaciones sociales, es, a su vez, un punto de partida para futuras investigaciones sobre estas u otras prácticas similares. También queda el desafío de continuar la teorización en torno a la confluencia de estas dos corrientes educativas emancipadoras. Ello implica, tanto la profundización en los fundamentos y las emergencias conceptuales, como la sistematización de prácticas educativas concretas, donde confluyan ambas tradiciones.

Referencias bibliográficas

- Alegría A. (2017,10 de agosto). Taller de la Memoria con el colectivo de docentes. Institución Educativa Indígena el Mesón.
- Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca – ASOINCA. (2014). Revista Pensamiento Popular # 1. Popayán, Colombia: ASOINCA.
- Appel, M. (1991). Educación y poder. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bermúdez, J. (2017, 10 de agosto de 2017). Taller de la Memoria con el colectivo de docentes. Institución Educativa Indígena el Mesón.
- Brandão, C. R. (2006). O que é educação popular. São Paulo, Brasil: Editora brasiliense.
- Burbano, M. A. (2017a, 21 de marzo). Popayán, Cauca. Entrevistado por Ma. Isabel González.
- Burbano, M. A. (2017b, 24 de marzo). Intervención III encuentro entre el Colectivo de educación popular y el Grupo de educación propia del pueblo Yanakona. Popayán, Cauca.
- Campos, Z. (2016), Más allá de los manuales de convivencia. Pensamiento Popular (2), 50-55.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (1971). Programa político. Piendamó, Colombia: CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (1978). Quinto Congreso del CRIC. Memorias, Popayán, Colombia: CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2004). Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural. Bogotá, Colombia: CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2020). Página web <https://www.cric-colombia.org/portal/> Recuperado 15 de abril de 2020
- Córdoba, M. (2017, 7 de abril). Popayán, Cauca. Entrevistado por M. I. González
- Chávez, G. (2017, 24 de marzo). Intervención de en la reunión entre el Colectivo de Educación Popular y el grupo de educación propia del pueblo Yanakona. Popayán. Entrevistado por M. I. González
- Farinango, F. (2017, 24 de marzo) Intervención de en la reunión entre el Colectivo de educación popular y el grupo de educación propia del pueblo Yanakona. Popayán, Cauca.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Guiso, A. (1993). Diálogo de saberes en los procesos de Educación Popular. La Piragua (7), 32-36.
- Guiso, A. (2003). Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. Aportes (53), 57-71.
- Guiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes, Pensamiento popular (2), 28-37.
- Gómez Y. y Torres A. (2018), La creación curricular cotidiana: crítica y apuestas desde la Educación Popular, Revista Teias, 19 (54), 123-142.
- Mariño, G. (1996). El diálogo cultural: reflexiones en torno a su fundamentación, metodología y didáctica, Aportes (41), 95-122.

- Mariño, G. (2003), Una propuesta didáctica para operacionalización del diálogo cultural, *Aportes* (53).
- Molina, V. y Tabares, F. (2014). Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos, *Polis. Revista latinoamericana*, 13 (38), 149-172.
- Montaño, R. (2016). El Proyecto Educativo Transformador desde los saberes de las comunidades afro del Pacífico, *Pensamiento Popular* (2), 27-33.
- Muñoz, A. (2017a, 24 de marzo). Intervención de en la reunión entre el grupo de educación popular de ASOINCA y el grupo de educación propia del pueblo Yanakona. Popayán, Cauca.
- Muñoz, A. (2017b, 18 de marzo). Intervención en el encuentro Nacional de Docentes 1278 en la Universidad Distrital. Bogotá, Colombia.
- Sánchez, C. P. (2017, 23 de marzo). Totoró. Entrevistada por M. I. González.
- Santos, B. de S, (2000). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social: encuentros en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Torres, A. (1993). La educación popular y lo pedagógico. Evolución reciente y actuales búsquedas. *La Piragua*, (7), 24-31.
- Torres, A. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá, Colombia: El Búho.
- Torres, A. (2012). El potencial emancipador de la educación popular como práctica política y pedagógica. *La Piragua*, (37), 6-15.
- Torres, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinarietà: el currículo integrado*. Madrid, España: Morata.
- Torres, T. (2017, 8 de agosto). Popayán, Cauca. Entrevistado por M. I. González y A. Aguilera.
- Tunubayá, F. (2017, 14 de septiembre). Silvia, Cauca. Entrevistado por D. Neisa, L. Hueso y M. P. Mellizo.
- Valencia, O. (2017, 14 de agosto). La Tetilla, Cauca. Entrevistado por M. I. González, A. Aguilera, V. Rodríguez



Autopercepciones y percepciones étnicas en la escuela multicultural. Caso en un colegio distrital de Bogotá

Ethnic self-perceptions and ethnic perceptions in the multicultural school. A casa in a public school in Bogota

Adriana Patricia Díaz Cuevas¹

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n19a2

Resumen

Con las migraciones masivas internas en Colombia los colegios distritales se vieron en la obligación de asumir una tarea para la cual no se encontraban preparados: el trabajo con poblaciones étnicas diversas. Así, docentes y estudiantes se encontraron inmersos en una situación de convivencia que les propuso entender los aportes de la diversidad cultural, pero no les dio herramientas para hacerlo. Este artículo de investigación surge en el marco de la investigación *Estudiantes indígenas en un colegio de Bogotá: ¿cómo se ven?, ¿cómo los ven? y ¿cómo se quieren ver? La escuela multicultural en la construcción de identidades étnicas indígenas* desarrollada en el año 2019. En este texto se exponen y contrastan las autopercepciones de los estudiantes focalizados como indígenas con las percepciones de sus compañeros en relación con los rasgos étnicos para identificar si el entorno escolar está tomando lugar en las autopercepciones de las personas con procedencias étnicas indígenas. A través de una serie de entrevistas basadas en la recopilación inicial de dibujos hechos por los estudiantes de los tres grados se expresaron algunos imaginarios que tenían sobre las personas indígenas en Bogotá. Por su parte, el análisis cualitativo de los datos se evidencia el papel fundamental que toman las interacciones en la escuela en los procesos de reconocimiento propio y del otro en contextos multiculturales.

Palabras clave: Autopercepciones; percepciones; etnicidad; sistemas de representación.

Abstract

With the massive internal migrations in Colombia, the district colleges were obliged to assume a task for which they were not prepared: working with diverse ethnic populations. Thus, teachers and students were immersed in a situation of coexistence that proposed them to understand the contributions of cultural diversity but did not give them tools to do so. This research article emerges in the framework *Estudiantes indígenas en un colegio de Bogotá: ¿cómo se ven?, ¿cómo los ven? y ¿cómo se quieren ver? La escuela multicultural en la construcción de identidades étnicas indígenas* developed in 2019. In this text, the self-perceptions of students focused as indigenous are exposed and contrasted with the perceptions of their peers in relation to ethnic traits to identify if the school environment is taking place in the self-perceptions of people with indigenous ethnic backgrounds. Through a series of interviews based on the initial compilation of drawings made by the students of the three grades, some imaginations were expressed that specify about the indigenous people in Bogotá. On the other hand, the qualitative analysis of the data demonstrates the fundamental role that interactions in the school play in the processes of self-recognition and of the other in multicultural contexts.

Keywords: Self-perceptions; perceptions; ethnicity; representation systems.

¹ Candidata a Magister en Educación con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: apdiazc@unal.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6020-6911>



Algunos elementos que confluyeron para iniciar²

La diversidad y la multiculturalidad son características que en contextos internacionales siempre son objeto de interés y reconocimiento para nuestro país. De hecho, las autoras Sacavino y Candau (2015) señalan que entre 1980 y 1990 la mayoría de países en Latinoamérica dieron un vuelco a la composición de sus constituciones y al reconocimiento étnico de sus poblaciones. En Colombia se reconoció la diversidad lingüística y cultural del país con la Constitución de 1991. Posteriormente, en el año 1994, la Ley 115 de Febrero 8, por la cual se expide la Ley General de Educación, reconoció y dio pautas para la educación de grupos étnicos. Así, se identificó la etnoeducación como el modelo para el aprendizaje de estudiantes con una cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos. Un año después, el Decreto 804, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, posicionó ocho principios claves en la etnoeducación: integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad. Adicionalmente, contempló la formación de etnoeducadores, algunas orientaciones curriculares especiales y la gestión institucional.

Pese a esta reglamentación, la realidad de los estudiantes y docentes en medio del reconocimiento y autoreconocimiento étnico es diferente y evidencia problemas de diferentes índole.

Con las migraciones masivas que se dieron en Colombia, especialmente en la década de los noventa, las poblaciones étnicas tuvieron que migrar a otros lugares del país en busca de mejores condiciones sociales, económicas, educativas y de seguridad, entre otras. De esta manera, los colegios distritales de Bogotá, como epicentro de las grandes migraciones internas, se vieron en la necesidad de recibir a estudiantes de diferentes procedencias étnicas y trabajar con aulas diversas. En otras palabras, la multiculturalidad que se celebra en la Constitución de nuestro país se materializó rápidamente en estas instituciones que no tenían muchas herramientas metodológicas, prácticas y reflexivas, no solo para asumir esta diversidad, sino para trabajar con esta.

En este punto es pertinente mencionar que, según las autoras Juliano (2001) y Massot Lafon (2003), la escuela como institución en las sociedades industrializadas toma un lugar clave para la perpetuación de especificidades culturales. De esta manera, la escuela como ente homogeneizador en función de la construcción de un tipo de ciudadano (Illich, 1985; Zúñiga Chaves, 2003) halla un obstáculo concreto en este proceso: la diversidad. Carlos Skliar (2007) afirma que, la idea de diversidad en las escuelas ha tenido consecuencias que recurrentemente caen en la folclorización de las diferencias de ese otro con características fuera del marco propio de referencias. Dicho de otra manera, la multiculturalidad en la escuela se comprende en muchas ocasiones como una exotización de ciertas características descontextualizadas, un proceso que tiene fechas

² Es pertinente mencionar que he decidido desarrollar de manera deliberada la escritura de este texto en primera persona, tanto singular como plural, pues esta manera de escribir no fue aleatoria ni inconsciente. Al conocer y reconocer las normas académicas de escritura heredadas de las ciencias exactas que obligan a desarrollar procesos escriturales en tercera persona o con conjugaciones impersonales para mantener la objetividad del documento, es perentorio señalar que actualmente existen investigaciones en el tema de la escritura académica que hablan de La voz del autor y su importancia a la hora de ser expresada en los procesos de comunicación escrita. Algunos de esos autores, que nombro, pero no cito por la pertinencia para efectos de la lista de referencia son: Cassany, Castelló, Bañales y Hyland. De la misma manera, el uso de subtítulos “no convencionales” es una decisión personal en relación con mi propia escritura.

y maneras concretas de reconocerse y allí surgen conceptos como “integración” e “inclusión” que normalmente están estrechamente ligados a las ideas de diversidad, multiculturalidad y, más recientemente, de interculturalidad.

Pese a lo anterior, el concepto de interculturalidad dista mucho de estas prácticas. No hay que perder de vista que, si bien las nociones de multiculturalidad e interculturalidad están vinculadas no son lo mismo. Aunque las dos responden a reflexiones en torno a los procesos globalizadores y las apuestas por interpretar y reconocer las diferencias en medio de las interacciones culturales, el primero da cuenta de la descripción de aquellas formas en que la pluriculturalidad se comporta en las relaciones cotidianas (Aguado, 1996). Es decir, es una clasificación teórica en la cual han tenido lugar interpretaciones que van desde el reconocimiento y defensa de los grupos históricamente invisibilizados hasta el rechazo tajante de alguna de las culturas de la interacción (Rizo García, 2014). Por su parte, la interculturalidad constituye una apuesta por lograr que en los procesos de interacción cultural exista un reconocimiento de las diferentes culturas que intervienen en la relación, pero que además haya una apertura a la modificación significativa de los imaginarios que pueden preexistir (Mazorco, 2012). En la escuela puntualmente, la idea de interculturalidad tendría que invitar a reconocer que las diferencias no ponen a una cultura sobre otra, sino que establecen una visión más amplia de las mismas situaciones e instituciones.

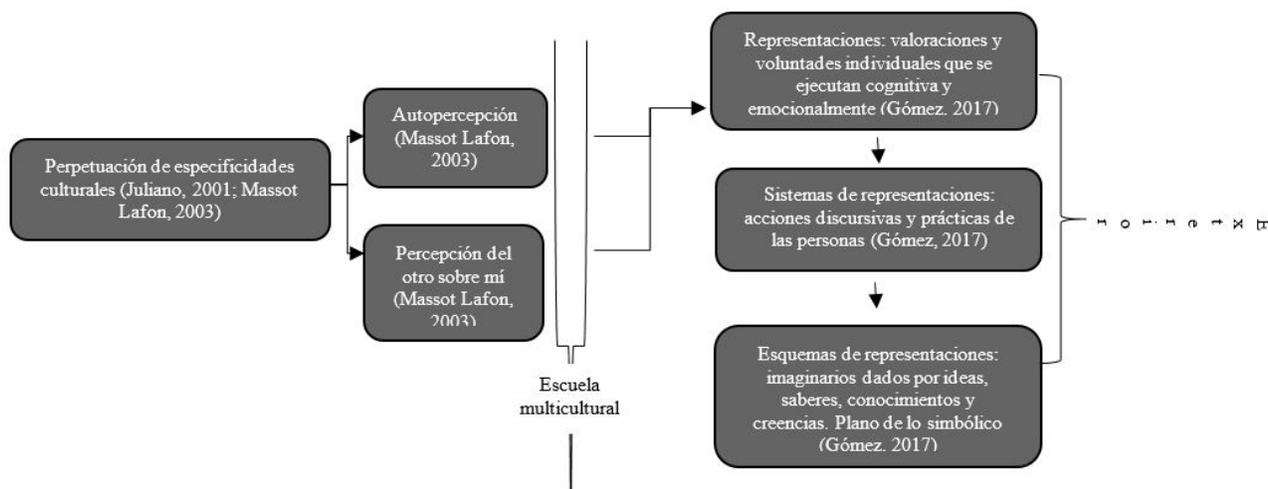
Así, docentes, directivas y estudiantes de contextos escolares multiculturales en Bogotá, que en muchos casos se autodenominan interculturales, tienen en sus manos una diversidad cultural con la cual en muchas ocasiones no saben realmente cómo darles cabida en el aula a los

estudiantes focalizados como indígenas. El término *estudiantes focalizados* aparecerá en repetidas ocasiones pues realmente la “clasificación étnica” de estos jóvenes, niños y niñas no fue una decisión propia, según la información otorgada por la institución, sino una apreciación de la institución y la Secretaría de Educación (SED), de acuerdo con sus características físicas o apellidos en el contexto de esta investigación. Así, el término se usa con miras a reconocer su autonomía al tomar la decisión de si reconocen o no determinada pertenencia étnica. Esta situación fue fundamental para llegar al objetivo de este artículo el cual pretende exponer y contrastar las autopercepciones de los estudiantes focalizados como indígenas con las percepciones de sus compañeros en relación con los rasgos étnicos para identificar si el entorno escolar está tomando lugar en las autopercepciones de las personas con procedencias étnicas indígenas; esto en el marco de un colegio distrital del centro de la ciudad.

La exposición de estas percepciones de otros y autopercepciones acerca de los rasgos étnicos en la ciudad dará ideas muy claras de las razones por las cuales una persona en edad escolar decide, o no, exteriorizar esa filiación étnica. Aquí, es preciso retomar el concepto de *exterioridad* (Mignolo, 2001; Restrepo & Rojas, 2010), como un proceso consciente o inconsciente en el cual una persona toma la decisión de visibilizar o esconder ciertos rasgos que son diferentes al común denominador de los rasgos de un grupo mayoritario. En este proceso, no solamente hay decisiones de aquel sujeto que históricamente ha sido subalternizado, también surgen disposiciones por parte de aquellos individuos que consideran tener algún tipo de superioridad en un contexto determinado.

Es importante mencionar que estas decisiones no son tan libres, pues en el contexto escolar multicultural, esta exterioridad está cimentada en una serie de imaginarios sociales que se convierten en valoraciones y acciones concretas. De esta manera, la triada esquemas de representaciones (imaginarios, ideas y saberes) – representaciones (voluntades y deseos) – sistemas de representaciones (acciones y prácticas discursivas) tiene efectos evidentes en el accionar consiente e inconsciente de las personas y por ende en su toma de decisiones frente a aquello que se comparte y lo que no (Gómez, 2017). Desde un punto de vista complementario podemos hablar de un proceso claro de colonialidad del ser, en donde consecuencia de la colonialidad del poder y el saber, las subjetividades de los individuos son modificadas de acuerdo a las experiencias vividas, pero también a las ideas que la colonialidad ha dejado en los individuos (Garzón López, 2013; Mignolo, 2001). En el esquema 1 se presenta sucintamente un resumen del marco conceptual clave para el desarrollo de este texto:

Esquema 1: Resumen conceptual.



Para dar cuenta de esas autopercepciones y percepciones sobre los rasgos étnicos en la escuela multicultural y su impacto en las autopercepciones de las personas con procedencias étnicas indígenas presento en primer lugar la metodología que implementé para la recolección y análisis de datos. Posteriormente doy cuenta de los resultados y la discusión en relación con estos. El artículo cierra con una serie de reflexiones propias del objetivo de este texto.

El camino recorrido con las voces de los estudiantes

Este artículo de investigación corresponde a algunos resultados hallados en el desarrollo del

proyecto de maestría *Estudiantes indígenas en un colegio de Bogotá: ¿cómo se ven?, ¿cómo los ven? y ¿cómo se quieren ver? La escuela multicultural en la construcción de identidades étnicas indígenas* (Díaz Cuevas, 2019). Es fundamental mencionar que los objetivos de dicho proyecto no son los expuestos en este texto, sino que hacen parte de un proyecto más amplio.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo–interpretativo ya que analizó por primera vez en esta institución escolar con contexto multicultural el tema de percepciones y autopercepciones étnicas de los estudiantes. El trabajo lo enfoqué desde una perspectiva crítica y decolonial ya que,

en palabras de Seoane (2016):

Las teorías críticas, no se reducen a la teoría desarrollada desde la Escuela de Frankfurt. Para nada. Ben Agger (1998) ha reportado hace tiempo un rico catálogo de teorías críticas que incluyen a las queer theory, feministas, posmodernas, deconstruccionistas, de colonialistas, entre otras. Cabría agregar que la teoría crítica es una actitud vital ante el conocimiento, su razón de ser y su vinculación con el mundo (p.13).

Así, por medio del enfoque de las teorías críticas y decoloniales recogí voces que permitieron tener una visión más amplia acerca de los imaginarios o esquemas de representaciones y actitudes o sistemas de representaciones que hay detrás de las percepciones y autopercepciones étnicas en una institución del centro de Bogotá. Para dar cuenta de estas voces fue fundamental hacer un primer reconocimiento de la institución pues las experiencias teóricas mostraron una tendencia muy grande a trabajos multiculturales con dos poblaciones claras que interactuaran. Sin embargo, en el caso de este trabajo, la situación fue diferente, pues la institución no recibe necesariamente a estudiantes de cabildos cercanos geográficamente como sucede en otras áreas de la ciudad, sino que se inscriben uno o dos estudiantes de diferentes pueblos.

Así, el trabajo se concentró en los estudiantes de la jornada tarde con los grados sexto (23 estudiantes entre doce y catorce años), séptimo (27 estudiantes entre doce y quince) y octavo (27 estudiantes entre catorce y dieciséis años). Las dos características fundamentales para la selección de los grupos fue, en primer lugar, la edad de los estudiantes, pues es en estos momentos de la vida en los que normalmente se toman

decisiones, consciente o inconscientemente, acerca de la propia exterioridad (Massot Lafon, 2003). La segunda característica fue que hubiese estudiantes focalizados como indígenas para poder contrastar sus autopercepciones con las percepciones de sus compañeros.

La construcción de instrumentos y recolección de datos la basé en las estrategias de la etnografía educativa para contrastar diferentes tipos de datos (legales, académicos y empíricos) con el fin de relacionar los casos hallados en el colegio. En cada grupo me presenté y discutimos en conjunto acerca de por qué creían que resultaba relevante –o no– el tema en la institución y propuse un ejercicio de dibujo. La instrucción con este ejercicio fue muy simple: dibujar una persona indígena y responder brevemente qué es ser indígena en Bogotá para conocer parte de las preconcepciones de todos los estudiantes acerca de cómo se ven las personas indígenas, cómo viven, en dónde se encuentran y otros rasgos que asocien en los dibujos. El dibujo resultó ser una herramienta muy útil pues logró exponer diferentes esquemas de representaciones que probablemente por medio del lenguaje oral o escrito no se hubieran hallado. A partir del análisis semiótico propuesto por Mavers (2004), en la cual se evalúan los sentidos y significados en niños a partir de representaciones gráficas, hice una codificación de los dibujos identificando cuáles elementos eran recurrentes y cuáles resultaban particulares en cada curso.

Al final recogí, codifiqué y analicé setenta y siete dibujos que dieron lugar a las cinco categorías para la recolección de información hecha en entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes: actitudes, prácticas, lengua, vestimenta y sentimientos y emociones. Hice entrevistas a los cinco estudiantes focalizados como indígenas de

los tres cursos y a seis de sus compañeros; estos últimos fueron seleccionados a partir de los dibujos, en cada curso seleccioné un estudiante que tuviera una representación gráfica con elementos recurrentes a la mayoría y el otro que representara alguna singularidad. En dichas entrevistas ahondé un poco más en los esquemas de representaciones de algunos estudiantes a partir de sus representaciones gráficas. Finalmente, la información fue sistematizada en el software NVivo® para facilitar el análisis de los datos a través de las herramientas que otorga el análisis crítico del discurso (Pardo Abril, 2013). De esta manera, los resultados y la discusión se encuentran organizados en tres secciones, la primera da cuenta de las autopercepciones y autodenominaciones de los estudiantes focalizados como indígenas, en la segunda están expuestas algunos esquemas de representaciones y valoraciones de los compañeros de los estudiantes focalizados y, finalmente, doy cuenta del contraste entre las autopercepciones y percepciones en relación con la exterioridad de ciertos rasgos étnicos en la escuela para así identificar si el entorno escolar está tomando lugar en las autopercepciones³ de las personas con procedencias étnicas indígenas.

Hallazgos en medio del camino: resultados y discusión

A continuación, se presentan esquemáticamente las autopercepciones de los estudiantes focalizados como indígenas, las valoraciones de algunos de sus compañeros y el contraste que se puede hacer de las dos voces a la hora de compartir con la comunidad escolar la pertenencia étnica que se pueda tener.

Autopercepciones y autodenominaciones de los estudiantes focalizados

Fueron cinco los estudiantes focalizados con los cuales se desarrolló el trabajo en los grados 602 (2 estudiantes), 701 (2 estudiantes) y 801 (1 estudiantes). Un primer hallazgo fue que al pedirles que hicieran el dibujo de una persona indígena, cuatro de los cinco estudiantes hicieron una asociación inmediata con rasgos que identifican en ellos mismos o en sus familias. Si bien las representaciones gráficas 1, 2 y 3 dan cuenta de esta situación, es clave mencionar que hubo un caso en el cual el estudiante aseguró dibujar lo que ha visto en televisión pues él no tiene ningún vínculo con pueblos indígenas. Así, cuatro de los cinco estudiantes focalizados como indígenas reconocieron una pertenencia indígena, mientras uno no lo hizo.

Al final, los estudiantes que reconocieron pertenencias étnicas se identificaron con los pueblos Kamsa, Embera Katio y Misak. Sin embargo, en los cuatro casos no necesariamente hubo un reconocimiento de sí mismos como personas indígenas. Las representaciones gráficas 1 y 2 dan cuenta de las representaciones gráficas de dos estudiantes que en la entrevista asumieron inmediatamente una pertenencia étnica indígena como se expone a continuación:

A: Quiero que me cuentes un poquito ¿qué fue lo que dibujaste?

E: Misak.

A: ¿Tú te consideras un niño indígena?

E: Sí señora.

A: Listo, te consideras un niño indígena. Y ¿por

³ Vale la pena señalar que el tema concreto de autodenominación no se desarrolló como tal pues se consideró que este exige un nivel de comprensión más amplio de la propia etnicidad que pasa por la comprensión de la etnicidad como un derecho. Por ende, resulta ser un proceso que requiere una introspección mucho más profunda que la que se puede lograr con jóvenes en una entrevista.

qué te consideras un niño indígena?, ¿por qué te consideras indígena?

E: Mmm [Silencio] porque [dubitación], porque mi mamá siempre me ha impulsado a que aprenda mi lengua, pero todavía no me la sé porque me trajeron muy chiquito.

A: ¿Hay algún tipo de vestimenta que tú conozcas que usan las personas de tu pueblo?

E: Sí... ahí está [señala el dibujo].

Sin embargo, hubo un caso en concreto en el cual, si bien la estudiante reconoció una ascendencia indígena, permanentemente hizo énfasis en que ella no se considera como parte de dicho pueblo, pues, en sus palabras, era una persona civilizada. Esto se evidenció inicialmente en el texto que acompañó su dibujo y que puede ser consultado en la ilustración 3: *Civilizan estudiando en el colegio cuando ellos llegan a vivir acá en Bogotá, pues ellos cambian su forma de ser. Ellos viven en la zona de la montaña, viven en una choza y algunos indígenas viven en el pueblo.* De hecho, en la entrevista, estas ideas de las personas indígenas como incivilizadas son recurrentes.

Luego de hacer las entrevistas semiestructuradas, en las cuales hablamos un poco de sus lugares de origen, sus prácticas en territorio y sus prácticas en la ciudad de Bogotá, surgieron siete categorías muy específicas en relación con sus autopercepciones frente a los rasgos étnicos que tienen, visibilizan y ocultan. En primer lugar, la idea común de procesos de discriminación en contra de las personas indígenas. En la sistematización de las entrevistas fue permanente la queja relacionada con la burla o juego incómodo con sus apellidos, pues, en algunas ocasiones, al ser difíciles de pronunciar se convierten en una excusa para la broma. Adicionalmente, la misma idea de ser indígena, en los sistemas de representación de los estudiantes focalizados, les convierte en individuos vulnerables de acciones en su contra como señalamientos por su ascendencia indígena o, en algunos casos, aislamientos del grupo.

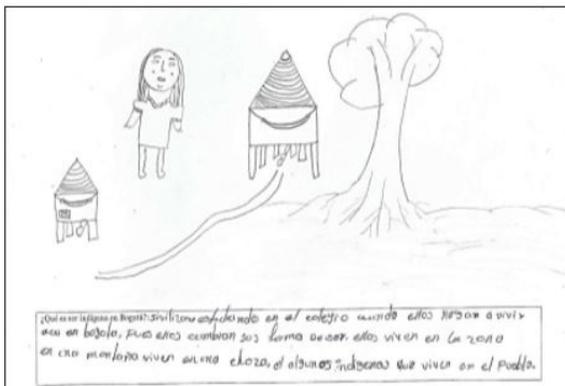
La vergüenza, como segundo ítem común, surgió de forma regular en las entrevistas con los estudiantes focalizados como indígenas que asumieron una pertenencia o ascendencia étnica. Dados los señalamientos y procesos de



Representación gráfica 1: MAY - Grado 602.



Representación gráfica 2: MJ - Grado 701.



Representación gráfica SEQ Ilustración (*ARABIC 3: SD - Grado 801.

discriminación que ya se mencionaron, los estudiantes refieren una incomodidad permanente frente a la posibilidad de exponer rasgos étnicos concretos de sus pueblos en el colegio como la vestimenta tradicional, la lengua y sus costumbres. Ellos perciben que acciones como llamarles “indios” o de maneras despectivas por estos rasgos serían más frecuentes si “aceptan” frente al resto de personas en la institución que hay vínculo con algún pueblo indígena.

En tercer y cuarto lugar se encuentran las ideas frente al territorio del cual vienen y la ciudad como su lugar actual. La idea detrás del territorio, en los estudiantes que se auto-reconocieron como indígenas, es visto como un lugar que les transmite felicidad y tranquilidad, un lugar que se encuentra en sus anhelos y deseos, sin embargo, de la misma manera reconocen la ciudad como un lugar estratégico en cuanto a posibilidades escolares y laborales. En otras palabras, si bien sus territorios de origen traen consigo una serie de buenos sentimientos y recuerdos, reconocen que Bogotá les ofrece una serie de posibilidades en cuanto a formación académica y laboral para sus padres que en sus territorios no tendrían.

En el marco de la ciudad, más puntualmente, en aquello relacionado con la escuela, tienen lugar los últimos tres puntos comunes hallados en las intervenciones de los estudiantes focalizados como indígenas. Si bien la idea de la escuela como una institución “civilizatoria” tuvo protagonismo especialmente en una estudiante, realmente los otros estudiantes lo refirieron siempre de forma menos explícita. El imaginario de la escuela y la profesionalización como herramientas fundamentales para «*ser alguien en la vida*» y «*salir adelante*» surgieron varias veces en las entrevistas. En el mismo orden de ideas, al preguntarles acerca del papel que sus rasgos étnicos podían tener en la

escuela, emergieron dos ideas muy importantes y relacionadas entre ellas: si bien los estudiantes identifican que no hay un reconocimiento de sus prácticas y cosmovisiones en la escuela, también aseguran que ellos no se sienten cómodos al convertirse en un lugar común para resolver curiosidades en relación con sus pueblos, pues hay información que hace parte únicamente de sus pueblos.

En definitiva, la curiosidad que mencionan estos estudiantes por sus rasgos y prácticas responde a una falta de reconocimiento del saber indígena en la escuela. Sin embargo, los estudiantes reclaman que estas falencias no pueden ser resueltas por medio de ellos necesariamente, sino en procesos autónomos de la escuela pues cuando se les pregunta o interpe-la por cuestiones indígenas terminan teniendo una visibilidad étnica que ellos no quieren poseer en el espacio escolar. En otras palabras, los estudiantes reconocen la necesidad de que la institución de cabida a otro tipo de saberes y conocimientos en las aulas, pero no quieren ser ellos quienes deban asumir la responsabilidad de contextualizar e informar a los otros de sus prácticas, costumbres e historias. Según sus propias voces, hay información que tiene un carácter privado, pues como en cualquier familia, ellos han aprendido que existen prácticas y costumbres que hacen parte únicamente de aquellas personas que comparten una idea de pueblo similar a la de ellos y que por ende no tendría que ser compartida con quienes posiblemente no comprendan dichos rasgos por completo y terminen en un proceso de folclorización.

Como se ha podido evidenciar, las auto-denominaciones y autopercepciones que tienen los estudiantes focalizados como indígenas en esta institución son diversas, pero confluyen en

puntos comunes muy importantes e interesantes para la necesidad de pensar procesos educativos que respeten la autonomía del otro sin invisibilizarlo. Las apreciaciones que se pueden tener acerca de las respuestas de los estudiantes son múltiples y diversas, por esta razón el ejercicio de contraste con los imaginarios que se presentan en la siguiente sección es fundamental. Esta acción nos permitirá comprender por qué, aunque las instituciones trabajen en sus contextos multiculturales con buenas voluntades, el camino que resta por recorrer aún es largo y está enmarcado principalmente en las preconcepciones que una historia violenta y colonial nos ha dejado en las cotidianidades.

Percepciones de los estudiantes sin focalización sobre los rasgos étnicos

En esta segunda sección, si bien no se presentan todos los dibujos y voces de los compañeros de los estudiantes focalizados que se analizaron, sí se encuentran los elementos más representativos del compendio de hallazgos, tanto en dibujos como en entrevistas. He propendido porque los dibujos que aquí se muestran expongan tres ejes principales sobre los cuales se desarrollaron las percepciones de los estudiantes sin focalización étnica en relación con su idea de las personas indígenas. Es perentorio recordar que, como se mencionó en el apartado que dio cuenta de la metodología, se codificaron los setenta y siete dibujos, pero aquí solo se mostrarán algunos como ejemplo. Así, en primer lugar, se encuentran las voces que hablan de las descripciones físicas, posteriormente aquellas que dan cuenta de los esquemas de representaciones relacionados con prácticas y costumbres y, finalmente, las que hicieron referencia al tema lingüístico.

En lo referente a las descripciones físicas que hicieron acerca de las personas indígenas existen varios elementos comunes que tuvieron lugar tanto en los dibujos, como en las entrevistas. La idea de un color de piel determinado que es asociado a, en palabras de los entrevistados, «morenos», «negros», y «trigueños» es una constante. De hecho, la representación gráfica 4 representa una gran cantidad de dibujos de los tres grados en donde los estudiantes hicieron mucho énfasis en el color de piel que proponían. De la misma manera, hay una asociación con un cabello «cholo» o «liso» y con la desnudez y el uso de adornos como se muestra en las representaciones gráficas 5 y 6. Hubo expresiones que acompañaron los dibujos y que marcan no solo una definición de las características físicas, sino también marcan una diferencia tajante con la idea de un “nosotros” que excluye a la persona indígena tales como:

Porque tienen el pelo largo y casi todos se parecen. Tienen piercing, extensiones, etc.

Que se visten de otra forma a la que nos vestimos nosotros por eso y que hablan de otra forma a nosotros y usan ruanas muy raras y vienen del monte.

En la forma de vestirse. Que se visten descalzos y con la ropa [ilegible] y llevan un bebé atrás y con el cabello largo y negro.

Incluso, en una de las entrevistas, una estudiante que narra la ocasión en que su compañera le contó que hacía parte de un pueblo indígena y ella asegura que pensó «Yo a ella la veía normal», reafirmando aún más la idea de una diferencia entre “nosotros” y “ellos” determinada por aquello que se supone es normal y que no.





Representación gráfica 4: LFM – Grado 701.



Representación gráfica 6: DAG – Grado 602.

En cuanto a prácticas y costumbres, hubo múltiples coincidencias en los dibujos de los tres grupos. Para comenzar, la idea de que una persona indígena está en la ciudad. De los setenta y siete dibujos recogidos, solo tres ubicaban a la persona en un contexto urbano o sin ningún tipo de paisaje. La gran mayoría de estudiantes hicieron una relación inmediata con paisajes rurales, montañosos y selváticos. Es recurrente el esquema de representaciones en el cual las personas indígenas se encuentran alejados de la ciudad o de que ese “debe ser su lugar”.

En estas ideas se profundizó posteriormente en las entrevistas y el resultado fue una asociación clara de “incivilización” anclada a los contextos que están fuera de la urbanidad. Así, cuando los

estudiantes reconocían que sí han visto personas indígenas en la ciudad, la asociación daba un salto a otro tipo de contextos, normalmente empobrecidos. De esta manera, el reconocimiento de las personas en la ciudad se hace después de algunas reflexiones que van teniendo por medio de la entrevista, pero la asociación se hace con contextos de calle, mendicidad o de localización en los barrios más pobres y normalmente periféricos.

Otro elemento común a los esquemas de representaciones asociados a los dibujos y las entrevistas fue la de las personas indígenas como artesanos y asociados comúnmente con la danza, el canto y el uso de plantas. Al cuestionar a los estudiantes por la razón de ser de estas relaciones indígenas–danza–canto–plantas la mayoría realmente no logró anclar estas ideas a alguna causa específica. Sin embargo, aquellos que lo hicieron nombraron inmediatamente el papel de los medios de comunicación audiovisuales y las películas. Justamente estos, más las descripciones que los estudiantes dieron de algunos libros de textos, también dieron lugar a que las asociaciones con flechas y caza también apareciera por lo menos en un cuarto del total de los dibujos, tal como aparece en las representaciones gráficas 7 y 8.



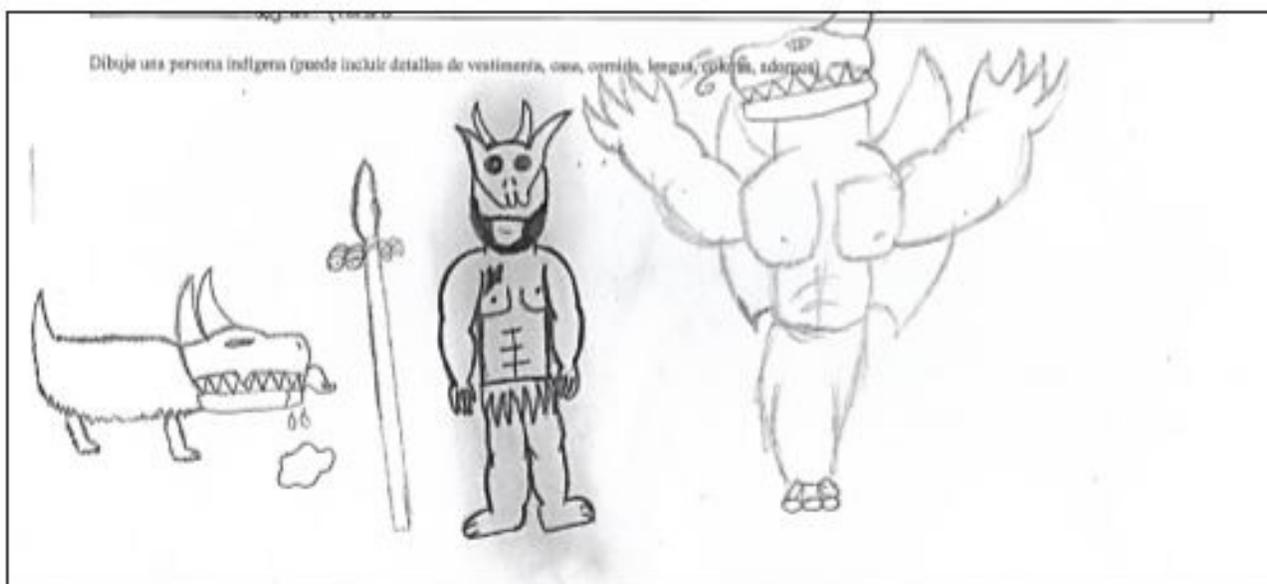
*Representación gráfica SEQ Ilustración **
ARABIC 8: MVA - Grado 602.



*Representación gráfica SEQ Ilustración **
ARABIC 7: CAM – Grado 701.

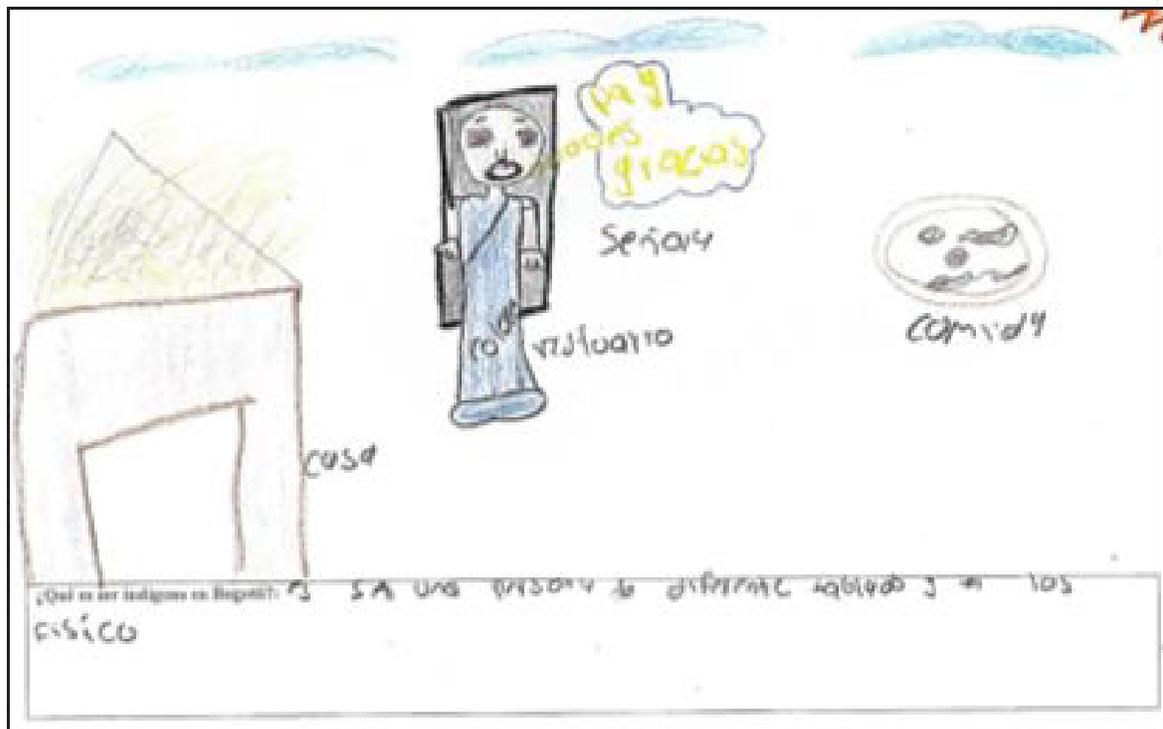
Finalmente, una asociación que realmente no tuvo mucha recurrencia, pero sí resulta interesante por el significado que subyace tras ella es la que se representa en la representación gráfica 9. Las ideas que se expresaron en algunos casos sobre la espiritualidad indígena están asociadas al miedo, en palabras de uno de los entrevistados, al “vudú”.





Representación gráfica SEQ Ilustración * ARABIC 9: JAA – Grado 602.

Para concluir, en relación con el tema lingüístico, los estudiantes reconocieron, principalmente en la entrevista, algunas valoraciones claras tras las ideas de que las personas indígenas «tienen confusiones con el español y por eso no hablan bien», «hablan diferente a nosotros» y «nos tratan mal en su lengua». Incluso, en la representación gráfica 10 se aprecia el texto que acompaña: *Es una persona de diferente hablado y en lo físico*. Este reconocimiento también es visible en algunos dibujos que también muestran el grado de conocimiento y acercamiento a una lengua indígena. De hecho, en ese dibujo se reconoce una palabra específica que es transcrita como pay y a la cual se le asocia el significado de gracias. Al interpelar a la estudiante por esta palabra, ella señaló que la asociación que había hecho tenía un origen esencial en el conocimiento de la lengua por una vecina indígena que tiene. Por su parte, la representación gráfica 11, da cuenta del reconocimiento de una lengua diferente que incluso es asociada a dos sílabas sin mayor sentido. En las entrevistas, el tema lingüístico dio paso a una serie de esquemas de representaciones mediados por los imaginarios que estaban ubicados totalmente en la escuela y que responden a la idea de que los estudiantes indígenas son muy callados y obedientes porque no conocen bien la lengua, razón por la cual, desde la perspectiva de sus compañeros, no les va tan bien.



*Representación gráfica SEQ Ilustración * ARABIC 10: ALC - Grado 701.*

Como se ha apreciado hasta el momento, las percepciones de los estudiantes no focalizados en la institución acerca de los rasgos étnicos son diversas, pero hay varios puntos en común. Estos puntos dan lugar a la siguiente sección de este apartado en donde se verá más claramente el análisis en relación con el contraste que se puede hacer entre las autopercepciones de los estudiantes indígenas y las percepciones, e incluso valoraciones, de sus compañeros.

Autopercepciones vs. Percepciones

Después de haber expuesto las autopercepciones étnicas de los estudiantes focalizados como indígenas, por un lado, y las percepciones de algunos de sus compañeros sobre estas mismas, por el otro, son varios los contrastes que se pueden hallar. Para comenzar, aunque para la institución no sea evidente, y abogue por trabajar en busca de la construcción de una situación escolar intercultural, realmente la relación con lo étnico aún es complicada y esto se evidencia en el trato mutuo que los estudiantes



Ilustración SEQ Ilustración | * ARABIC 11: JAN – Grado 801.

tienen. Los estudiantes indígenas realmente sienten el miedo de un rechazo no solo por su pertenencia étnica, sino por los rasgos culturales que pueden dejar ver en la institución.

Adicionalmente, la idea de vergüenza que fue expuesta responde a varias valoraciones que se evidenciaron en la recolección y análisis de las voces. El concepto de exterioridad cobra un sentido enorme en este contraste de voces pues evidencia el hecho de que no es gratuito que los estudiantes indígenas asuman su etnicidad, pero prefieran no visibilizarla en el colegio. La triada de esquema de representaciones (imaginarios, ideas y saberes) – representaciones (voluntades y deseos) – sistemas de representaciones (acciones y prácticas discursivas) de la cual se habló al inicio de este texto es clave para comprender cómo estos esquemas de representaciones que tienen los estudiantes no focalizados se han materializado en sistemas de representaciones como los apodosos y las burlas a las cuales los estudiantes

indígenas han hecho referencia. Razón por la cual se decide mantener gran parte de esos rasgos étnicos en el marco de lo privado, aunque la institución abogue por una interculturalidad.

La colonialidad del ser, término que ha sido mencionado en la introducción de este artículo, tiene consecuencias claras tanto en los estudiantes indígenas, como en sus compañeros. Ideas como la del estudiante indígena callado y obediente; juicioso, aunque no le vaya bien; y agresivo cuando habla la lengua propia, aunque el resto no la comprenda, da cuenta de cómo las subjetividades de los individuos son modificadas de acuerdo con las experiencias vividas, pero también a las preconcepciones o imaginarios de los esquemas de representaciones con los que se asume un contexto, en este caso, el escolar.

En estos contextos multiculturales realmente aún no podemos hablar de interculturalidad. Los estudiantes con procedencias étnicas

diversas aún no cuentan con garantías que les permitan tomar decisiones sobre las personas que son y cómo lo muestran al resto, pues realmente no se han forjado las condiciones socio-culturales para hacerlo. Dicho de otra manera, aunque la reglamentación para trabajar con la diversidad en el aula está presente desde hace años, hay un componente de corte más subjetivo que es un obstáculo permanente y que muchas veces no se tiene en cuenta. Para no ir muy lejos, todas las respuestas de los estudiantes, tanto en dibujos como en entrevistas, nunca señalaron una diferenciación entre los 115 grupos indígenas reconocidos en Colombia, es decir, la idea del indígena como un ser con unas características únicas y comunes es una constante.

Un primer cierre para un andar mucho más largo

Es importante mencionar que, desde las perspectivas críticas y decoloniales, esta investigación ha sido desarrollada y presentada como un paso en medio de un proceso que debe realizarse de manera colectiva, logrando abarcar cada vez más actores de la situación educativa. Esto con el objetivo de lograr dar lugar a reflexiones políticas y epistémicas que realmente puedan incidir en las situaciones problemáticas de la institución. Así, no es gratuito que autoras como Walsh (2013) reconozcan en las particularidades de la diversidad un problema político, que necesita de un proceso pedagógico de humanización, pues las prácticas pedagógicas, mediadas por todos sus actores, son en la práctica una manera de incidir y generar cambios en la cotidianidad de estos estudiantes.

En relación con los resultados de este artículo es fundamental mencionar que, si bien las autopercepciones y percepciones que han sido

expuestas no surgen inicialmente en la escuela, sí es allí donde terminan por reafirmarse, transformarse o eliminarse. Lastimosamente la idea de interculturalidad solo está en el papel, pues hay una constante sobrevaloración de aquellas prácticas asociadas a la ciudad y, por ende, a la normalidad. No se puede hablar de una escuela intercultural mientras persistan ideas que subvaloran los conocimientos, las prácticas y las cosmovisiones de las culturas que han sido sistemáticamente invisibilizadas y violentadas. Las voces que aquí se presentan resultan preocupantes pues evidencian que las decisiones que los estudiantes indígenas toman, en relación con la exterioridad de su etnicidad, están fuertemente condicionadas por los imaginarios (esquemas de representación), valoraciones (representación) y actitudes (sistemas de representación) que sus compañeros tienen. Dicho de otra manera, el problema no radica en si un estudiante asume o no asume la identidad de su pueblo, el problema está en que aún es imposible afirmar que estas decisiones son tomadas de forma libre cuando hay una serie de condiciones sociales e históricas que no han sido solventadas y que inciden directamente sobre aquello que se decide mostrar y lo que se oculta.

En definitiva, hay una gran influencia de las percepciones que otros estudiantes tienen sobre los estudiantes indígenas para reconocerse o no como tal en el espacio escolar. Es importante aclarar que los estudiantes indígenas siempre tendrán el derecho de decidir sobre sus procesos de exterioridad, así mismo, tendrán el derecho de dejar de reconocerse como indígenas en cualquier momento. Sin embargo, es importante hacer hincapié en que la escuela debe lograr abonar el camino para que esta decisión sea consciente y no sea producto de los prejuicios que permanecen de manera sutil y que se evidenciaron en este texto. No hay que perder de vista que, según

estos resultados, en el imaginario común, la escuela continúa siendo un lugar que “civiliza”, que construye un tipo de personas específicas y que no reconoce en la práctica las particularidades de la diversidad que hay al interior de las aulas.

La tarea para las personas que nos dedicamos al tema educativo no es fácil pues resulta ser un proceso de largo aliento. La deconstrucción de los imaginarios enmarcados en los esquemas de representación que han sido impuestos y transmitidos por tanto tiempo son el mayor reto que hoy tenemos en las aulas, por esta razón es fundamental reconocer en nuestros propios procesos investigativos, académicos y pedagógicos, cuál ha sido la propia construcción y persistencia de los esquemas de representación que tenemos y que probablemente en muchas ocasiones aún se evidencien en nuestra praxis pedagógica. Este ejercicio mismo evidenció lo fácil que resulta enlistar las percepciones sobre aquel que se considera diferente, pero también expuso lo difícil que resulta evaluar nuestras propias autopercepciones, independientemente de nuestra filiación étnica. Así, tal vez la última pregunta que nos queda es, más allá de ser la persona que investiga, ¿cómo veo yo mis propias percepciones y autopercepciones étnicas?

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (1996). Educación Multicultural. Su teoría y su práctica. Cuadernos de la UNED, 152–175.
- Decreto 804. (1995). Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.
- Díaz Cuevas, A. P. (2019). Estudiantes indígenas en un colegio de Bogotá: ¿cómo se ven, cómo los ven y cómo se quieren ver? La escuela multicultural en la construcción de identidades étnicas indígenas. Instituto de Investigación en Educación - Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.
- Garzón López, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad: sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, 10(22), 305–331.
- Gómez, P. A. (2017). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 6(1), 69–77.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Recuperado de <http://www.ivanillich.org/Principal.htm>
- Juliano, M. D. (2001). Los hijos e hijas de inmigrantes. *Cuadernos de pedagogía*, 224, 23–35.
- Ley 115 de Febrero 8 de 1994. (1994). Por la cual se expide la ley general de educación.
- Massot Lafon, M. I. (2003). Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales. España: Itxaropena S.A.
- Mavers, D. (2004). *Mulimodal design: the semi-otic resources of children's graphic representation*. University of London.
- Mazorco, G. (2012). Bases epistemológicas de la intraculturalidad-interculturalidad. En F. Delgado B & J. C. Mariscal C (Eds.), *Educación intra e intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora* (pp. 73–80). Cochabamba, Bolivia: Plural

Editores.

- Mignolo, W. (2001). Introducción. En *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 9–54). Buenos Aires: Signo-Duke University.
- Pardo Abril, N. G. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana* (2a ed.). Bogotá, Colombia: OPR-DIGITAL.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). La colonialidad del ser y la interculturalidad. En *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos* (1a ed., pp. 131–155). Popayán, Colombia: Samava impresores.
- Rizo García, M. (2014). Exploraciones sobre la interculturalidad: notas interdisciplinarias para un estado de la cuestión. En C. Pech Salvador & M. Rizo Gracia (Eds.), *Interculturalidad: miradas críticas* (1a ed., pp. 11–32). Barcelona: Institut de la Comunicació - Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sacavino, S., & Candau, V. M. (2015). *Multiculturalismo, interculturalismo y educación: contribuciones desde América Latina* (1a ed.). Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Seoane, J. (2016). Contribución a una teoría crítica dialógica. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 13(3), 13–31.
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. *Línea: Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa. Panel Sujetos y contextos de la Investigación Educativa. Memorias I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. II Jornadas Regionales. VI Jornadas Institucionales.*, Mendoza, 1–13.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. *Entretejiendo caminos*. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* Tomo I (pp. 23–68). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Zúñiga Chaves, J. F. (2003). Ivan Illich: Hacia una desescolarización. *Educare*, IV, 47–60.



Formación de formadores en el marco de la educación intercultural: estado del arte

Teacher training within the framework of intercultural education. A state-of-the-art study

Mónica Ruiz Quiroga¹
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n19a3

Resumen

Este artículo presenta un estado de la cuestión acerca de la formación de formadores desde la perspectiva intercultural, como parte del resultado de un proyecto de investigación doctoral². La investigación nace de la experiencia como formadora de docentes del nivel inicial, desde la que surgieron preguntas acerca de la naturaleza de los conceptos de interculturalidad y educación intercultural, las formas de apropiación y sus posibilidades educativas para la transformación de los horizontes de sentido frente a las necesidades actuales de formación de las personas. Se analizaron sesenta y dos documentos, representados en artículos de revistas científicas, ya fuesen de carácter reflexivo o investigativo y libros de diferentes autores provenientes de distintos países que presentan experiencias o hacen aportes conceptuales y discusiones sobre la formación de educadores. Según el análisis realizado se encontró que: i) la emergencia de la interculturalidad y la educación intercultural obedecen principalmente a la movilización social; ii) existen al menos dos tendencias en la forma cómo se concibe y apropia la interculturalidad y la educación intercultural según el actor social que la agencia, tendencias que se encuentran en permanente tensión y iii) que las corrientes de pensamiento desde las cuales se fundamentan las formas de hacer y pensar la interculturalidad inciden fuertemente en sus alcances políticos.

Palabras clave: Formación de formadores; interculturalidad; educación intercultural; experiencia.

Abstract

This paper presents a state of the art about teacher training within the framework of intercultural education, as part of the result of a PHD research project. This research was born from the experience as a teacher trainer in higher education, from which questions arose about the nature of the concepts of interculturality and intercultural education, their appropriation forms and educational possibilities for the transformation of horizons of meaning, in front of the current training needs of people. Sixty-two documents were analyzed, which represents articles at scientific journals, whether reflective or investigative, and books by different Latin American authors that present experiences or make conceptual contributions and discussions on the training of educators. According to the analysis carried out, it was found that: i) the emergence of interculturality and intercultural education are mainly due to social mobilization; ii) there are, at least, two trends in the way in which interculturality and intercultural education are conceived and appropriated according to the social actor that guides it, which are in permanent tension; and iii) that the currents of thought from which the ways of doing and thinking interculturality are based on a strong influence on their political scope.

Keywords: Teacher training; interculturality; intercultural education; educational experience.

(Recibido: 23/10/2019 - Aprobado: 06/04/2020)

¹ Magíster en Educación, Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social y Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: monicaruiq@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9267-6152>

² Doctorado en Educación. UNED España. Línea Estudios Interculturales.

Introducción

Gracias a los procesos de movilización social que se han desarrollado desde la segunda mitad del siglo XX en América Latina³, fue reconocida de manera formal la diversidad cultural que innegablemente le caracteriza; durante este proceso aparecen términos como: interculturalidad, multiculturalidad, multiculturalismo, diferencia, entre otros; desde los cuales se ha entendido y gestionado dicha diversidad.

En América Latina, con la interculturalidad los pueblos étnicos buscan cuestionar la forma como se ha dado el encuentro cultural desde la Colonia hasta la actualidad, distinguiéndose este por la dominación en todas las dimensiones posibles de esta población. Parte de las transformaciones ocasionadas por la exigibilidad del movimiento étnico, se materializó en la legislación de diferentes gobiernos latinoamericanos en las que se reconoce formalmente la diversidad, proyectándose variados programas políticos para fortalecerla; sin embargo, la forma de entender la diversidad tanto como la interculturalidad son diferentes, esto según el actor social que la agencie.

En el marco del posicionamiento del discurso de la diversidad y la interculturalidad, la educación formó parte esencial (tanto para los gobiernos como para los movimientos sociales) de la generación de nuevas propuestas para fomentar el encuentro cultural, dando lugar a experiencias

como los proyectos interculturales bilingües, entre otros. Asimismo, dio origen a un nicho para que académicos y otros actores del conocimiento social desarrollaran investigaciones cuyos intereses se centran entre la sistematización de experiencias educativas, hasta reflexiones de carácter conceptual y de formulación de políticas.

Metodología

El objeto de estudio de la investigación doctoral de la que parte este artículo es la formación de formadores específicamente en el marco del creciente movimiento intercultural. Se analizaron documentos, en su gran mayoría de autores latinoamericanos, que presentan experiencias o hacen aportes conceptuales y discusiones sobre la formación de educadores, se tuvieron en cuenta varios de los autores referidos, que son asumidos por los investigadores para fundamentar sus reflexiones a nivel conceptual.

Para el análisis de los documentos se recurrió a un enfoque hermenéutico correspondiente a la lógica de la investigación cualitativa, de tal forma que se hallaran los sentidos dados por los investigadores a las problematizaciones y a las formas de argumentación conceptual. Según el análisis realizado se encontró que: i) la emergencia de la interculturalidad y la educación intercultural obedecen principalmente a la movilización social; ii) existen al menos dos tendencias en la forma

³ Para la comprensión de los movimientos sociales latinoamericanos actuales pueden retomarse: las investigaciones de Alfonso Torres Carrillo sobre las diversas modalidades de acción colectiva, como es el caso de los nuevos movimientos sociales (NMSs) y procesos de organización populares urbanos, que surgen como respuesta a los efectos negativos producidos por políticas económicas neoliberales, la pérdida de legitimidad de los gobiernos y la creciente conflictividad social. Otra opción la presenta Raúl Zibechi quien señala propone los procesos latinoamericanos de movilización desde la década del setenta, se caracterizan por reivindicar la configuración territorial de la fábrica y la hacienda, la autonomía, basada en el alejamiento del Estado y los partidos políticos y la gestión económica, la revalorización de la cultura y la identidad, la resignificación de las formas y relaciones de producción y la relación con la naturaleza, entre otras reivindicaciones. Como tercero y complementariamente, Boaventura de Sousa Santos indica que la novedad de los NMSs reside en que constituyen tanto una crítica de la regulación social capitalista, como una crítica de la emancipación social socialista. Los NMSs identifican nuevas formas de opresión que sobrepasan las relaciones de producción, como la guerra, la contaminación, el machismo, el racismo o el productivismo, defienden un nuevo paradigma social basado en la riqueza cultural y en la calidad de vida. En general los aportes de estos autores coinciden en el carácter heterogéneo y diverso de los movimientos sociales, representados estos actores tales como indígenas, campesinos, jóvenes, estudiantes, ambientalistas, LGTBI, entre otros actores sociales.

cómo se concibe y apropia la interculturalidad y la educación intercultural según el actor social que la agencia, encontrándose estas dos en permanente tensión y iii) que las corrientes de pensamiento desde las cuales se fundamentan las formas de hacer y pensar la interculturalidad inciden fuertemente en sus alcances políticos.

1. La formación de formadores como objeto de estudio

La formación de maestros como objeto de estudio es reciente en Colombia; la perspectiva con mayor elaboración es de corte histórico, centrándose en las representaciones sociales, las relaciones entre conocimiento y poder y, en menor proporción, los aspectos políticos de la formación de docentes.

Desde la perspectiva histórica, algunos de los trabajos se concentran en analizar la formación docente como un problema entre conocimiento y poder; como es el caso de Ocampo (1998), quien estudia las reformas dadas en la formación del magisterio desde 1920 a 1970; para este momento se formaliza la integración de comunidades étnicas al plan modernizador y desarrollista. Sin embargo, la formación de maestros no fue considerada en el marco de esa integración, sino que continuó dirigida a una lógica monocultural y a la configuración de maestro ideal, experto en los nuevos métodos de enseñanza establecidos desde el pragmatismo y como un formador de ciudadanos. Lo anterior se logró a partir de la reformulación de los planes de estudio, especialmente introduciendo contenidos de la sociología positivista y la pedagogía moderna de la mano de la presencia de expertos en formación de profesores, dinámica que se inauguró con las misiones alemanas en el país en las primeras tres décadas del siglo XX (Saénz, Saldarriaga, & Ospina, 1997).

Para Ocampo, la formación del maestro en la primera mitad del siglo XX presenta dos tendencias: la primera, privilegió el conocimiento científico para la educación de los profesores; enfatizó en el conocimiento científico riguroso y en este sentido se dedicó a la enseñanza de los procesos de investigación y su aplicación a los procesos de enseñanza aprendizaje; la segunda tendencia habla de la institucionalización, que se vio materializada en la fundación de universidades pedagógicas y facultades de educación, desde las que se enfatizó en los saberes científicos y la nueva pedagogía. En cuanto a esta última tendencia también dio lugar a la creación de cursos cortos y seminarios para los docentes que ya eran profesionales o normalistas; justamente en este periodo se originan el Instituto Pedagógico Nacional Femenino de Bogotá, la Facultad de Educación de Tunja, la Facultad de Educación de Bogotá y la Escuela Normal Superior de Bogotá (Figuerola, 2006).

La dinámica anterior se fortaleció entre 1950 a 1980 con la presencia de las misiones de asistencia técnica, dejando como consecuencia que la formación de los maestros redujera significativamente el pensamiento pedagógico, bajo la orientación de la tecnología educativa: bajo este modelo formativo, el maestro solo sería un ejecutor de las propuestas curriculares dejadas por los expertos extranjeros con las misiones de asistencia (López J. , 2004). En palabras de Restrepo, Ortiz, Parra, & Medina (1998) lo que sucedió fue una especie de direccionamiento de la educación desde fuera, dinámica que se denominó metáfora de control remoto.

Los anteriores estudios denotan que la formación de maestros no se preguntó por sujetos concretos como los pueblos étnicos. Dicha preocupación es reciente por parte de la academia, y su surgimiento obedece a la declaración formal

del hecho multicultural, fruto de la exigibilidad de los movimientos sociales, aspecto que sugirió un nuevo campo para la producción académica, especialmente en universidades y otros centros académicos de Chile, Argentina, México y Colombia, en donde hay una gran presencia de esta población. En este orden de ideas la mayoría de la literatura que aborda dicha relación es producida en las universidades que desarrollan programas etnoeducativos como en el caso colombiano.

En general, los estudios presentan una fuerte tendencia a enfocar la formación y la interculturalidad desde una perspectiva funcional y acrítica, en la que la dificultad del encuentro con el otro es simplemente de comunicación y de convivencia; de hecho, se recurre muy a menudo e incluso en la actualidad, al uso de expresiones como “competencias interculturales”, al referirse al objetivo de la educación dirigida a la población diferenciada étnicamente. Aunque en esta investigación no se asuman estos postulados, se presentarán las principales reflexiones, para luego tomar distancia acerca de algunos de los aspectos señalados por estas investigaciones.

La primera tendencia se refiere a un llamado de atención de los autores sobre la necesidad de vincular a la formación de los docentes una serie de reflexiones desde un enfoque diferencial, que promueva la democratización de la escuela y el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes como la edad, el género, su estatus social o su origen étnico y cultural (Valverde, 2010). Este aspecto de la formación haría parte de las variadas competencias profesionales que deben lograr los estudiantes a lo largo de su carrera, así como a la definición de los propósitos y contenidos específicos en la formación (Sanchez, Vera, & Huerta, 2014).

En segundo lugar y desde una perspectiva crítica, se propone transformar la cultura escolar desde la resignificación del rol histórico que ha cumplido la escuela en todos sus niveles, y el papel del profesor reproductor de las relaciones hegemónicas de dominación de una cultura sobre otra. Lo anterior tendría una afectación en general a la propuesta curricular de cada país en tanto consideraría la integración de los saberes de otras culturas a esta (Ibañez, Figueroa, Rodríguez, & Aros, 2018). Por la misma línea, retomando los planteamientos de Huerger y Morawicki (2010), lo que se busca es una formación docente contrahegemónica que propenda por el reconocimiento del otro, de la experiencia, la voz, de los saberes y de la escuela como un escenario socio cultural, con miras a develar las relaciones desiguales de poder, que revierta la colonización de la subjetividad, y a la negación que elimina sujetos y conocimientos (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008).

Continuando con la lógica anterior y aunque de forma más específica, Abdallah-Pretceille (2006) propone entender la formación de formadores como un problema de conocimiento del otro, despegándose así de la concepción clásica de la cultura como isla y de sus formas de manifestación. Acá lo intercultural es una relación con el otro, es reconocimiento a la experiencia entre sujetos, y en consecuencia una actitud y forma de vida que debería orientar la formación de los profesores, de tal manera que se evite formas de relacionamiento social y educativo basados en la clasificación, jerarquización y estigma social (Aguado, 2009; Castro & Alarcón, 2012).

Como tercera tendencia se encuentra la reflexión sobre los contenidos curriculares de la formación, en los cuales faltaría incluir los saberes de las otras culturas (Valverde, 2010); sin embargo, el asunto va más allá de la inclusión, pues en algunos

casos las propuestas terminan siendo una sumatoria de contenidos a los ya establecidos, sin dar discusiones de fondo sobre la legitimidad y necesidad de los conocimientos necesarios y el para qué de los mismos, o sobre las reflexiones pedagógicas necesarias. Lo anterior requiere el reconocimiento de la realidad como construcción intersubjetiva según algunos autores, dando lugar y legitimidad a las diversas formas de hacer y pensar que circulan en las escuelas y en la sociedad en general. (Geeregat, Vásquez & Fierro, 2012).

En cuarto lugar, los autores plantean la necesidad de replantear las relaciones pedagógicas verticales que han dominado históricamente a los sistemas educativos, legitimados por la creencia de una supuesta superioridad basada en la posesión de un conocimiento. La contrapropuesta es, según el pensamiento intercultural, fundar en la práctica cotidiana relaciones más horizontales e iguales que den igual responsabilidad a los actores educativos, entre los que se incluyen las familias y demás miembros de las comunidades como portadores de conocimientos; tratando así de abandonar la idea de la dependencia hacia los expertos educativos (Tabares & Molina, 2014). También se manifiesta la necesidad de un docente en formación que participante en la vida cotidiana de la etnia y/o la comunidad, como una manera de establecer reflexiones con los sujetos sobre la naturaleza de las relaciones con los otros (Serrano, 1998).

Por último, y aunque no resulta ser una tendencia en las reflexiones de los distintos trabajos académicos, se encuentra la discusión acerca de la concepción de la formación, lo que muestra el carácter mecánico como se asume, reduciéndola a la recepción de unos contenidos con el fin de dar forma al docente o contribuir a su desarrollo profesional (Granados, 2018; Ferry, 1991). Lo

anterior, afirma Granados, requiere concebir la formación como un proceso de construcción social, es decir, a partir de la interacción, así como en la posibilidad de agenciamiento del aprendizaje por parte de quienes se están formando, con el fin de lograr transformaciones en las relaciones entre los sujetos y sus culturas. Puede verse en los estudios que problematizan el asunto formativo como relacionan sus reflexiones con los postulados de la investigación-acción, y en general a un enfoque crítico de la educación.

Desde dicho enfoque, investigadores como Gashé (2008) & Martínez (2008) priorizan la formación de docentes a partir de la reflexión de su propia práctica, de su experiencia vital y el conocimiento de los contextos culturales propios, la relación con otros conocimientos que dialogan interculturalmente; los cuales se visibilizan en los diseños curriculares de formación de docentes según el interés político (Piamonte & Palechor, 2011).

2. El movimiento social como emergencia de la interculturalidad

Según Dietz (2012) los nuevos procesos de movilización social, representados por mujeres, grupos étnicos, ambientalistas, entre otros, se dan a conocer a través del multiculturalismo como reivindicación de la diferencia. Estos procesos de movilización se extienden a lo largo del mundo presentándose como una crítica frente a los efectos nocivos del capitalismo, la poca efectividad de la democracia y la deslegitimidad de los partidos políticos tradicionales, entre otras dinámicas que, evidenciaron nuevas formas de opresión y desigualdad, como es el caso del conflicto armado, la contaminación, el patriarcado, la discriminación de género, por raza y por clase.

En el caso latinoamericano y en concreto en el contexto de Colombia, la movilización social, en favor de la diversidad y la interculturalidad, obedeció inicialmente a la experiencia de los pueblos indígenas que en el marco histórico de la experiencia colonial y a su posterior integración al nuevo orden republicano, cuestionaron las tensiones entre estos y la cultura mayoritaria, la cual ha determinado su proyecto social y ha usado la educación como una forma más de imposición y legitimación del proyecto societal dominante. Es a través del término interculturalidad como comienzan los pueblos indígenas de Chile (Williamson, 2004); México (González, 2010), y Colombia (CRIC, 2004; Calvo & García, 2013) a asumir una posición social y política en la que reconocen el hecho de su bilingüismo y la experiencia histórica de vivir dos mundos culturales distintos; para estos, la educación se vuelve en sí misma una estrategia contrahegemónica (Castillo & Caicedo, 2008), pues ayuda a agenciar las prácticas y deseos de transformación social en las formas como se ha dado la relación cultural.

Además de la autodeterminación intercultural por parte del movimiento étnico, como forma de ser y estar en el mundo, se rescata el carácter crítico que dan algunos autores del concepto desde el que los pueblos indígenas de la mano de intelectuales que acompañaron y acompañan aún los procesos de movilización, usando el concepto como denuncia de las relaciones de sumisión y dominación que históricamente se han dado (Gashe, 2008). De manera complementaria, Boccara (2012), Piamonte & Palechor (2011) proponen que el concepto de interculturalidad representa una categoría de análisis desde la que el movimiento social comprende la relación cultural, contribuyendo de esta forma y desde un actuar político al acervo de conocimiento. Desde una perspectiva crítica como la anterior, Walsh (2012)

distingue tres formas de presentación del discurso de la interculturalidad: relacional, funcional y crítica a diferencia de las propuestas interculturales estatales. En cuanto a las dos primeras, las concibe como naturalizadas y legitimadoras de las relaciones de dominación, usualmente asociadas a las que asumen los estados a través de sus políticas. En cuanto a la postura crítica, la autora la propone como una forma de evidenciar el “problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado” (p. 7). La interculturalidad crítica entonces propugna la transformación social a partir de la descolonización del poder, del ser, del saber y de la cosmogonía de la madre naturaleza.

Explica Walsh (2007a) retomando a Quijano (2000) y Aimé Césaire (s.f.) que el problema de la relación cultural se encuentra inmersa en una geopolítica dominante que requiere de un orden político, económico, social y de conocimiento, manifiestos estos en la colonialidad del poder, del saber y del ser. La primera se refiere al uso de la raza como forma de representación, clasificación y ubicación de los sujetos en todos los ámbitos de la estructura social (política, económica, cultural). La segunda se entiende como aquella colonialidad que con pretensiones de universalización de una matriz de conocimiento que niega otras; por último, la colonialidad del ser se expresa en la declaración de “no – existencia y en la deshumanización del ser humano” (p. 29).

Por otro lado, la interculturalidad se refiere a un proyecto compartido de sociedad que requiere el cuestionamiento: a i) las estructuras de poder, ii) las formas plurales de producir el conocimiento y nombrar la realidad y 3) el compromiso por lograr minimizar las desigualdades sociales (Alban, 2004). De acuerdo con lo anterior, se propone que la interculturalidad sea una práctica dialógica basada en la democracia, los derechos humanos

y el desarrollo comunitario cooperativo y solidario (Izquierdo, 2013), aspectos de gran relevancia que luego serán apropiados en algunos escenarios educativos, los cuales procuran rebasar las ideas preconcebidas de que lo intercultural es solamente un tema relacionado a las tensiones culturales entre indígenas y blancos, sino más bien como un problema en el que la cultura es una dinámica social mucho amplia que abarca diferentes actores y formas de relacionamiento (Macarena, 2010).

3. La interculturalidad y sus formas de apropiación

Varios de los autores coinciden en el trazado temporal a través del cual se evidencia las formas de apropiación de la relación cultural. Se resalta entre los autores a Rojas y Castillo (2005), quienes plantan tres momentos que representan diferencialmente las relaciones culturales; el primero denominado de evangelización, el segundo de integracionista y por último el de derechos.

En cuanto al periodo colonial, la relación cultural se basó en un ideal asimilacionista, es decir, la aceptación de la uniformidad cultural a través del olvido de otras, representado este en la evangelización. Rojas y Castillo (2005) señalan que los pueblos indígenas y negros, no fueron escolarizados, sin embargo, si se configuró un proceso de socialización política (Restrepo, Ortiz, Parra, & Medina, 1998) realizado a través de diferentes estrategias y agenciado por diversos actores, principalmente por la Iglesia y quienes tenían en ese momento el conocimiento de la lectura y la escritura.

Como parte de la relación entre el reino español y las nuevas colonias, en este caso de los nacientes virreinos en el continente, la socialización política se caracterizó por definir los lugares que ocuparían en el nuevo orden social a modo de

pirámide, cuya cabeza estaba representada por los blancos, los criollos y de ahí para abajo los pueblos indígenas y otras formas de representación definida por los cruces entre todas estas poblaciones. Otros reafirman que la pirámide social trajo consigo una concepción del arriba y abajo, de lo superior a lo inferior, y de lo divino arriba y lo profano abajo (Restrepo, Ortiz, Parra, & Medina, 1998).

Otras estrategias de socialización política la ocuparon la arquitectura y la pintura, a través de la presentación del orden divino reproduciendo el mito de origen del viejo testamento, el teatro evangélico y la escritura, como fue el caso de los “cedularios” y las Leyes de Indias. La socialización política que comenzó a regir en el continente el estilo de vida cristiano estaba acompañada además de una rutinización tal, entre la labor del esclavo y su participación en los rituales de evangelización, que lo desconectaba de sus formas de organización, social, política y económica.

En cuanto a la escuela como institución, ésta solo aparece en la segunda mitad del siglo XVIII con la propuesta ilustrada de los Borbones (Rojas & Castillo, 2005), sin embargo, solamente destinada a un fragmento de la población y definida como superior en la pirámide social. Si bien, durante este periodo no era clara la formalidad de una reflexión sobre la enseñanza y sus modos de realización, y aunque, quienes tenían a cargo la socialización de la doctrina no eran las figuras políticas y religiosas, si se reprodujo la relación pedagógica escolástica con la que se formaron a los sacerdotes, cuyo fin fue la comprensión de la revelación de las escrituras bíblicas. La relación entre los sujetos en este tipo de enseñanza estaba caracterizada por atención completa hacia la palabra (Gómez, 2010), su repetición y el silencio.

En términos de la relación educativa, la

repetición garantizaba la memorización de las palabras, pero no su comprensión, más aún cuando lo enseñado estaba escrito en latín y castellano. Como lo expresan Dussel y Caruso (2003) las decisiones de la Corona en cuanto a la repartición de tierras eran leídas a los indígenas en latín como modo de información en una suposición del entendimiento del mensaje, en algunos casos lo que se sugirió fue que curas y encomenderos aprendieran la lengua de los indígenas de forma que se facilitara la iluminación a través de la palabra, a la vez que se enseñaba el castellano (López de la Torre, 2016).

Una vez lograda la Independencia, las relaciones entre una cultura dominante y la población indígena y africana no cambió, por el contrario, muchas de sus formas de expresión se recrudecieron, como parte de la demanda de la nueva economía (López, 2001). Posterior al proceso independentista, el país entra en la carrera modernizadora y desarrollista en la que se redefine la relación cultural. Castillo & Caicedo (2008) aseveran que es en el marco de la idea de etnodesarrollo durante la década del 80 del siglo XX que se consolida el enfoque integracionista de los diferentes pueblos étnicos, en especial los indígenas, a través de un proceso de gubernamentalización, como ejercicio práctico de control y poder (Rojas, 2011). Dicho proceso se consolida porque desde la década del 50 del mismo siglo los gobiernos mostraron “cierta preocupación” por los indígenas desde el ideal de modernización de la nación, esto quiere decir que, el enfoque asimilacionista continúa incluso aun existiendo un cambio político y económico de gran trascendencia.

Complementaria a la mirada de Castillo y Caicedo, y como se señaló en párrafos anteriores, Walsh (2012) propone otras dos formas de apropiación de la interculturalidad, además de

la crítica. En cuanto a la primera, la relacional, la define como la forma más básica y general de contacto e intercambio entre culturas, en cuanto a sus prácticas, saberes, valores y tradiciones. Esta relación puede darse en situaciones de igualdad o desigualdad, las cuales se muestran como naturales, por lo que no son cuestionadas. Por otro lado, la interculturalidad funcional, se manifiesta en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural que puede ser incluida al interior de la estructura social, política y económica; es así como las formas de interacción entre las culturas en este último caso se basan en la tolerancia y la convivencia, y al igual que la variable relacional, no se busca la transformación de los vínculos de poder, por el contrario, la inclusión deriva en una estrategia de dominación.

Por la misma línea Durán, Catriquir & Bertho (2011) plantean que para el caso de la educación superior la apropiación de la diversidad cultural se ha dado a través de tres modalidades. La primera se refiere al mantenimiento del paradigma occidental en cuanto a las formas de producción de conocimiento acerca de la diversidad y la cultura; la segunda, cuando se crean currículos diferenciales e inclusivos y, la tercera, cuando la población culturalmente diferenciada es protagonista, incluso en el posicionamiento y validación de otras epistemes, lo que incide directamente en las formas de producción de conocimiento en la universidad.

Otro aspecto hallado en la literatura tiene que ver con lo normativo como una de las formas con las que se ha legitimado la relación cultural, la cual se hace evidente en los diferentes momentos de la historia de dicha relación, así como en sus formas de apropiación. Para varios de los autores el momento culmen de formalización vía normatividad se da con las reformas constitucionales a

comienzos de la década del noventa del siglo XX, desde las cuales se explicita el reconocimiento del multiculturalismo como hecho social, sin embargo, el aparato normativo ha acompañado la definición de las relaciones culturales desde mucho antes.

Con respecto a lo anterior, se mencionan los casos de México (Jiménez, 2012), Argentina (Novaro, 2006), Perú (Tubino, 2005) y Colombia (Castillo & Caicedo, 2008), entre otros países que realizaron transformaciones constitucionales durante las décadas de los ochenta y noventa. Estos países crearon leyes y decretos que propendían por el reconocimiento de la diversidad cultural; en general los autores presentan el fenómeno de la normalización de una forma crítica, al encontrar que los diferentes gobiernos convenientemente capturaron y redefinieron la relación cultural, usualmente desde una perspectiva neutral y acrítica, tergiversando lo que el movimiento social había propuesto inicialmente. Sobre este asunto, Boccara (2012) critica el ideal de los Estados-nación de considerar que “a través de la implementación de un innovador y multimillonario programa de etnodesarrollo (...) se busca conseguir la verdadera “integración” de las poblaciones originarias y caminar hacia la formación de una ciudadanía cultural” (p. 12).

Lo que propone la normativa es la delegación de los asuntos étnicos a los entes gubernamentales y a la reducción de la relación cultural a los escenarios donde en apariencia se establece un diálogo horizontal (Boccara, 2012). La delegación a las entidades del gobierno del agenciamiento del encuentro con la diversidad cultural, expresada en distintas formas de organización y movilización social, elimina cualquier otra forma de participación, como es el caso de las mingas, las asambleas y otras formas de decisión política.

4. Sobre la interculturalidad y sus bases conceptuales

Al hablar de interculturalidad es necesario reconocer las diferentes corrientes de pensamiento desde las cuales los autores asumen y orientan sus experiencias, investigaciones y reflexiones. Asimismo, es preciso evidenciar los conceptos relacionados, como es el caso de cultura, identidad, subjetividad, alteridad, entre otros tantos que hacen parte del acervo de conocimiento acerca de la interculturalidad.

4.1 La interculturalidad desde el construccionismo social

El construccionismo social es en gran medida el fundamento que usan los autores para entender la interculturalidad. Como corriente de pensamiento se debe su origen a los aportes de la sociología y la psicología: entre los principales autores se encuentran Alfred Schutz, Antony Giddens, Pierre Bourdieu y Michel Maffesoli.

La tesis fundante del construccionismo social es que la realidad se construye socialmente (Berger & Luckmann, 2003), pero en concreto, la realidad de la vida cotidiana, la cual se realiza en el presente y en un lugar delimitado y a la vez es configurada en distintas temporalidades; por otro lado, como construcción social, la realidad es a la vez producto de las relaciones con otros, es decir, intersubjetiva (Schutz, 2003). Lo anterior sirve como referencia para comprender las relaciones interculturales como encuentro de subjetividades que dan lugar a la realidad social:

Experimento a un semejante de modo directo cuando comparto conmigo un sector del tiempo y del espacio. Compartir un sector del tiempo implica una genuina simultaneidad de nuestras

dos corrientes de conciencia (...) Con el fin de tomar conocimiento de tal situación, debo prestar atención conscientemente a un semejante, a un ser humano que se halla frente a mí, en persona (...) La orientación Tu es la forma general en que cualquier semejante particular es experimentado en persona (p, 35).

Sin embargo, como menciona Schutz, para que haya una relación social (y en este caso una relación intercultural) se requiere de la reciprocidad de la experiencia del otro, es decir, de un nosotros, dinámica que hoy día es negada completamente por los sistemas educativos. Otra de las tesis del construccionismo social, es que la realidad es a la vez configuración entre subjetividad y objetividad (Giddens, 2011); justamente una de las críticas de varios de los autores analizados, es a la tendencia a entender la relación cultural como algo meramente subjetivo.

Complementario a este enfoque se encuentra la postura de Michel Maffesoli (1993), quien propone al menos dos sugestivas reflexiones: la primera es que ha persistido la fascinación positivista, esto es en la forma como se ha definido la comprensión de la realidad desde lo unitario, retomando a Jouvenel (citado por Maffesoli, 1993), es más sencillo poseer la unidad que la diversidad. Lo anterior explica también por qué los sistemas educativos están diseñados para responder a ese control de la unidad y de la homogenización, a lo que desafortunadamente muchas experiencias denominadas interculturales le terminan haciendo el juego.

4.2 La cultura, decolonialidad y subalternidad

Retomando la idea de que la realidad social no es más que prácticas sociales ordenadas en un espacio y tiempo, en palabras de Giddens significa

dar lugar al concepto de cultura. Algunos de los autores retoman las conceptualizaciones sobre la cultura, especialmente de Gilberto Giménez (2005) y Gunter Dietz (2012), quienes concuerdan con las ideas del construccionismo social. En general y de acuerdo con lo anterior, la mayoría de los autores critican el concepto esencialista y primordialista de la cultura, concibiéndola más como como un proceso particularmente ubicado en un tiempo y espacio, en últimas es la concreción de prácticas sociales.

Desde la perspectiva de Dietz (2012) el concepto de cultura hace parte de un debate no solo académico sino político, porque de ahí derivan y se legitiman diversas formas de intervención no solamente por los Estados, sino por otro tipo de organizaciones que hablan en nombre de la interculturalidad. Dietz, retomando a García-Canclini (1996) precisa que la cultura organiza la diversidad humana en diferentes formas, a través de la negociación de las diferencias intraculturales e interculturales.

Otro de los aportes de la reflexión sobre el concepto de cultura que retoma Dietz y otros autores, está en la necesidad de especificar que la cultura no es reducible a la etnicidad, así como tampoco a un determinado orden social (llámese Estado, por ejemplo). Dado que, si lo anterior fuese cierto, no podría explicarse por qué las identidades persisten a pesar de importantes cambios internos, lo que sugiere traer nuevamente la idea de que la cultura no es solamente su expresión en aspectos observables como la lengua, los símbolos patrios, entre otros, los cuales son invenciones. Con lo expuesto se quiere decir que, la cultura como práctica social ubicada temporal y espacialmente se construye en el marco de la vida cotidiana, a través de la rutinización de formas de organización, las cuales emergen tanto dentro del

grupo, pero aún más en el contacto con otros universos culturales. Ante esto afirma Jiménez:

Ensombrece, por tanto, un acercamiento a las prácticas culturales profundamente híbridas y contemporáneas que tienen lugar en estos contextos, y, ayuda a mantener la visión estática con la cual es percibida la cultura. Por otro lado, fija principalmente su mirada en aquellos procesos culturales que los hacen especialmente discernibles de otras comunidades indígenas o de la sociedad nacional. Ayuda de esta forma a invisibilizar -es decir, no entran dentro del posible imaginario del ethos cultural comunitario- otros procesos culturales que son compartidos con otras comunidades indígenas o con la misma sociedad nacional. (Jiménez, 2012, p. 38)

Complementando las ideas anteriores, los autores suelen recurrir a las discusiones conceptuales de Gilberto Giménez (2005), quien nuevamente plantea la necesidad no solamente de superar el esencialismo y primordialismo desde el que se ha entendido la cultura, sino comenzar a integrar la idea de esta como una telaraña de significados que son compartidos y tienen una duración temporal más o menos larga. Los significados se objetivan en formas culturales como la danza, los ritos, el arte y en “habitus”⁴, que funcionan como esquemas cognitivos, para comprender el mundo, pues como se mencionaba más arriba con Giddens (2011), la realidad social solamente puede entenderse en el diálogo entre los aspectos objetivos y subjetivos de esta.

Se encontró también que, los estudios vinculan también el pensamiento de Bourdieu (1997)

con conceptos como habitus y campo social, a partir de los cuales se defienden cuestiones como la lucha por y entre el habitus que se configuran como capitales sociales. En este campo de lucha de la interculturalidad, es el Estado el que actualmente está ganando la batalla. Por otro lado, la literatura da cuenta del uso frecuente de la interculturalidad en relación con otros conceptos como el de decolonialidad, subalternidad y conocimientos otros. Desde esta perspectiva los diferentes casos y estudios asumen las discusiones de Arturo Escobar (2003), Katherine Walsh (2007b), Ramón Grosfoguel (2006) y Fals Borda (1979). También, aunque no de manera directa, se destacan los aportes de la Teología de la Liberación, con Gustavo Gutiérrez (2000), Leonardo Boff (1982) y Narciso Valencia & Margot Bremer (2004), entre otros.

Desde la perspectiva de Escobar (2003) se retoman las reflexiones acerca de los conocimientos de las subalternidades en el actual orden colonial. Se busca posicionar la idea de la Modernidad/Colonialidad como un paradigma otro, además del cuestionamiento de la globalización como universalización de la modernidad, la colonialidad (por ende, de la dominación) y la imposibilidad del cambio social y la alteridad como parte de su propuesta. De manera complementaria, Grosfoguel (2006) sostiene que, existe una tendencia en la que en apariencia la comunidad académica sostiene estar del lado del oprimido social, sin embargo, esto no significa necesariamente estar pensando desde una posición epistémica subalterna; asimismo con Walsh (2007a), la interculturalidad se presenta como una forma de pensamiento otro que hace frente a la Modernidad/Colonialidad, en cuanto persiste la dominación colonial en una

⁴ Comillas de Giménez.

forma de pensamiento que se sigue reproduciendo a través de la educación.

En cuanto a la Teología de la Liberación y sus aportes a lo intercultural, vale subrayar las reflexiones de Gutiérrez (2000) acerca de la pobreza e injusticia social como constitutivos de la dimensión socioeconómica actual, a los que la población debe hacer frente, asumiendo su destino transformador. Esto último se complementa con la mirada de Boff (1982), con la idea de la necesidad de la formación de las comunidades, de tal forma que con la comprensión de las situaciones existenciales ya mencionadas (pobreza, injusticia, marginación, etc.) se generen acciones solidarias y transformadora, pues como se ha venido mencionando, la intencionalidad es que todas las personas tengan la posibilidad de agenciar sus proyectos sociales, de soñar y hacer realidad otro mundo para vivir dignamente (Bremer, 2016).

4.3 La educación desde la filosofía, la antropología y las pedagogías críticas

De la mano de las reflexiones planteadas anteriormente es importante resaltar las perspectivas que proponen desde la educación los autores analizados. Entre estas se encuentran referentes de filósofos, antropólogos y pedagogos como Paulo Freire (2000), Fals Borda (1985), Henry Giroux (2000), Peter McLaren (1997), Merleau-Ponty (1999) y Marc Augé (1993), quienes replantean en el marco del mundo actual la resignificación del sentido de lo educativo.

Ante la cosificación de la educación y desde allí la legitimación de la dominación y subordinación se plantea una educación contrahegemónica. En el caso de Paulo Freire (2000) y Fals Borda (1985) se encarnan las posibilidades del cambio social iniciados en la década del setenta y ochenta

en América Latina como respuesta no solo a la fascinación positivista que enunciaba Maffesoli (1993), desde la cual se buscaba explicar los fenómenos sociales a nivel mundial, sino también como respuesta a las políticas de masificación de la educación como forma de integrar a la población al proceso desarrollista iniciado durante la segunda mitad del siglo XX en el continente. Lo que proponen tanto Fals Borda como Freire es un conocimiento otro (desde la perspectiva de los subordinados) y una educación emancipadora respectivamente; ambas propuestas han calado de manera importante en los procesos de resistencia del movimiento social en todas sus formas de manifestación. En palabras de Borda (1985):

No nos propusimos hacer ciencia en sí y porque sí, ni un simple desarrollismo (o desarrollo rural integrado), tareas que no nos satisfacían. Queríamos construir herramientas intelectuales propias de las clases trabajadoras y humildes, que han llevado injustamente el peso del desarrollo para enriquecimiento de otras clases (sp).

Junto a esta perspectiva, Freire (2000) enuncia que,

La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Solo ella, animada por una auténtica generosidad, humanista y no “humanitarista”, puede alcanzar este objetivo. Por el contrario, la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos objetos de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización. (p. 34)

De la mano de los sentidos renovadores dados a la educación, se recurre frecuentemente a la pedagogía crítica desde Peter McLaren (1997) y Henry Giroux (2000), quienes van más allá de quienes ven la escuela solamente como reproductora de las formas de opresión de una clase sobre otra. Desde la idea de resistencia se pone en debate las escuelas como sitios sociales de experiencia de los subordinados, como una forma de dar cuenta de las relaciones culturales más allá de las tradicionales explicaciones sobre el fracaso de los sistemas educativos encarnados en la culpabilidad de los individuos desde análisis biologizantes típicos del funcionalismo; es más, proponen evidenciar la escuela como lugar de posibilidades de emancipación y de transformación social. Con McLaren (1997), la educación tiene como sentido fortalecer a los individuos de tal forma que salgan de su dependencia y pasividad, y con esto se comprendan genuina y autónomamente para direccionar tanto individual como colectivamente sus proyectos, dinámica que requiere de la presencia del otro.

Conclusiones

Con la revisión de los documentos puede concluirse que, se evidencian al menos dos grandes reflexiones acerca de la interculturalidad. La primera tiene que ver con la emergencia del término como discurso y práctica en el marco de las reivindicaciones de los nuevos movimientos sociales, principalmente aquellos caracterizados por su enfoque étnico; la principal reivindicación tiene que ver con la lucha por el posicionamiento y gestionamiento de otros proyectos sociales, presentados como alternativos y diferentes al dominante, en particular a lo que se refiere a la idea del desarrollo económico. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, persiste la reflexión acerca del papel de la educación, ya sea como defensora del modelo intercultural dominante o por

el contrario, como contrahegemónica; en otras palabras, una educación orientada por la racionalidad económica en la que el otro es objeto, o por el contrario, guiada por la racionalidad cultural, asumiéndolo como prójimo.

Ahora bien, en cuanto a los aspectos conceptuales, las dos reflexiones anteriores son apoyadas desde corrientes de pensamiento como la decolonialidad y el construccionismo social. Desde el primero se pretende cuestionar las relaciones de dominación coloniales que siguen estando presentes, y en el marco del capitalismo, se expresan en nuevas formas de explotación; en ese sentido, se pretende presentar lo intercultural como un simple problema de acceso o de carencia de espacios, o a la oportunidad de aparecer, de ser reconocido, eso sí, sin cambiar el modelo cultural, político y económico dominante. De manera complementaria, desde el construccionismo se comprende la realidad como una construcción socio histórica, por tanto, el orden social, en este caso el de las relaciones culturales no es natural y es susceptible de transformarse.

En cuanto a la educación y a la formación de formadores, objeto de la investigación que da lugar a este estado del arte, se encontraron también dos reflexiones. Con la primera se pretende reivindicar a la educación, a la escuela y al maestro, como fundamentales, desde una perspectiva funcional de la interculturalidad, para desarrollar competencias (principalmente comunicativas) para la gestión de la relación con el otro, en el supuesto de que ese es el problema en el encuentro cultural; la formación de los formadores, según lo expuesto, radica en la formulación de criterios de acción, asumidos como un saber hacer ideal para afrontar la diversidad cultural. Por otro lado y contrario a la postura anterior, otro grupo de autores presenta la importancia de la escuela, la

educación y del maestro como un modo de resquebrajar el orden de las relaciones de dominación e injusticia social colonial, las que por demás son reproducidas por los sistemas educativos; la formación de los formadores desde esta perspectiva, requiere de la resignificación de los programas de formación en los que la cultural, la experiencia y lo situado son el eje de esta; esto puede verse en la propuesta de la experiencia de la pedagogía inductiva intercultural.

En todo caso, en las dos reflexiones anteriores no se cuestiona en sí mismo el concepto formación; en ambos casos persiste el supuesto de la necesidad de formar o educar a otros; aunque es de rescatar que en la propuesta contrahegemónica se trata de dotar tanto al maestro como a quien aprende se una reflexividad constante, desde lo propio y lo concreto. Ha de decirse entonces, que las investigaciones que se pregunten por la naturaleza y sentidos de este concepto son escasas, lo que sugiere así un nuevo campo para posteriores proyectos.

Por lo anterior, es importante seguir desarrollando, profundizando y usando de otras maneras los aportes de las pedagogías críticas y la filosofía de la educación para integrarlos significativamente a la propuesta de formación. Justamente el propósito de esta investigación es el de rescatar la categoría de experiencia, pues con esta se puede hallar un sentido novedoso de lo educativo. Su posibilidad de desarrollo se encuentra en dotar de un nuevo sentido a la educación a través de la reivindicación de la experiencia del otro, de la experiencia del encuentro intercultural como base de las relaciones en las escuelas y en la sociedad en general; desde esta perspectiva, el sentido otorgado a la educación es el de la genuina preocupación por el otro, en un mundo que cada vez es más cruel y deshumanizante. He aquí la apuesta

política de una educación intercultural.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2009) “El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación”. En Aguado, T. y Del Olmo, M. (Ed.). Educación Intercultural perspectivas y propuestas. Comisión Europea, Programa ALFA, pp. 13-27. Recuperado de https://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. Conferencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Intercultural, Formación del Profesorado y Práctica Escolar, celebrado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Madrid, del 15 al 17 de marzo de 2006.
- Alban, A. (2004). Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas. Recuperado de <http://didacticaylenguaje.blogspot.com/2010/08/educacion-e-interculturalidad-en.html>
- Augé, M. (1993). Los no-lugares. Espacios del anonimato. Antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boccaro, G. (2012). La interculturalidad como campo social. Cuadernos Interculturales, 10(18), 11 - 30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55223841002.pdf>
- Boff, L. (1982). Iglesia, carisma y poder: ensayos de eclesiología militante. (Vol. 11). Editorial Sal Terrae.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
- Bremer, M. (2016). Tres diferentes sistemas económicos. Coordinación Nacional de Pastoral

- Indígena (CONAPI). Recuperado de http://www.conapi.org.py/documentos/35/3_diferentes_sistemas_economicos.pdf.
- Calvo, F. & García, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. En revista *Historia de la Educación*, número 32, pp, 343-360. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11296>
- Castillo, E. & Caicedo, J. (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: FLAPE.
- Castro, C. & Alarcón, L. (2012). Retos y perspectivas teóricas de la educación intercultural en el Caribe colombiano. En *Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano*. Año 9, No 16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4653934>
- Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC (2004) ¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Bogotá: El Fuego Azul.
- Da Silva, L. (2012). El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahía, Brasil. *Revista ISEES*, número 19, pp. 79-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4420040>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Durán, T.; Catriquir, D. & Bertho, M. (2011). Diversidad cultural e interculturalidad en una universidad del centro sur de Chile: validando una categoría analítica. En *Cuadernos Interculturales*, año 9, pp. 135 – 157. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55222591010.pdf>
- Dussel, I., & Carusso, Marcelo. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Argentina: Santillana.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, número 1, pp. 51-86. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>
- Fals Borda, O. (1985). *Investigación acción participativa*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Ferry, G (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ecuador: Paidós.
- Figueroa, C. (2006). Orígenes, formación y proyección de las Facultades de Educación en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, volumen 8, pp. 201-220. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3602
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García-Canclini (1996). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Mexico: Grijalbo.
- Gashe, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Gashé, J (2008) b. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües*.

- Abya-Yala - CIESAS IIAP.
- Geeregat, O., Vásquez, O., & Fierro, J. (2012). Procesos de formación inicial docente en contextos multiculturales. *Estudios pedagógicos*, vol. 38 número 1, pp. 345-351. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4887336>
- Geertz, C. (1973). *La Interpretación de las Culturas*. España: Gedisa.
- Giddens, A. (2011). *La construcción de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes México. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Giroux, H. (2000). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gómez, A. (2010). Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 115-152. Recuperado de https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2001_2010/r_texto/t_2010_2_06.pdf
- González, E. (2010). Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes. *Cuadernos Interculturales*, vol. 8 núm. 14, pp. 227-243. Recuperado de <https://www.redalyc.org/service/r2020/downloadPdf/552/55217005013/1>
- Granados Beltrán, C. E. (2018). *La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Doctorado en Educación. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/15503/Granados-Beltr%C3%A1n%20-%20La%20interculturalidad%20cr%C3%ADtica%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20inicial%20de%20docentes%20de%20LE%20-%20100119.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, No. 4, pp. 17-48. Recuperado de <https://www.revistatabularasa.org/numero04/la-descolonizacion-de-la-economia-politica-y-los-estudios-postcoloniales-transmodernidad-pensamiento-fronterizo-y-colonialidad-global/>
- Gutiérrez, G. (2000). Situación y tareas de la teología de la liberación. *Revista Latinoamericana de Teología* (2000). Vol. 17, no 50, p 101-116. Recuperado de <https://revista.ecaminos.org/situacion-y-tareas-de-la-teologia-de-la-liberacion/>
- Huergo, J. & Morawic, K. (2010). Una reescritura contrahegemónica de formación de docentes. En *Nómadas* 33, Octubre. Universidad Central. Recuperado de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/16-procesos-de-colonizacion-resistencia-y-descolonizacion-nomadas-33/176-una-reescritura-contrahegemonica-de-la-formacion-de-docentes>
- Ibáñez, N., Figueroa, M., Rodríguez, S., & Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, vol. 44. Núm. 1, pp. 225-239. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000100225
- Izquierdo, M. L. (2013). De los paradigmas interculturales a la acción educativa autogestionadora. *Ra Ximhai: Revista Científica de*

- Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible, 9(1), 99-114. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/53884>
- Jiménez, Y. (2012). Aportes conceptuales a la formación de maestros de escuelas interculturales en México. *Cuadernos Interculturales*, 10(19), 29-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55226435003.pdf>
- López de la Torre, C. (2016). El trabajo misional de fray Pedro de Gante en los inicios de la Nueva España. *Fronteras de la Historia*, 92-118. Recuperado de <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/fh/article/view/69>
- López, E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. ED-01PROMEDLAC VII. UNESCO. Documento de trabajo. Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes.pdf>
- López, J. (2004). Caracterización de la formación de educadores a nivel superior en Colombia durante el Frente Nacional: 1958 -1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 105-126. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2342133>
- Macarena, M. (2010). Experiencias interculturales en las aulas universitarias: el caso de los jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Argentina). En *Cuadernos Interculturales*, vol. 8, núm. 15, pp. 93 - 113. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14160>
- Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, J (2008). La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de la experiencia educativa con maestros indígenas de la amazonia peruana. En *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona. Paidós Educador.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Editorial Altaya.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, vol. 4. Núm. 7, pp. 49-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200704.pdf>
- Núñez, M. (2012). Una aproximación desde la sociología fenomenológica de Alfred Schutz a las transformaciones de la experiencia de la alteridad en las sociedades contemporáneas. *Sociológica*, número 75, pp. 49-67. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v27n75/v27n75a2.pdf>
- Ocampo, J. (1998). Los orígenes de las universidades pedagógicas en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, número 1, pp. 185-197. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2381
- Piamonte, M. & Palechor, A. (2011). Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano. En *Nómadas*, núm., 34, pp. 109-117.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto Mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, núm. 10. 91-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261006>
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Cauca: Universidad del Cauca.
- Restrepo, G., Ortiz, J., Parra, F., & Medina, L.

- (1998). *Saber y Poder: Socialización Política y Educativa en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Universidad del Cauca.
- Rojas, A. (2011). *Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y Educación para grupos étnicos en Colombia*. En *Revista Colombiana de Antropología*. Vol. 47 (2), pp. 173-198. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0486-65252011000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903 - 1946*. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Universidad de Antioquia.
- Sánchez, I., Vera, N., & Huerta, D. (2014). *La formación del profesorado en instituciones educativas multiculturales y en situación de vulnerabilidad. Bases para construir ciudadanía inclusiva e intercultural*. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, vol. 6. núm. 1, pp. 57-67. Recuperado de <http://revistalogos.policia.edu.co/index.php/rlct/article/view/154>
- Schutz, A. (2003). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Serrano, J. (1998). *El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 17. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie17a04.htm>
- Tabares Fernández, J. F. & Molina Bedoya, V. A. (2014). *Horizontes de posibilidad para la producción de conocimiento en ocio, recreación y tiempo libre en Colombia*. *Lúdica Pedagógica*, Vol. 2, No. 20, pp. 113-118. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/3145/2785>
- Tubino, F. (2005). *La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos*. *Cuadernos interculturales*, vol. 3, núm. 5, pp. 83-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200506.pdf>
- Valencia Parisaca, N. & Bremer, M. (2004). *Abya Yala: la experiencia religiosa de la tierra*. Instituto para el Estudio de la Cultura y Tecnología Andina, *Cuadernos de Investigación en Cultura y Tecnología* No. 19. Editorial: Iecta.
- Valverde, A. (2010). *La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria*. *Cuicuilco*, vol. 17. Num 48, pp. 134-147. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100008
- Walsh, K. (2007a). *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia cultural*. En S. Castro, & Grosfoguel, R, *El giro decolonial* (pp. 47-62). Bogotá: Siglo de Hombres.
- _____ (2007b). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. *Educación y Pedagogía*. Recuperado de https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf

_____ (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global, Joacaba*, vol. 15, núm. 1-2, pp. 61-74. Recuperado de <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturaliad-y-decolonialidad.pdf>

Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, vol. 2, número, pp. 6-16. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200303.pdf>



Hacia una crítica de las masculinidades: reflexiones desde el feminismo y la ética del cuidado

Towards a criticism of masculinities: reflections from feminism and ethics of care

Jonathan Ojeda Gutiérrez¹

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n19a4

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la pertinencia de abordar el tema de las masculinidades y el sujeto masculino, desde el cuidado y la responsabilidad como proyecto ético-político, que posibilite contrarrestar los efectos negativos del androcentrismo. Para lograrlo, se hicieron una serie de reflexiones sobre el patriarcado como razón indolente, que anula la capacidad existencial del sujeto masculino, pues actúa por coacción externa. De esta manera, se expone que, la razón instrumental crea una pedagogía y semántica de la crueldad, donde la violencia funciona como un acto comunicativo para mantener las jerarquías de género. Por lo tanto, reflexionar sobre las masculinidades desde la ética, el cuidado y la responsabilidad, es pensar el género como un espacio de libertad y un acto revolucionario.

Palabras clave: sujeto masculino; ética feminista; violencia; género; pedagogía de la crueldad.

Abstract

This article aims to reflect on the relevance of addressing the issue of masculinities and the masculine subject from care and responsibility, as an ethical-political project that makes it possible to counteract the negative effects of androcentrism. To achieve this, a series of reflections on patriarchy was made, as an indolent reason that annuls the existential capacity of the male subject, since it acts by external coercion. Exposing that this instrumental reason creates a whole pedagogy and semantics of cruelty, where violence works as a communicative act to maintain gender hierarchies. Therefore, to reflect on masculinities from ethics, care and responsibility is to think about gender as a space for freedom and a revolutionary act.

Keywords: male subject; feminist ethics; violence; gender; cruelty pedagogy

(Recibido: 27/09/2019 - Aprobado: 04/02/2020)

¹ Estudiante del Doctorado en Ciencias en Ciencias Agrarias en la Universidad Autónoma Chapingo. Departamento de Sociología Rural. Correo electrónico: nunatak_82@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1110-1116>

Introducción

La herencia de la lucha de las mujeres por la libertad, la igualdad y la equidad, tiene reminiscencia en cada rincón del mundo. Uno de los aportes más significativos de esta lucha, ha sido el feminismo y sus diversas expresiones (radical, negro, decolonial, entre otros) que, indudablemente representan parte fundamental del motor que impulsa el cambio social. El feminismo no solo apela a la emancipación de las mujeres, sino que su lucha es un llamado e invitación para la transformación de los paradigmas masculinos hegemónicos que imperan. En este sentido, se hizo pertinente indagar sobre el lugar de la masculinidad frente al cambio de paradigma de la condición femenina. Lipovetsky (2007), advertía en uno de sus textos sobre lo fecundo que es el cambio de paradigma de la femineidad para la humanidad, señalando que, “no cabe duda de que ninguna conmoción social de nuestra época ha sido tan profunda, tan rápida, tan preñada de futuro como la emancipación femenina (p. 9). Lo prolífico del feminismo como proyecto político, no solo es la búsqueda por conseguir condiciones diferentes para las mujeres del mundo, sino también para los varones, generando una ruptura con la historia lineal que colocaba a las identidades femeninas y masculinas como inamovibles.

De esta manera, el feminismo supone una toma de conciencia, una disconformidad al asedio de los tiempos violentos, en otras palabras, es una invitación para abrirse a lo no dado. Para Zemelman (2012), esta toma de conciencia es “la necesidad del sujeto de ser sujeto según los sentidos que lo impulsan a pensar y actuar” (p. 21). Este impulso obliga a encontrar alternativas ético-políticas ante los desafíos que se desprenden de la realidad capitalista-patriarcal como proyecto civilizatorio, que despoja al sujeto de su humanidad. Por esa razón, es pertinente reconocer que no somos sujetos determinados, sino condicionados por un marco cultural, social, histórico que marca el rumbo que supuestamente el individuo debe seguir para alcanzar la libertad, aunque esto sig-

nifique la anulación del Otro y de sí mismo.

En este orden de ideas, este artículo tiene como objetivo reflexionar en torno a las masculinidades desde la ética feminista, apelando a que el cuidado no es una categoría que defina las diferencias, ni las relaciones de género; sino que es una actitud que necesariamente debe ser compartida como una cosa de mujeres y de varones, dado que el cuidado es un modo humano de estar en el mundo, que exige de una responsabilidad por los otros (Cortina, 2017). Para realizar esta reflexión, se hará un análisis de corte hermenéutico, que nos permita analizar los discursos que han alejado al sujeto masculino de las tareas del cuidado. Para ello, es necesario apoyarse en las reflexiones feministas sobre ética, con el fin de ampliar los niveles explicativos y descriptivos sobre el ejercicio de la masculinidad, frente a la feminización del mundo, que ha traído cambios profundos en las identidades y las relaciones de poder. Lo anterior, permite pensar al sujeto masculino históricamente situado y alejado del refugio del reduccionismo. Así, ampliar la mirada crítica sobre el estudio de las masculinidades, desde la ética feminista, plantea interrogantes frente a si el sujeto masculino está consciente sobre el tiempo y el lugar en que vive y ejerce su masculinidad; y si es capaz de adaptarse a los cambios en la historia. De modo que, una postura crítica respecto a las masculinidades implica cuestionar los modelos hegemónicos de género y sus efectos de poder que imperan como política de verdad. Porque no solo se trata de confrontar, ni de rechazar, sino de proponer alternativas, lo que significa rescatar la capacidad de acción del sujeto.

El artículo está estructurado en cinco apartados. El primero, refiere al patriarcado como razón indolente, donde el androcentrismo es el paradigma dominante de la organización socio-cultural, política y económica, que afecta el plano existencial de los individuos. En este apartado se señala que, una crítica a esta razón indolente viene del feminismo y que su propuesta ético-política emerge como una posibilidad para contrarrestar

los efectos del asedio, e invita a pensar y develar otras posibilidades de estar en el mundo (Amorós, 1991). En el segundo apartado, se exhibe que esta razón patriarcal tiene efectos negativos sobre el sujeto masculino, pues lo mantiene en una tensión constante entre el ser y el deber ser, pues al colocarlo como el centro de todo, lo condiciona a una vida precaria, limitándolo a pensarse en otras formas de estar en el mundo. En el tercer apartado, se indica que el patriarcado es un régimen político que regula la vida social e institucionaliza el dominio masculino, justificando el ejercicio de la violencia como acto comunicativo que funciona para mantener el poder y el orden. Asimismo, se indica que, el poder patriarcal crea una dimensión simbólica y una violencia moral para garantizar las jerarquías de género, privilegiando especialmente al sujeto masculino (Segato, 2003). Para Carosio (2007), es ahí donde radica la utilidad de la ética feminista como proyecto para la emancipación social general, ya que permite reflexionar sobre las masculinidades fuera de los marcos normativos, donde el sujeto se mueve bajo condiciones de represión y prohibición. Es así como el proyecto ético del feminismo, nos incita a la crítica de lo existencial de la masculinidad, e invita a aventurarnos a lo no dado, diseñando nuevas relaciones de poder donde se revele el rostro del Otro y sus singularidades.

En el cuarto apartado, se expone que la ética feminista contribuye a denunciar que el cuidado y la responsabilidad por el Otro no es una tarea exclusiva de las mujeres, sino que es una consecuencia del sistema capitalista-patriarcal que promueve la división sexual del trabajo como algo natural en ellas. Este sistema produce los puestos y los sujetos que deben ocuparlos, es así que el trabajo del cuidado de las mujeres es invisibilizado. Por tal motivo, la ética del cuidado como propuesta feminista es para indicar que esta labor debe ser compartida y no exclusiva de las mujeres, teniendo en cuenta que el cuidado es una forma de estar en el mundo, es la reapropiación de lo humano, donde el Otro aparece y sus singularidades son parte de la totali-

dad (Cortina, 2017). Es decir, la alteridad como un fenómeno de reconocimiento debe romper con la alienación del género basada en la opresión por razones de sexo (Amorós, 1991). Por último, en el quinto apartado y a manera de conclusión, se presentan una serie de reflexiones sobre la pertinencia de la ética del cuidado y del principio de responsabilidad en torno al tema de las masculinidades, como un acto creativo revolucionario para construir horizontes promisorios, desde relaciones más amorosas, respetuosas y no agresivas.

El patriarcado como razón indolente

El mundo de la vida se rige bajo los lineamientos de una razón imperante que organiza la vida social de manera dicotómica, jerarquizada y sexualizada para explicar la realidad, bajo el supuesto de que el sujeto tenga la posibilidad de alcanzar la libertad y la justicia. En este sentido, la razón como herencia de la Ilustración haría de la tierra un lugar de progreso y de felicidad, pues esta herencia filosófica supondría que “la razón triunfará sobre la irracionalidad social y derrocará a los opresores de la humanidad” (Marcuse, 1994, p. 13). Sin embargo, esta razón constituida bajo la sombra del androcentrismo, lleva a una devastadora anulación del sujeto, imponiendo lógicas hegemónicas que minimizan las diferencias de los individuos, reduciendo su capacidad existencial por cuestiones de etnia, género, clase, entre otros. Estas lógicas hegemónicas, producto de una racionalidad reduccionista, han conducido al silencio a ciertos grupos sociales que históricamente han sido subordinados, explotados y oprimidos por un capitalismo y un colonialismo desmesurado y rampante. De esta manera, el silencio se vuelve “una construcción que se define como síntoma de un bloqueo, de una potencialidad que no puede ser desarrollada” (De Sousa, 2003, p. 32). Esto explica por qué se vigilan las relaciones de dominio existentes, donde permean la(s) violencia(s) como acto comunicativo para conservar el poder y mantener el orden. Así pues, es que el patriarcado se ha consolidado como sistema ético-político que jus-

tifica al androcentrismo como una racionalidad egocéntrica y tiránica, en el cual se edifica todo un universo moral y simbólico que rige la existencia del individuo en el mundo, bajo una asignación dicotómica.

Podemos argumentar que esta forma de organización social androcéntrica y patriarcal, deviene de lo que De Sousa (2006) llama razón indolente, “que se considera única, exclusiva, y que no se ejercita lo suficiente como para poder mirar la riqueza inagotable del mundo” (p. 20). Para el autor, los principales problemas de esta razón perezosa es el reduccionismo, el dualismo y el determinismo, contra los cuales hay que luchar para pensar en otras posibilidades de estar en el mundo. Y, ante las hostilidades, se hace necesario sustituir –lo que De Sousa (2003), en su texto *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia-* las relaciones sociales dominantes por otras que aspiren a:

Relaciones sociales emancipadoras, basadas simultáneamente en políticas de reconocimiento (identidad) y en políticas de redistribución (igualdad). No puede haber emancipación sin una tópica de emancipación. Y eso presupone la sustitución, en el espacio doméstico, de una tópica patriarcal por una tópica de liberación de la mujer (De Sousa, 2003, p. 125).

De esta manera, la razón indolente hizo del patriarcado una organización política, social y económica, creando condiciones materiales de dominación de los varones hacia las mujeres (Lerner, 1990; Facio y Fries, 2005; Federici, 2010; Chakravorty, 2010; Engels, 2017). Donde el surgimiento de la propiedad privada consagra la derrota histórica de las mujeres que intentó borrar todo indicio de su memoria colectiva. Lo anterior derivó en la construcción de una nueva función y degradación social de las mujeres, redefiniendo aspectos de la vida cotidiana, el trabajo y la reproducción sexual (Federici, 2010). Para Federici (2010), a pesar del pensamiento político de la Ilustración sobre la libertad en términos universales,

entendida como la ausencia del amor; la opresión social de las mujeres seguía vigente a través de la familia patriarcal fundada en la propiedad privada. En este sentido, esta supuesta libertad no fue universal, sino que se erigió como un contrato social-sexual que representó el triunfo del patriarcado y de la sujeción de las mujeres.

Asimismo, el patriarcado se consolidó como el instrumento exclusivo para el ejercicio de la razón, que forma parte de construcción política moderna y de un pensamiento androcéntrico que coloca al varón como el paradigma de lo humano y centro del universo (Facio y Fries, 2005). El patriarcado como forma de organización social, se presenta como una falacia de la historia y la libertad que se inscribe en una paradoja, liberar a unos para esclavizar a otros. Podemos argumentar que, la crítica más severa al patriarcado deviene del pensamiento feminista, el cual denuncia que la racionalidad con que se rige el mundo proviene de una lógica androcéntrica y que se erige como virtud para explicar la totalidad de las cosas. Esta crítica toma un curso de acción para transformar lo dado y pensar en lo no dado. Para Zemelman (2012), transformar lo dado es pensarse más allá de las condiciones de validez, es romper con los límites que condicionan al sujeto a un deber ser. De este modo, pensar en lo no dado es poner bajo sospecha al patriarcado como única forma de organización social y es abrirse a la crítica no como confrontación, sino a una lectura de lo potencial para vislumbrar nuevos renacimientos. Sin embargo, en el juego por el poder, siempre está el miedo a perder y nadie está dispuesto a hacerlo.

El patriarcado, como razón indolente, reinventa sus estrategias de dominación para aprisionar al sujeto y embriagarlo de soberbia. Los vuelve un individuo perezoso atrapado en una falacia que se presenta como edén, pero que es un pantano que no permite que haga intervenciones en el mundo para transformar lo dado. Kant (1985) argumentaría que, ¡es tan cómodo no estar emancipado!, porque es la pereza y la cobardía lo que

impide al individuo no desear salir de su estado de pupilo, no es la falta de inteligencia, sino de decisión y de valor para hacerse cargo de sí mismo y de responsabilizarse del Otro. Es pocas palabras, es más sencillo aceptar la condición de esclavo y no la responsabilidad. Esta falta de voluntad alimenta la falacia de la modernidad, que ha intentado universalizar a los sujetos, sin dar cuenta de la alteridad que existe en el mundo. Está razón indolente, solo reconoce la alteridad para reducir la capacidad existencial del Otro, negando el valor de la experiencia, conteniendo su subjetividad; lo que posibilitaría la construcción de otros conocimientos y de horizontes promisorios para encontrar la tan ansiada y anhelada libertad.

En medio de estas tensiones, el sujeto resiste y lucha contra un mundo hostil. Se enfrenta contra los supuestos de verdad que rigen la realidad y que intenta subordinarlo, al negarle su singularidad y libertad. La búsqueda de la libertad es lo que le da sentido al sujeto, porque busca ser artesano de su propia vida y a pesar de estas determinaciones la "libertad está condicionada, pero existe" (Cortina, 2017, p. 37). Es así que, el individuo busca refutar las determinaciones y los condicionamientos, donde lo monstruoso puede dar paso a lo bueno. En medio de esta turbulencia, "el sujeto que se expresa (...) es capaz de cuestionar el juicio de la historia que intenta totalizarlo deteniendo su dialéctica (Guillot, 2002, p.38). Esto es ir en la búsqueda de posibilidades que rompa con la totalidad y alienación que tiene la despersonalización del sujeto.

En este orden de ideas, el feminismo se ha convertido en esa perspectiva crítica que rompe con los límites, se abre a lo no dado y pone bajo sospecha los discursos culturales, filosóficos y

políticos que rigen el mundo de la vida y que niegan la existencia del Otro. El feminismo es la toma de conciencia del Otro que, desde su reflexión da muestra de las fallas, que al reconocerse como el oprimido y/o subordinado en esta dialéctica del amo y el esclavo decide emprender el camino de la disidencia. Por tal motivo, para Amorós (1991), contrarrestar los efectos de la razón indolente del sistema patriarcal, es apuntar hacia la reflexión, argumentando que "el feminismo como crítica de la cultura patriarcal se concreta, pues, no solo como crítica epistemológica, sino como crítica ética" (p. 10). La crítica feminista reconoce la falsedad y va en la búsqueda de horizontes promisorios a partir de un deber ético-crítico.

La crítica feminista a la razón indolente patriarcal se nutre de las luchas y de los problemas que se desarrollan en la práctica social, es decir, en el plano existencial, llevándonos a pensar la indolencia de la razón en un plano dialéctico, para dar cuenta de cómo nos pueden servir los pasos críticos que nos han antecedido y cómo debemos superarlos, desde la provocación al servicio de la justicia que exige el camino de la liberación (Dussel, 1974). Lo anterior, no solo incita a explicar lo dado, la totalidad, sino a saber ubicarse para develar el rostro del Otro y acceder a su palabra, que es el lugar donde se reconocen sus condiciones materiales de existencia. Es decir que, es necesario contextualizar las problemáticas para contrarrestar la desmesura de la razón indolente patriarcal, lo cual requiere de la construcción de opciones ético-políticas para superar los límites impuestos.

Masculinidad y la anulación del sujeto

Antes de exponer para qué la ética en las reflexiones sobre masculinidades, es pertinente es-

⁶ Al integrar las teorías de Max-Neef y Felber se busca complementariedad, debido a que presentan necesidades, valores y grupos de interés que tienen una característica particular: la universalidad. Así, al identificar estos elementos dentro de las organizaciones, en el caso del desarrollo a escala humana, los satisfactores de las necesidades desde el ser, el tener, el hacer y el estar; junto con la matriz del bien común, se puede ir más allá de un proceso productivo tradicional, haciéndolo más humano.

bozar cómo esta razón indolente patriarcal influye en la construcción de identidades masculinas y sus consecuencias para el sujeto. La masculinidad es una construcción social e histórica, y debe ser entendida como el resultado de la práctica humana, cuyo significado puede variar de acuerdo con los cambios culturales, ideológicos, económicos, sociales, políticos e incluso jurídicos de cada sociedad y de una época determinada. En esta construcción social impera la heterosexualidad como elemento primario del ser varón, que no solo interviene en la constitución identitaria, sino que se implanta obligatoria y se apropia de los cuerpos. Es decir, lo corpóreo aparece como un espacio de representatividad de la masculinidad. Para Curiel (2015), la heterosexualidad –desde la lógica patriarcal– se presenta como un régimen político, e incluso ético, para regular la vida social que intenta presentarse como ley general e interpretación totalizadora que se asume como universal. En términos kantianos, la heterosexualidad se presenta como una ética heterónoma, en donde el sujeto actúa por coacción externa y la disidencia es castigada.

La heterosexualidad, como dispositivo de poder, influye en la formación del sujeto porque “se constituye como una exigencia social objetiva que evidentemente estructura los vínculos sociales de la sexualidad, vínculos donde en general se ejerce la dominación masculina” (Tin, 2012, p. 11). Sin embargo, la heterosexualidad es solo la base biológica de las sociedades humanas para preservar la especie, porque como constructo social no puede presentarse como modelo único y universal. Para Foucault (2007), la sexualidad figura como un elemento de poder (biopoder) que gestiona la vida bajo la figura de la represión o “hipótesis de represión”, que restringe la libertad del individuo. Es decir, la heterosexualidad actúa como ley y condiciona al sujeto para conducirse en el mundo de la vida de manera individual y colectiva y establece hábitos con los que nos vamos forjando día a día (Cortina, 2017). La constitución de la masculinidad se ha dado bajo estas condi-

ciones, donde intervienen elementos materiales y simbólicos que permiten al individuo reconocerse como parte de un género, como varones y de manera particular, heterosexuales. El sujeto bajo estas condiciones, identifica su interioridad y su libertad, aprende a “ser hombre” de una manera específica, y es conducido por una pedagogía androcéntrica, que enseña cómo debemos comportarnos y cuál es nuestro lugar dentro de la organización social.

De esta manera, la heterosexualidad como sistema ético-político condiciona al sujeto, lo limita a reconocerse como sí mismo dentro de un plano de restricciones, mismo que interviene en la constitución de su individualidad y su subjetividad, anulando su yoicidad. Dicha anulación lo deshumaniza y lo despersonaliza, lo vuelve obediente, sumiso y ordenado, ya que, al colocarlo como centro y medida de todas las cosas, es objetivado como instrumento al servicio del poder, negándole el cuidado de sí y la posibilidad de pensarse fuera de lo dado. Por ejemplo, para Fortanet (2015), la ética foucaultiana se presenta “como intento de escapar a las construcciones que el poder realiza sobre nosotros mismos” (p. 133) y emprender la búsqueda de un nuevo arte de vivir, que lleve al sujeto al replanteamiento de lo político como un acto de lucha para la reivindicación.

Sin embargo, la ética capitalista ha buscado las estrategias adecuadas para seguir sacando provecho del sujeto masculino, al seducirlo y privilegiarlo con un poco de poder. Por eso no es de extrañarse que, se conciba al cuerpo del varón como fuerza de trabajo, medio de producción y maquinaria (Federici, 2010). Lo anterior, sin negar que el cuerpo de las mujeres es también reducido a materia mecánica, pero condicionado de manera distinta al del varón. Por ejemplo, los cuerpos de las mujeres, su trabajo, sus poderes sexuales y reproductivos son colocados como recursos económicos, es decir, la dicotomía mujer-varón está condicionada por la división sexual del trabajo. De esta forma, la ética capitalista construye todo un

“ideal” sobre la masculinidad, que la mayoría de las veces niega otras formas de ejercerla y, si las reconoce, las convierte en mercancía. El capitalismo, como proyecto civilizatorio, se encuentra impregnado en la vida social; vivimos en su mundo y es bajo sus reglas que se condiciona la existencia del sujeto masculino, limitándolo a pensarse en esas únicas formas de estar en el mundo. Por eso, en medio del caos que ha impuesto la razón indolente e instrumental, es necesario colocarse fuera de ella, poner en duda lo dado y dar paso a la creación de opciones para romper los límites impuestos. Porque los tiempos monstruosos que hoy vivimos, son una creación humana que pueden cambiarse, apostando a la potenciación de las personas, y eso es una tarea ética que necesita de actuación en el presente.

Ética, masculinidad y violencia

¿Por qué pensar la masculinidad desde la ética? Porque la ética sirve para responder a los desafíos del presente y uno de ellos es la violencia de género, considerada hoy en día una pandemia a nivel mundial, que se ha enraizado en las mujeres y en sus cuerpos. Lo anterior, no exime a los varones, pero los condicionamientos son distintos y la violencia actuará en función de estos. Entonces, ¿qué sentido tiene la violencia? Producir cuerpos precarios y diferenciados, complejas estructuras semánticas donde no se busca la igualdad, sino la ruptura. Inclán (2015) indica que,

El sentido de la violencia está en la relación dialéctica entre el hacer y el padecer, entre el acto y el afecto, entre el cuerpo que ejecuta y la corporalidad que recibe. Por ello no hay violencias irracionales, porque toda violencia tiene la fuerza para generar una razón y sus procesos de entendimiento, morales o cognitivos, tanto en el cuerpo afectado como en las relaciones colectivas que sintetiza (p. 17).

Se advierte entonces que, la violencia es racionalizada y responde a intereses de poder, por ese motivo es polisémica. Es un acto comunicativo

que tiene una función de mandato para conservar a flote imperativos morales que regulan la vida de los individuos, en donde la coacción y el miedo prevalecen para mantener el orden. Esto condiciona la vida contemporánea y para quienes no se apeguen a estos imperativos morales se emplea un castigo. La semántica de la violencia como acto comunicativo construye criterios de clasificación social, divide a la sociedad en polos masculinos (ejecutor de violencia) y femeninos (receptor de violencia) que es la base de la segmentación por género, desprendiéndose de ahí una serie de significantes relacionados con la división de trabajo (Inclán, 2015). Segato (2003) señala que, lo anterior recae en toda una dimensión simbólica de la violencia a la que denomina “violencia moral”, la cual consiste en un conjunto de mecanismos legitimados por la costumbre para garantizar los status de género y la permanencia de jerarquías relacionadas con lo étnico y la clase.

En este sentido, la monstruosidad de la violencia se vuelve éticamente perversa y se instrumentaliza como preceptos morales, sin embargo, es fundamental entender que el fenómeno de la subordinación por género no es natural y puede cambiarse. Esta es la tarea de la ética como campo de disputa (Cortina, 2017): la reflexión sobre los preceptos morales que aprisionan y condicionan al sujeto, y los cuestionamientos sobre qué es ser moral, por qué y cómo actuamos en la vida cotidiana. Si bien estamos frente a una diversidad de éticas, la idea es apostar por una que coadyuve a resolver problemas prácticos, donde el reconocimiento recíproco prevalece para encontrar la paz, la justicia, la igualdad y la equidad entre los individuos. Para Ávalos (2016),

La ética es una palabra que alude al examen de las acciones, no de los simples movimientos (χίνησις). Una acción o praxis (πράξις) implica una deliberación que se traduce en una voluntad: la acción, entendida como movimiento con un sentido determinado previamente, es una voluntad guiada (p. 44).

Una reflexión ética de las masculinidades puede lograr encaminarnos a procesos donde se deconstruyan las normas morales violentas de lo dado y buscar otros caminos posibles. No solo pensarlas en el plano de lo teórico, sino en lo existencial, en lo cotidiano, donde habita el sujeto (Figueroa-Perea, 2016). Para Ávalos (2016, p. 45), “la ética es la parte de la filosofía que indaga los fundamentos, esencia y fines de la praxis”. Así, la acción del individuo para la transformación de lo dado es “la crítica de lo existente y el conocimiento de la realidad a transformar” (Sánchez, 1977, p. 64); por tanto, reflexionar sobre el tema en tiempos violentos y monstruosos nos invita a pensarnos más allá de lo alcanzado, que posibilite construir nuevos caminos, vislumbrar nuevos misterios y nuevos renaceres (Zemelman, 2012).

¿Qué sentido tiene la vida sin reflexión? Ninguna, pues esta le da sentido a la misma, ayuda a sostener las riendas del futuro, actuando en el presente. La masculinidad pensada desde la ética protege a nuestros descendientes de las consecuencias de las acciones presentes, nos invita a poner frenos voluntarios a la desmesura que afecta nuestra relación con los otros, nos despoja de privilegios para darle un sentido positivo a la vida y evita caer más en el desastre. La ética busca de manera creativa prácticas de libertad que apelen a la responsabilidad como principio para hacerse cargo del Otro, reconociendo su alteridad, pero también de uno mismo, es decir, del cuidado de sí. Este acto creativo es un enfrentamiento inevitable contra el poder. Foucault (1999) plantea que, “el cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida en que este éthos de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros” (p.399). Lo anterior, sin caer en el ejercicio del poder sobre los otros en un sentido de dominación y sin llegar a ser esclavos de sus deseos. Porque “no se trata de anteponer el cuidado de los otros al cuidado de sí; el cuidado de si es éticamente lo primordial, en la medida en que la relación consigo mismo es ontológicamente la primera” (Foucault, 1999, p

400). El cuidado de sí desde una ética patriarcal androcéntrica es la renuncia a sí mismo, debido a que toda tarea de cuidado ha sido designada tradicionalmente como cosas de mujeres. Por ejemplo, a ellas se les ha enseñado a ser seres para otros y no para sí mismos, por otro lado, a los varones la tarea del cuidado culturalmente se les asigna con relación a su papel de proveedor, sin responsabilizarle del cuidado del Otro. De esta manera, la razón indolente nos incita a abandonarnos a nosotros mismos y no hacernos cargo del Otro en un sentido ético, porque el cuidado es lo que le da sentido a la humanidad.

El reflexionar sobre la masculinidad desde la ética es apelar al cuidado y a la responsabilidad como una tarea reciproca para refutar lo dado, porque es la conciencia de sí la que da la facultad para decidir y hacernos sujetos, lo que implica responsabilizarnos de nuestros actos y asumir las consecuencias, sin olvidarnos de nosotros mismos. De tal forma que, la ética es política por la búsqueda del bien común y de consensos que permitan la construcción de una buena morada para una buena vida (Cortés, 2018). El narcisismo del sujeto moderno lo lleva a pensarse solo en un plano individual apático, donde la obtención del placer es un obrar interesado que deja de lado la colectividad, lo ético y lo político, negando así toda posibilidad de libertad, haciendo del mundo un espacio hostil. Lo anterior, aunado a las masculinidades, es recuperar el sentido de la vida, porque no solo venimos a razonar sino también a sentir; por lo que es necesario pensarnos fuera de la razón indolente como sujetos que no nos excluimos de nuestra condición histórica, y poner en juego las potencialidades para recuperar lo humano, ubicando al sujeto como constructor de realidades (Zemelman, 2012) en relación con el Otro y posibilitando la armonía frente la ausencia de la sensibilidad que es el olvido del cuidado. En definitiva, se trata de cuestionar aquello que se nos ha mostrado como algo natural.

Ética feminista: sobre el cuidado y la responsabilidad

La masculinidad en tiempos del feminismo nos incita a replantearnos otras formas de ejercerla y darle sentido a los procesos de cambio del paradigma masculino. Para Cortina (2017), la ética tiene una relación directa con el cuidado para hacerle frente a esa actitud de dominación sobre los demás, en donde el poder convierte al sujeto en objeto y en mercancía. Para la autora, “el ser cuidador del ser humano debería sustituir al ser dominador” (Cortina, 2007, p. 57); sin embargo, el patriarcado ha delegado la tarea del cuidado a las mujeres, librando a los varones de esta responsabilidad. Carol Gilligan intenta darle un giro a esto, advirtiendo la necesidad de desencuzar las tareas de cuidado y universalizarlas, haciendo de ellas una actividad de intereses humanos (Camps, 2013). Lo anterior, con la finalidad de que esto no defina el sentido y las funciones de la feminidad.

La ética feminista que propone Gilligan (2013) es la de desprenderse del modelo binario y jerárquico de género, señalando que,

La ética del cuidado no es una ética femenina, sino feminista, y el feminismo guiado por una ética del cuidado podría considerarse el movimiento de liberación más radical — en el sentido de que llega a la raíz—de la historia de la humanidad (Gilligan, 2013, p. 31).

En esta necesidad de universalizar las obligaciones del cuidado, se abre la posibilidad de un nuevo paradigma de relaciones humanas aparejado con la responsabilidad, lo que significa ir hacia una ética que piense en el Otro, sin anular su alteridad y que contribuya a preservar la integridad del mundo. En otras palabras, el cuidado se “propone como una práctica cotidiana, sin heroísmos ni mortificaciones sacrificiales; se trata del cuidado de la vida en su significado más amplio, que debe ser responsabilidad de hombres y mujeres” (Durán, 2015, p. 18). La ética del cuidado puede contribuir a reflexionar sobre los procesos

de reconfiguración de la masculinidad desde el feminismo, no dictando leyes sobre el deber ser, sino promoviendo relaciones solidarias y empáticas con el Otro, donde impere la responsabilidad para dignificar la vida humana. Es decir, no significa destruir la masculinidad, es desarmar algo que fue construido históricamente como mito fundacional que responde a intereses de poder y de clase. En este sentido, refundar el mito de la masculinidad es alejarlo del androcentrismo como totalidad, desafiando la supuesta universalidad que disfraza la imposición autoritaria.

De modo que, la razón moderna androcéntrica se ha convertido en una amenaza que desmesuradamente afecta al sujeto en sus relaciones con el Otro. Por lo que, es necesario, apostar al cuidado y a la responsabilidad con una mirada hacia el futuro, que actúe en el presente y se reconozcan las singularidades del sujeto (Hans, 1995; Amuchástegui, 2007; Cortina, 2017). Más allá del sentido abstracto que pueda tener esto, el cuidado y la responsabilidad logran convertirse en elementos constitutivos para la transformación social que, al actuar en la vida cotidiana, establecen relaciones de género más horizontales. Para Butler (2010), apelar a la responsabilidad es hacer frente a las normas excluyentes que han constituido campos de reconocimiento que definen cómo deben ser las reglas del juego social. Esto significa responsabilizarse del Otro y consentir la acción de otros sobre mí. Apelar a la responsabilidad y al cuidado es hacer cambios significativos sobre aquellos regímenes de poder que asignan ciertas formas de ser. En este sentido, la ética feminista busca el bien común del sujeto en su individualidad y colectividad.

Las reflexiones en torno a la masculinidad desde el feminismo son “una acción de libertad relacional, una humanización” (Gargallo, 1994, p. 26), que irrumpe sobre lo que está dado e invita a pensar al Otro, no como víctima, sino como un sujeto que está condicionado por sus singularidades. El cuidado y la responsabilidad incitan a

repensar las relaciones sociales en un plano dialéctico, en donde el Otro irrumpe y forma parte de la realidad concreta. Esto con el propósito de desaprender la pedagogía androcéntrica que es violenta y cruel, que ve reflejada en el ejercicio de los poderes económicos, políticos, culturales, intelectuales, sociales, incluido el patriarcal que trae como consecuencias las desigualdades de género. Para Segato (2016), las desigualdades de género están cimentadas en una pedagogía de la crueldad a la que se refiere como una estrategia del sistema capitalista-patriarcal para formar sujetos dóciles, al imponer estructuras sociales y convertirse en un criadero de personalidades.

Dicha pedagogía interviene en la construcción social de la masculinidad y de su manifestación, pues al sujeto masculino se le enseña a ejercer el poder sobre otros, dado que

La masculinidad está más disponible para la crueldad porque la socialización y entrenamiento para la vida del sujeto que deberá cargar el fardo de la masculinidad lo obliga a desarrollar una afinidad significativa —en una escala de tiempo de gran profundidad histórica— entre masculinidad y guerra, entre masculinidad y crueldad, entre masculinidad y distanciamiento, entre masculinidad y baja empatía (Segato, 2018, p. 13).

Para lograrlo, la violencia y la crueldad como acto comunicativo interviene en la esfera de lo cotidiano. Por ejemplo,

Estamos hoy frente a un mundo donde el ejercicio de la pedagogía de la crueldad es evidente, basta escuchar muchas de las músicas que masivamente se escuchan, ver la televisión, ver las propagandas. Vemos todo el tiempo que estamos sometidos, estamos entrenados en una pedagogía de la crueldad. El lente televisivo es un lente rapiñador, despojador (Segato, 2016, p. 171).

Por tal motivo, no basta pensar el mundo

de manera crítica, sino aventurarse a transformarlo. De esta manera, las reflexiones en torno a la masculinidad en clave feminista es una apuesta ética que pone bajo sospecha al orden patriarcal y racionalidad que impera de forma institucional, social, política, económica y cultural. Un giro contrahegemónico es apostar a un nuevo paradigma ético-político que ayude a buscar estrategias para dar paso a un mundo plural.

De modo que, el feminismo como propuesta política apela al buen sentido de la humanidad de la razón indolente, pues se coloca como una crítica epistemológica y ética (Amorós, 1991). Argumentando que, la ideología sexista del patriarcado distorsiona la realidad en función de intereses de clase, que ponen al individuo en una situación de enajenación y marginación por cuestiones de género. Por eso es pertinente vislumbrar que el interés del feminismo no solo son las mujeres, sino también los varones que forman parte de la colectividad del género. Para Amorós (1991), si bien, el varón es el mayor beneficiario y representante del sistema patriarcal, no todos corren con la misma suerte. ¿Qué significa esto? Que el discurso de universalidad se construye en una sociedad que está en un estado de conflicto permanente entre clases, etnia y grupos sociales disidentes, pues determinados varones (blanco-heterosexual), pertenecientes a grupos sociales dominantes son los detentores del poder patriarcal, distribuido para cada varón por encima del diferencial de clase y etnia. Para Amorós (2005), esta distribución de poder es parte del pacto entre varones que es interclasista y es la forma constitutiva del patriarcado. Por tal motivo,

De cara a un verdadero, es decir, un radical cambio social, la transformación del patriarcado tenga prioridad sobre otros sistemas de explotación u opresión. Y la profundización en su análisis es ineludible, pues todo cambio emprendido sin una comprensión exhaustiva de la institución sociopolítica que se desea modificar está de antemano condenado a la esterilidad (Amorós, 2005, p.20).

En este sentido, Segato reafirma lo expuesto con anterioridad, al elucidar que el enemigo a debilitar no es el varón en sí, sino el orden patriarcal que se manifiesta como la totalidad. Por lo que no se debe caer en antagonismos y ser cuidadosos, porque el feminismo no puede y no debe construir a los varones como enemigos “naturales” (Carbajal, 2018). De ser así, la ética feminista caería en un contrasentido, ya que la especie humana es su destinataria (Amorós, 1991). Esto implica no hundirse en una actitud ambigua, apoyada en el resentimiento por los abusos de poder que han sufrido las mujeres de manera histórica, sino al contrario, la ética feminista debe apostar por superar toda contradicción de etnia, clase y género, donde la explotación del Otro se anule. El feminismo, como apuesta ética, es en sí un acto revolucionario que incita a desplazar lo caduco, lo que ya no está vigente, e impulsar la transformación de la desmesura y la monstruosidad del sinsentido de la sociedad moderna.

Así que, la ética feminista se constituye como un proyecto histórico movilizador en esta era de vacío que invita al diálogo y a las alianzas que se necesitan para reorientar el contrato social, por uno más solidario e incluyente, donde las fronteras se desdibujan para vivir plenamente y reconocer la singularidad del Otro. En este orden de ideas, el cuidado debe estar fundamentado en una corresponsabilidad que permita reorientar la historia de la humanidad, para sacarla del atolladero que la lleva al suicidio. El feminismo hace frente a la ética liberal que se ha convertido en el concepto dominante de la racionalidad moral-práctica de la modernidad, que resultó ser una ética antropocéntrica e individualista surgida de una concepción muy estrecha de la subjetividad (De Sousa, 2003). Aunque el recorrido que hemos hecho hasta el momento puede tener limitaciones, y sea motivo de debate, la intención es generar un diálogo para señalar la pertinencia del cuidado y la responsabilidad como elementos constitutivos de las reflexiones sobre el tema de las masculinidades. Porque es paradójico que una civilización

que se asume moderna, con un sistema social y un Estado que regula la vida de los individuos, haga de la razón una verdad patente, desconociendo que no funciona igual para todos los individuos y que a través de ella, la libertad justifica la subordinación del Otro.

La posibilidad de construir otras realidades es abrirnos a lo no dado, es recuperar lo humano desde su historia, es situar al sujeto en su movimiento histórico, para identificar sus inconformidades con las formas pretéritas que aún acontecen en el presente (Zemelman, 2012). Los sujetos que emprenden actos de resistencia y de lucha son manifestaciones de la necesidad que se tiene de superar los límites del reduccionismo. Esto impulsa a pensar, actuar e ir en la búsqueda de horizontes que posibiliten la anhelada libertad y la dicha humana, considerando que la ética feminista

Es la lucha por un tipo de sociedad en la que todos los individuos puedan plantearse sus problemas en términos éticos (...) para superar no solo las contradicciones de clase, sino ese cómplice tan eficaz de todos los mecanismos de explotación que es la opresión de un sexo por el otro (Amorós, 1991, p. 111).

Al parecer, las reflexiones sobre masculinidades desde la ética es un llamado a no caer en la seducción de la razón indolente como principio de libertad, que niega y subordina al Otro; ya que, en medio de estas contradicciones, el cuidado y la responsabilidad se pueden convertir en un espacio de libertad y pueden significar la reapropiación de la humanidad del ser humano (Ávalos, 2016), donde el cuidar y responsabilizarse del Otro sean actos revolucionarios para lograr revertir los efectos de la pedagogía de la crueldad que niega toda empatía y justifica actos de violencia para mantener el orden de las cosas.

Conclusiones

Las relaciones sociales de género contemporáneas no distan mucho del pensamiento

hobbesiano sobre el estado de naturaleza en que vivían los individuos antes de la aparición del contrato social, que de manera hipotética supondría el establecimiento de la paz entre ellos, evitando la guerra de todos contra todos. Sin embargo, es paradójico que el contrato social contemporáneo justifique las desigualdades sociales por género, a razón de un trasfondo sexual-social. Es decir, la sociedad se edifica bajo un discurso que no encarna los ideales de justicia, igualdad y equidad para todos los individuos de manera horizontal, pues el obstáculo radica en que dicho contrato se fundamenta bajo una razón patriarcal indolente. Así funcionan los procesos de racionalidad para comprender la realidad, reflejados en la devaluación de las dimensiones existenciales y simbólicas del Otro y del propio sujeto. Pese a lo anterior, existen sujetos que, en su afán por conseguir la anhelada libertad, desafían esta razón indolente y proponen procesos de racionalidad más incluyentes para superar los límites de lo dado.

En este sentido, la apuesta por una ética del cuidado y de la responsabilidad es una posibilidad para superar los límites de lo dado y pensar en otros horizontes. Porque, en medio de una sociedad que sucumbe, la potencia de los sujetos que apuestan a refundar el mito de la sociedad patriarcal, de la masculinidad y de la feminidad, es lo que alimenta la esperanza de seguir adelante. Esto significa romper el silencio con una voz poderosa que ha de hacer tambalear las estructuras políticas, sociales, económicas y culturales que rigen al mundo a través de la explotación, la dominación, la opresión y la exclusión.

En este sentido, las reflexiones en torno a las masculinidades no pueden estar distanciadas de la mirada crítica del feminismo, la cual advierte que el sujeto masculino no es el enemigo a vencer, sino el sistema patriarcal que lo condiciona. Por tal razón, el feminismo despierta la furia, la rabia del opresor y de las clases dominantes que dictan las reglas del juego, debido a que su postura ética-política puede contrarrestar la desmesura y la pri-

vación de la libertad de los individuos. Este es el reto: indagar cuál es el lugar del sujeto masculino ante los cambios de la condición femenina, e ir en la búsqueda de alternativas frente a la razón indolente que lo único que provoca es su asesinato moral. Esto significa darle la vuelta a la pedagogía de la crueldad que promueve la desigualdad social, a través de la violencia y el miedo. La búsqueda de otros paradigmas masculinos, apoyados en el feminismo, debe abrir la posibilidad para producir acciones moralmente apropiadas que se traduzcan en nuevos horizontes y construir lazos comunitarios que proporcionen protección y seguridad a los individuos.

La ética feminista es para actuar en lo inmediato, es una apuesta que puede dar apertura “a favor de una instauración de principios morales éticamente fundados para dar salida a los conflictos de la época actual” (Ávalos, 2010, p. 12). Esto permitiría la emergencia de un nuevo sujeto político en medio de la hostilidad que aqueja al mundo, y sería el retorno a sí mismo como ser social. En este sentido, las reflexiones sobre las masculinidades no pueden ser entendidas sin el bagaje teórico y conceptual que ha habilitado el feminismo para contemplar lo real de la violencia patriarcal y la posibilidad de cambiarla. Dichas reflexiones tienen la finalidad de señalar que los varones son sujetos genéricos, es decir, que poseen una identidad de género. El feminismo como propuesta política y ética nos despierta de las falacias del mundo moderno, permite encontrar la lucidez necesaria para advertirnos que el ethos que impera sobre los significados de feminidad y masculinidad en el mundo, no es natural y puede ser transformado.

Por lo tanto, la ética feminista nos permite actuar en el orden de lo cotidiano para transformar la realidad que nos ha sido impuesta y que reproducimos constantemente; nos incita a apelar al cuidado y a la responsabilidad para ir en busca de actos creativos que nos permitan vivir de manera amena en el mundo. También implica

cambiar la actitud hostil en que se encuentra el mundo, para hacerlo más hospitalario, poder vivir en comunidad y solidaridad, y donde la alteridad y la otredad sean signos de reconocimiento y reconciliación. Esto sin la atrocidad de la alienación, pues la idea es tejer otras realidades que permitan soñar y sembrar la esperanza de que se puede vivir en comunidad, donde el yo individual y el yo colectivo marchen hacia el mismo horizonte, creando solidaridad. Esta es una invitación franca a convertir nuestro actuar en la vida en pequeños actos revolucionarios, sin olvidar en ningún momento el mundo vulgar, decadente, permisivo y descafeinado, como aquello que nos impulsa a la construcción de espacios propicios para nuestra reivindicación desde el cuidado y la responsabilidad (Cortés, 2018). De modo que, refundar el mito de la masculinidad puede ser incluso un acto revolucionario.

Referencias bibliográficas

- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. España: Anthropos.
- Amorós, C. (2005). Dimensiones de poder en la teoría feminista. *Revista Internacional de filosofía política*, 25, 11-34.
- Amuchástegui, A. (2007). Ética, deseo y masculinidad: la difícil relación entre lo sexual y lo reproductivo. En A. Amuchástegui e I. Szasz (Coords.), *Sucede que me canso de ser hombre: relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México* (pp. 121-140). México: El Colegio de México.
- Ávalos, G. (2010). Actualidad del concepto de Estado de Hegel. *Argumentos*, 23 (64), 9-33.
- Ávalos, G. (2016). *Ética y política para tiempos violentos*. México: UAM.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós: México.
- Camps, V. (2013). Presentación. En C. Gilligan, *La ética del cuidado* (pp. 7-9). España: Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Carbajal, M. (2018, diciembre 16). Entrevista con Rita Segato. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/162518-el-problema-de-la-violencia-sexual-es-politico-no-moral>.
- Carosio, A. (2007). La ética feminista. Más allá de la justicia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12 (28), 159-184.
- Chakravorty, G. (2010). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. España: Akal.
- Cortés, J. (2018). El moderno Prometeo: El sujeto y la monstruosidad del ser político. En J. Cortés y Á. Reyes, *Lo Fáustico y lo Prometeico. La desmesura del sujeto y del cuerpo en la sociedad contemporánea* (pp. 21-78). México: Cofradía de Coyotes.
- Cortina, A. (2017). *¿Para qué sirve realmente la ética?* España: Paidós.
- Curiel, O. (2015). La descolonización desde una propuesta feminista crítica. En *Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala* (pp. 11-25). España. ACSUR-Las Segovias.
- De Sousa, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. España: Esclée de Brouwer.
- De Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Argentina: CLACSO.
- Durán, N. (2015). La ética del cuidado: una voz diferente. En *Fundación Universitaria Amigó*, 2 (1), 12-21.
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. España: Sígueme.
- Engels, F. (2017). El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. Recuperado de https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf.
- Facio, A. y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia*, 3 (6), 259-294.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. España: Traficantes de Sueños.

- Figuroa-Perea, J. (2016). Algunas reflexiones para dialogar sobre el patriarcado desde el estudio y el trabajo con varones y masculinidades. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, (22), 221-248.
- Fortanet, J. (2015). Foucault. No hay más verdad que la que establece el poder. España: RBA.
- Foucault, M (1999). Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III. Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (2007). Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber. México: Siglo XXI.
- Gargallo, F. (1994). Ética, ética feminista y libertad. En X. Bedregal (Coord.), *Ética y Feminismo*. En línea en <http://kolektivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Varios-Etica-y-Feminismo.pdf>.
- Gilligan, C. (2013). Daño Moral y la ética del Cuidado. En *La ética del cuidado* (pp. 10-39). España: Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Guillot, D. (2002). Introducción. En Emanuel Levinas, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (pp. 13-46). Sexta edición. España: Sígueme.
- Inclán, D. (2015). Abyecciones: violencia y capitalismo en el siglo XXI. *Nómadas*, 43, 13-27.
- Kant, E. (1985). ¿Qué es la ilustración? En *Filosofía de la historia* (pp.25-38). España: FCE.
- Lerner, G. (1990). La creación del patriarcado. España: Crítica.
- Lipovetsky, G. (2007). La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino. España: Anagrama.
- Marcuse, H. (1994). Razón y revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social. España: Altaya.
- Sánchez, A. (1977). La filosofía de la praxis como nueva práctica de la filosofía. *Cuadernos políticos*, (12), 64-68.
- Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Segato, R. (2016). La guerra contra las mujeres. España: Traficantes de Sueños.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Argentina: Prometeo Libros.
- Tin, L. (2012). La invención de la cultura heterosexual. Argentina: El cuenco de plata.
- Zemelman, H. (2012). Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico. México: Siglo XXI.



Calidad de vida y condición laboral migrante: entre el trabajo formal e informal en la región del Maule, Chile

Quality of life and labour migration standards: between formal and informal labor market in Maule, Chile

Camila Ivannia Riveros Ramírez¹

María Isabel Olate Correa²

Ana Castro-Rios³

Pedro Severino-González⁴

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n19a5

Resumen

Durante los últimos 10 años, la migración ha tenido un aumento importante en la población de la región del Maule en Chile. Esto ha generado un proceso migratorio que conlleva aspectos políticos, económicos, sociales y culturales, los cuales deben ser abordados desde un enfoque multidisciplinar. Ahora bien, particularmente esta indagación considera la perspectiva del trabajo social, enfocada en la calidad de vida laboral de los migrantes, a través del trabajo formal e informal, para lo cual se ha desarrollado un estudio de caso, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas que recogen los relatos de los participantes que son migrantes haitianos, venezolanos y colombianos. Entre los principales hallazgos en relación a la calidad de vida laboral se encuentran diferencias sustanciales entre quienes han logrado un trabajo con contrato y quienes no lo han logrado y, además, se descubrió una fuerte segregación y discriminación durante el proceso de inserción al país y, particularmente en esta región.

Palabras claves: Migración; calidad de vida; formalidad; informalidad

Abstract

During the last 10 years, migration has had a significant increase in the population of the region of Maule in Chile. This has generated a migratory process that involves political, economic, social and cultural issues, which must be understood from a multidisciplinary approach. Now, from a social work point of view, this research focuses on the quality of life and labour migration standards, through formal and informal labor market. The case study was developed in Curicó city, where semi-structured interviews were applied. The investigation collects stories of Haitian, Venezuelan and Colombian migrants. The main results show substantial differences between migrants who have achieved formal jobs (contract with companies) and who have not, and, furthermore, segregation and discrimination situations were discovered during the process of insertion into the country and, particularly in this region.

Keywords: Migration; quality of life; labour migration

¹ Trabajadora Social, Universidad Católica Del Maule. Correo: camilariveros.r@gmail.com

² Trabajadora Social, Universidad Católica Del Maule. Correo: molatecorrea@gmail.com

³ Universidad Católica del Maule. Doctora en Estudio de las Sociedades Latinoamericanas - Mención Sociología. Correo: acastro@ucm.cl ORCID: 0000-0002-2840-6921

⁴ Universidad Católica del Maule. Magíster en Dirección de Empresas. Correo: pseverino@ucm.cl ORCID: 0000-0003-4784-9151



Introducción

En la región del Maule (Chile), en los últimos 10 años, ha aumentado significativamente la población migrante; a la vez que los esfuerzos por la indagación del fenómeno social. Precisamente, este trabajo se desarrolló bajo el alero de las ciencias sociales, específicamente desde el trabajo social. El propósito es analizar la situación de los migrantes, desde la perspectiva del trabajo social y el ámbito laboral, determinando la influencia en su calidad de vida, por medio de un acercamiento a las características de la condición laboral formal e informal. Por otra parte, se busca comprender el desarrollo del proceso migratorio, a través de los relatos de los agentes de su propio cambio, y describir las falencias en el sistema y en las políticas públicas de Chile, que no son suficientes para enfrentar esta realidad.

Para tal fin, se realizó un estudio de caso, desde el paradigma fenomenológico, pues se busca analizar la realidad de las personas por medio de sus propios relatos, mediante entrevistas semiestructuradas. Los sujetos entrevistados de nacionalidad haitiana, colombiana y venezolana, viven en la zona urbana de Curicó, desarrollando su actividad laboral en el sector primario y secundario de manera temporal. Algunos de los hallazgos encontrados, evidenciaron que existen diferencias sociales, políticas, culturales y económicas en relación a su nacionalidad. De igual manera, el proceso migratorio ha significado para ellos vivir segregación, discriminación y racismo, especialmente para las personas haitianas. La investigación demuestra la necesidad de generar nuevas políticas públicas y sociales, que asuman esta realidad, cada vez más significativa para nuestro país.

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2006) define el concepto de migración como “el movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas, sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas”

(p. 38). Si bien migración es un concepto que se basa en el cambio o traslado de territorio de las personas, esta acción puede tener varios motivos: estacionales, religiosos, laborales, necesidad de mejorar la calidad de vida, forzados por tensiones políticas en su país, entre otros. Entonces, existen diferentes motivos para migrar a otro lugar, pues las personas buscan una estabilidad económica, familiar, emocional (Fernández-Niño y Orozco, 2018). Migrar hacia otro lugar no es nada fácil, debido a que se enfrentan con una realidad totalmente distinta, que conlleva una cultura y una política diferente.

En Chile, en el año 2017 se registró un aumento del 33% de la población migrante sobre del promedio de la OCDE (Chepo et al., 2019). Debido a esto, el Estado actualizó su política migratoria y las leyes, además de los procedimientos para regular el ingreso de los extranjeros (Grande y García, 2019). A lo anterior se sumó la creación de un Consejo de Política Migratoria que permitiera sistematizar información para la toma de decisiones, además de un servicio nacional de migraciones. Esto buscó contribuir a la idea de resguardo de los derechos de los migrantes, para mejorar su experiencia en Chile y las condiciones de área laboral (Jones, 2017), ya que el compromiso de los empleadores debe estar alineado en la entrega de las mejores condiciones laborales, contribuyendo así a mejorar su calidad de vida -tanto personal como familiar- (Jensen, 2016).

Construyendo el concepto de trabajo

Según Echeverría (s/f), las condiciones laborales están compuestas por factores materiales y sociales que intervienen en el proceso de trabajo, así como pueden alterar la integridad, el bienestar físico y psicológico de los trabajadores. Tales condiciones son seguridad, instalaciones, y todos los aspectos organizacionales asociados a la jornada de trabajo. Por otro lado, la precarización laboral, se caracteriza por una relación que no posee un contrato firmado entre el subordinado y el

mandante, dando paso a una relación informal de trabajo (Rodríguez, 2011).

La Dirección del Trabajo en Chile (2018) entiende por *Trabajo Formal*:

Aquel que se encuentra debidamente formalizado mediante la celebración de un contrato de trabajo entre el trabajador y el empleador, según el cual el empleado goza de la protección y los beneficios que la ley establece en materia laboral y, por otro lado, se compromete a cumplir con el pago de impuestos, seguridad social y prestaciones, entre otras cosas (s/p).

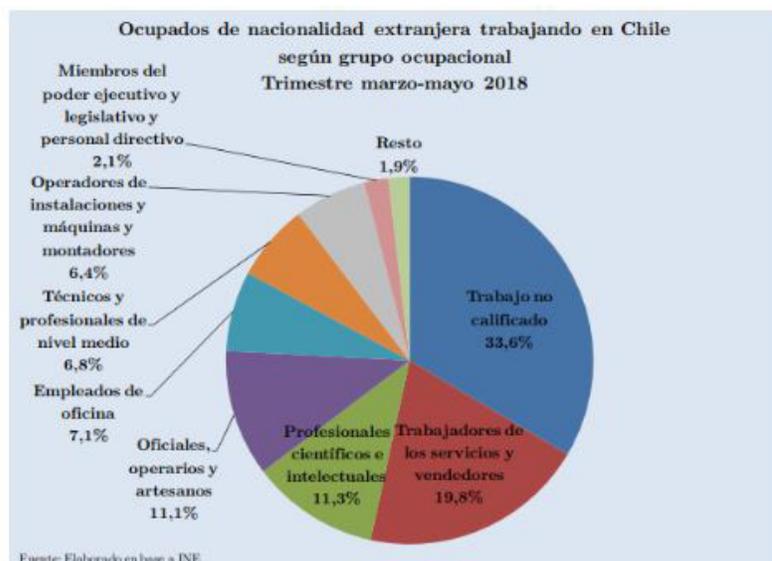
El marco regulatorio antes señalado, considera algunos aspectos para la contratación de personas migrantes (aspectos formales de contrato, porcentaje de personas migrantes dentro de una empresa y dar cumplimiento a prestaciones), no existen mayores líneas de intervención respecto a fiscalización o consideraciones especiales, pues las cuestiones centrales del código de trabajo no han sufrido modificaciones, pese a las actuales nuevas condiciones del proceso migratorio. Por tanto, esto está influyendo en la oportunidad de personas migrantes para acceder a un trabajo con contrato y las condiciones mínimas para subsistir, pues a los nuevos escenarios migratorios, las empresas de la región no dan capacidad para la cantidad reglamentada por ley de contrato a extranjeros.

De otro lado, la Dirección del Trabajo en Chile (2018) entiende por Trabajo informal

Situaciones como el impago del salario, los despidos sin compensaciones ni periodos de aviso, la exigencia de trabajar horas extra o turnos extraordinarios, así como el incumplimiento de los beneficios sociales, como pensiones, reposos por enfermedad o seguro de salud, sean situaciones ante las cuales los trabajadores se encuentran vulnerables y desprotegidos (s/p).

Durante el último tiempo, se ha incrementado el trabajo informal. Bravo y Urzúa (2018) establecen que existen ocupados extranjeros de acuerdo a rama de actividad, que ejemplifica la tasa de informalidad existente hoy en día, de acuerdo con la actividad económica que se midió durante el trimestre marzo – mayo de 2018, como se muestra en el gráfico 1:

Gráfico 1. Ocupados de nacionalidad extranjera



Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), citada en Espinoza (2003), *Trabajo Decente* es:

Trabajo productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad, en el cual los derechos son protegidos y que cuenta con remuneración adecuada y protección social. En esta se señala que éste debe orientarse hacia los cuatro objetivos estratégicos de la OIT que son: a) la promoción de los derechos laborales; b) la promoción del empleo; c) la protección social contra las situaciones de vulnerabilidad, y d) el fomento del diálogo social (p. 4).

Como se señaló anteriormente, el trabajo decente busca el logro del bienestar de los trabajadores en todos los ámbitos que sea posible. Sus derechos, deberes, la obtención de un salario justo en relación al trabajo realizado, es decir que, sus condiciones de trabajo sean equitativas, así como se garanticen todos los derechos de participación, fortalecimiento sindical y condiciones de dignidad laboral en todos sus sentidos. Así, se busca que en sus trabajos sean vistos como sujetos de derecho, que las mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades de trabajo. En general, que puedan acceder a empleos justos en relación al salario recibido y las horas de trabajo, y que el ambiente de trabajo sea el óptimo para desempeñar todas las potencialidades de las personas.

La calidad de vida y el enfoque de las necesidades humanas

Según Barranco (2008)

Calidad de vida es un concepto multidimensional en el cual se integran distintos componentes objetivos como la salud, economía, trabajo, vivienda, relaciones sociales, ocio, medio ambiente, derechos, así como el juicio subjetivo individual y colectivo, acerca del grado en el que se ha alcanzado la satisfacción de necesidades, expectativas, siendo necesario disponer de políticas de bienestar social, basadas en los Derechos Humanos Universales para garantizar

la igualdad de oportunidades, concretadas en leyes, planes, programas, servicios y prestaciones, como derechos universales (p.4).

Calidad de vida es un concepto que no solo hace referencia a satisfacer las necesidades básicas, materiales o económicas, sino también al bienestar social, acceso a recursos culturales, relaciones sociales, que le permitan a las personas ser parte del medio social en el que se desenvuelve. Para Sen, citado en Salas y Garzón (2013), en relación a la calidad de vida:

La posibilidad de vivir mucho tiempo y de disfrutar de una buena vida a lo largo de la existencia son cosas que los seres humanos valoran y desean intensamente, es la obtención de la libertad medida a través de la obtención y desarrollo de las capacidades. En primer lugar, la gente necesita cantidades diferentes de los bienes básicos, en segundo lugar, más importante que la posesión o el acceso a los bienes es lo que dichos bienes realmente hacen a los individuos, el tercer indicador es equiparable con las actividades o funciones valiosas que un sujeto efectivamente es capaz de realizar en cuanto integrantes de una vida social (p. 38).

Para los autores Gómez y Sabe, citado en González, Valle, Arce y Fariña plantean lo siguiente en relación a calidad de vida (2015):

Este concepto alude irremisiblemente al ámbito individual y personal, focalizándose sobre una serie de propósitos, entre los cuales se encontrarían la evaluación de las necesidades de los individuos, la implementación y evaluación de medidas y programas destinados a satisfacer tales necesidades o la formulación de políticas nacionales e internacionales dirigidas tanto al conjunto de la población como a determinados colectivos sociales con una necesidades más definidas y urgentes (discapacitados, personas mayores, etc.). (p. 5)

Haciendo referencia a las definiciones anteriores, la calidad de vida se enfoca en el área personal y colectiva, en un contexto social amplio, que puede ser entendida como un proceso de autorrealización. Para esta investigación, el concepto tiene relación con el progreso de los migrantes en sus diferentes aspectos, y cómo estos contribuyen en sus propios cambios.

Es relevante mencionar que en nuestra indagación se da una comprensión de calidad de vida desde la perspectiva de la teoría de las necesidades, de Abraham Maslow, debido que los migrantes buscan satisfacer principalmente el estado de carencia de seguridad y pertenencia para su desarrollo integral. Además, esta teoría señala la forma ordenada y clara como deben dividirse las necesidades, para identificar la carencia de esta misma. En relación con lo expresado por Nora Aquín (1999) “trabajamos con sujetos sociales que circulan y buscan satisfacer las necesidades materiales y simbólicas en ámbitos públicos o estatales de la sociedad civil, en tanto ciudadanos, esto es, sujetos investidos de derechos, y no en tanto objetivos de compasión” (p. 14).

Lo mencionado anteriormente, tiene estrecha relación con el interés de la investigación, pues los migrantes no pueden ser tratados como objetos, dando paso a la delgada línea de la discriminación, segregación o marginación. Lo anterior, pareciera que fuera por el simple motivo de ser extranjero ya que, al igual que todo ser humano, buscamos mejores oportunidades para vivir.

Metodología

El tipo de estudio que se llevó a cabo fue cualitativo descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010); un estudio de caso, cuya característica es rescatar lo particular de situaciones de la realidad, a través de los relatos de quienes le otorgan su propio significado, en este caso a la experiencia de migración. Los sujetos de la presente investigación son en total siete migrantes de

nacionalidad; haitiana, colombiana y venezolana, residentes de Curicó (Chile), de sexo masculino (5) y femenino (2), cuya edad fluctúa entre los 20 y 40 años. Los migrantes con quienes trabajamos se desempeñan en labores formales e informales, en diversos sectores dentro de la localidad: manicurista, reponedor en supermercado, dueño de restaurante, mecánico desabollador, “temporera” (recolectadora de fruta de temporada).

La investigación se desarrolló en la región del Maule, en la ciudad de Curicó (Chile), teniendo en cuenta la tasa de crecimiento de migrantes, alrededor del 30%, de diversas nacionalidades. En cuanto a la delimitación temporal, la investigación comenzó en el mes de marzo del año 2018. En primera instancia se estableció el tema de investigación y sus variables fueron definidas gracias a una revisión bibliográfica. Durante los primeros meses, se determinó la población y muestra del estudio de caso, dando paso al desarrollo de entrevistas. Además, se desarrolló un acercamiento a las entidades que trabajan con la población migrante, tales como: Oficina de Asuntos Migratorios y Departamento de Extranjería y Migración, para establecer los datos en la ciudad de Curicó. Posteriormente, los sujetos fueron contactados a través de redes, y de manera personal, de acuerdo a lo que se observó en la ciudad respecto a los trabajos realizados, en sectores públicos como privados.

Para la construcción de la información, se estableció la entrevista semiestructurada como la herramienta más acertada (Pardinas, 2012), la cual consideró una dinámica flexible, la que permite recoger la propia comprensión y construcción del sujeto de su realidad cotidiana. Para la elaboración de los contenidos de la entrevista, se rescató de la escala Gencat (2009), un instrumento utilizado en España para medir la calidad de vida de las personas, a través de ocho dimensiones (trabajadas de manera cuantitativa); esto permitió establecer las dimensiones que se relacionaron en el estudio: autodeterminación, bienestar material, inclusión social y derechos; además de identificar las condi-

ciones laborales que presentaban en la ciudad de Curicó.

Finalmente, para el desarrollo del tratamiento de la información, se consideró oportuno utilizar el análisis comprensivo de Taylor y Bogdan (1992), a través de esquemas efectuados en tres momentos claves para una interpretación coherente, clara y, con sentido lógico que facilitara la interpretación de las narrativas de los migrantes. Ahora bien, la utilización de categorías y sub-categorías, permitió el ordenamiento y posterior reducción de datos, para luego dar paso a la relación y comprensión de los resultados.

Resultados y discusión

A continuación, se presenta el análisis de información, de acuerdo a las entrevistas realizadas, durante el proceso de investigación y se ordenará de acuerdo a las categorías y subcategorías definidas.

Categoría: Calidad de vida

Sub-categoría: Autodeterminación

De acuerdo a lo señalado en esta sub-categoría, el ser humano es capaz de tomar sus propias decisiones, respecto a su vida personal como con su entorno, esto da cuenta de la situación que se genera en el proceso migratorio, donde los sujetos asumen su realidad y migran hacia nuestro país, en búsqueda de nuevas oportunidades.

S 1: “El primer motivo que yo escogí Chile... porque en Chile hay más trabajo, yo quería trabajar, por eso estoy acá, una vida tranquila, poder ayudar a mi familia”.

S 3: “Luego de salir de la enseñanza media, me puse a estudiar, lo que aquí sería técnico en Enfermería, al continuar los estudios, no me gustó, sentí que no era lo mío, por lo cual me retiré, debido a esto me puse a trabajar y los trabajos... La verdad no me daba mucha renta y eran trabajos que no me gustaban por ello decidí viajar a

Chile, a vivir con mis hermanas para encontrar trabajo, por esta razón el país escogido para vivir y buscar una mejor vida fue este país”.

S 4: “Mmm.... bueno.... escogí Chile porque ya tenía una hermana acá y el motivo de migrar por la situación que está pasando ahora en Venezuela, no se encuentra medicina ni medicamento o sea comida ni nada de eso ... está muy mala situación allá”.

Los migrantes señalan que la obtención de un trabajo le permite mejorar su calidad de vida, para ellos y su familia. Lo antes señalado, tiene relación con lo expresado por Valverde (1991), quien indica que “el derecho fundamental del pueblo, los grupos sociales e individuos de hacer sus propias escogencias y decidir, en vivo y en directo, el curso de su propia vida” (p. 145). Esto tiene relación con la situación que se genera en la búsqueda de una oportunidad laboral, en las implicancias para su vida y las expectativas que se generan a largo plazo; una nueva vida, nuevas oportunidades, que desencadenan inquietudes en quienes emigran hacia un nuevo territorio.

S. 1: “Cuando llegue aquí, eeh... mi expectativa, primero que tengo era tener trabajo, que pueda ayudarme a entrar a mi familia a vivir conmigo, y después yo pensé que voy a realizar mi proyecto, porque encontré trabajo, me pagaban bien y podía juntar para poder comprar pasaje para toda mi familia”.

S. 4: “Eeh... un bienestar para mis hijos, para mi familia eso era lo que yo más esperaba, no quería seguir pasando penas allá en mi país, sobre todo por mis hijos, la única manera que eso pasara era encontrando un trabajo”.

S. 5: “Cuando yo llegue a Chile, yo solo pensaba en trabajar, había oído que en Chile había más trabajo y que la cosa estaba mejor... que en mi país... unos amigos que se habían venido me contaban que no era tan complicado... solo había que echarle ganas para poder trabajar”.

Esta situación de inestabilidad laboral, es un punto importante que se menciona en cada una de las entrevistas realizadas, no importa la

nacionalidad, ni la cultura, es algo que se genera de manera transversal y deben realizar sacrificios para así mejorar su vida. Sin embargo, van seleccionando sus posibilidades y posicionando su vida de manera estable en una ciudad que brinde mejores oportunidades.

S. 2: “Es que en Santiago me costaba un poco porque la gente de Santiago era muy complicada, cuando sube al tren, micro como que esquivan (esquivan), (son) racista. Entonces yo hablé con un amigo haitiano que estaba viviendo a Curicó, me dijo que Curicó es un poco más tranquilo la gente es más amable por eso me vine acá”.

S. 3. “Mmm... la verdad fue porque tenía mi hermana viviendo acá, entonces ella en un comienzo me acogió en su casa, porque desde mi país no traía mucha plata. Vivir acá en Curicó me ha traído muchas cosas favorables en todos los ámbitos (sonríe)”.

Es importante determinar que, respecto a esta categoría, los entrevistados declaran de manera general que, estos procesos migratorios se generan en búsqueda de nuevas oportunidades, para apoyar a su familia. Ese es el punto inicial, y para tomar su decisión de migrar existe una autodeterminación en relación a las necesidades que van surgiendo de la necesidad de mejoramiento de la calidad de vida. Es posible observar a continuación, en lo expuesto por parte del autor, que este proceso migratorio debería ser observado por parte de la comunidad receptora de migrantes:

Es una oportunidad por el intercambio de valores culturales, el conocimiento de costumbres y hábitos, la pérdida del miedo a lo desconocido y al otro, lo que posibilita el conocimiento recíproco y facilita la aceptación y el respeto a la diferencia y la diversidad” (Sayed-Ahmad Beirut, 2013, p. 88).

Esta situación se ve reflejada en lo que relatan los sujetos a continuación, de acuerdo a las decisiones, y la autonomía que han generado a lo largo del tiempo en este proceso migratorio.

S.1: “...pude comprar casa en mi país, y mi familia está viviendo acá un poco mejor, por eso estoy contento...”

S. 4: “...ya tengo un trabajo más estable que me permite tener todos los días dinero y ayudar a mi madre que quedó allá en Venezuela, que es lo principal para mí”

S.6: “... este país es mi segundo hogar, me permite ayudar a mi familia y me queda dinero para mí...hay veces en que pienso que me gustaría tener un trabajo más, pero esto no me ha sido posible”

Finalmente, es importante la comprensión de esta sub-categoría, de acuerdo a la autodeterminación que poseen quienes emigran hacia un nuevo territorio, una nueva cultura. Para ellos, que han atravesado por situaciones difíciles, debiendo tomar decisiones complejas durante este proceso, el resultado desencadenado es mirado hoy como fruto de su perseverancia y esfuerzo, según comentan.

Sub-categoría: Bienestar material

Lo planteado en esta sub-categoría, se relaciona en el aspecto económico: adquirir posesiones o bienes, respecto al trabajo, los ahorros y lo planeado a futuro por parte de los sujetos. En su mayoría, manifiestan la idea de obtención de artículos para ellos y su entorno personal (familia), como, además, las oportunidades que puedan tener para ello y, cómo gracias a esto, logran estabilidad económica. Lo que se relaciona con las oportunidades que se presenten en el país en los ámbitos económico, político y social.

S. 1: Yo creo que Chile, me da trabajo y una vida tranquila... pero yo creo que debería haber más trabajo para extranjeros, para así ayudar familia nuestra y poder vivir un poco mejor, porque en nuestro país es difícil... no hay trabajo... todo muy caro, por eso Chile da trabajo y puedo ayudar a familia...

S. 3: Para mi Chile es un país del primer mundo a comparación de mi país, yo... lo yo así, me ayudo a conseguir trabajo sustentable, que me

permite todos los meses tener mi plata, además que tengo una estabilidad sentimental y con la comunidad me siento bien ellos me ayudan mucho sobre todo mis hermanas...

S. 7: Con el favor de dios... su país... me ha brindado mucha ayuda para mí y mi familia eeh... con Dios a nuestro lado, la verdad... es que... me encanta la vida acá en Chile y me han dado muchas oportunidades para poder trabajar, su país en este momento... es el país de Sudamérica que tiene una economía más estable, es uno de los mejores países económicamente estable, en estos momentos...

Estos sujetos relacionan su estabilidad económica con lo brindado por el país, de acuerdo a la economía, la posibilidad de trabajar, para apoyar a sus familias, para vivir en mejores condiciones, subsanando las necesidades o carencias que existen para su calidad de vida, enfocados en su desarrollo humano, en un lugar ajeno a su realidad. El desarrollo humano da autonomía e independencia, logrando generar el empoderamiento de su situación y a su vez pretensiones a largo plazo, planes y proyectos dentro de Chile.

S. 2: ... Mi primer sueño es empezar un negocio después más adelante a postular a una casa y cuando tenga mi casa me compro mi autito (jaja-jaj) y ahí disfruta con mi hijo...mi hijo esta acá, entonces yo quiero eso pó...

S. 4: Si, trabajando y como se dice trabajando más duro. Primero mi casa y luego un auto solo con eso está bien...

S. 5: Esa es la idea... poder tener mi casa, mi auto, mis cosas acá... siento que la vida aquí puede ser posible... además que me gustaría poder viajar, conocer otros lugares... y así darle una buena vida a mi familia...

S. 7: Si... si... yo tengo un bien material, tengo un auto, y estoy postulando a una vivienda, en esta postulación no salimos, pero vamos a continuar, o sea... seguimos luchando para eso... la idea es quedarnos acá si todo sigue como dios lo dice...

En su mayoría, los entrevistados hacen referencia a sus necesidades, lo que se puede relacionar directamente con lo planteado por parte Abraham Maslow, en su teoría de la motivación humana, donde los autores Colvin y Rutland (2008), citados en Quintero (2011), indican que “a medida que el hombre satisface sus necesidades, surgen otras que cambian o modifican el comportamiento del mismo; considerando que solo cuando una necesidad está razonablemente satisfecha, se disparará una nueva necesidad” (p. 1). Este tipo de necesidad, que se considera dentro de la teoría de la motivación humana, da cuenta que, de todas las necesidades del ser humano, la necesidad de seguridad, está estrechamente relacionada con el bienestar material, pues como señalan los sujetos, se requiere estabilidad laboral para obtener recurso económico y así obtener lo necesario para subsistir.

Sub-categoría: Inclusión social

En torno a esta sub-categoría, las personas son libres de decidir en donde quieren estar dentro de la sociedad, sin sentirse excluidos, ni ajenos a la realidad que están viviendo. El sentirse parte de la comunidad es un derecho que tienen los sujetos sin importar su nacionalidad, color de piel, clase social, orientación sexual. De acuerdo con lo señalado anteriormente, es necesario comprender la inclusión social, según lo señalado por la CEPAL (2014), citado en Barrantes (2016):

Proceso por el cual se alcanza la igualdad, y como un proceso para cerrar las brechas en cuanto a la productividad, a las capacidades (educación) y el empleo, la segmentación laboral, y la informalidad, que resultan ser las principales causas de la inequidad (p.1-2).

Como se hace mención, la igualdad es la base de la inclusión social. Así, aprender a compartir con otras culturas, religiones, nacionalidades, puede contribuir a mejorar la calidad de vida de los sujetos en diversos contextos. Como se

observa a continuación, los sujetos dan cuenta de la situación que han vivido en nuestro país.

S.3: “Aquí donde vivo me han acogido muy bien, nunca me he sentido discriminado ni mirado en menos como dicen acá, yo siempre he tenido buena actitud con ellos para que sea una relación mmm simpática (jajaja). He logrado tener lazos de afecto con ellos hasta tengo mi pareja”.

S.4: “súper súper bien, me han apoyado mucho no tengo nada malo de que hablar, me han apoyado mucho... gracias a Dios”.

S.6: “Eeh... fue una experiencia muy buena, la gente es buena con nosotros, nos ayudan en todo, uno como que se siente parte del lugar, aunque sea de otro país, se siente bien”

De acuerdo a lo planteado por los entrevistados, han declarado experiencias positivas en relación a la inclusión social, recibiendo de parte de la comunidad chilena un trato de no discriminación por ser extranjeros, lo que ha contribuido al desarrollo personal y en comunidad de los migrantes. Sin embargo, el proceso de migrar no ha estado exento de dificultades, tanto emocionales, culturales y sociales, pues como ellos señalan, solo buscan nuevas oportunidades de trabajo, pero este proceso ha presentado algunas complicaciones:

S.1: “mi dificultad acá... a veces tengo miedo porque vivo en Aguas Negras, porque el malo el sector, pero cuando yo llego acá comprendía todo”.

S.2: “si discrimina mucho, pero a mí no me importa, una vez me subí a la micro y el chileno se fue del asiento, porque estaba yo y yo me siento mal...”.

S.3: “Yo creo que al principio fue la discriminación que paso cuando yo llegue acá luego todo eso cambio ahora yo estoy bien, los chilenos creen que uno viene a quitarles el trabajo, mmm en lo económico yo en trabajo de campo no ganaba mucho no era suficiente el dinero yo trabajaba mucho y ganaba poco, ahora yo estar bien... y bueno en lo político la ley que esta es complicada como que fue difícil para yo poder quedarme acá en Chile”

Para generar un cambio respecto a esta situación de discriminación y prejuicios, debe existir disponibilidad de ambas partes tanto del país receptor, como del migrante, esto es explicado por los autores Bateson y Ruesch, citado en Sayed-Ahmad Beiruti (2013), quienes señalan la integración como parte importante de este proceso migratorio:

La integración se producirá sólo cuando hay interés por ambas partes, y que adopten la interculturalidad como marco de referencia en su interrelación e interacción. Es decir: Que la sociedad receptora considere la pluralidad cultural como un valor positivo, La ausencia (o bajos niveles) de rechazo, de xenofobia y de prejuicios, la existencia del deseo de ambas partes de contribuir al desarrollo de buenas relaciones de convivencia, mediante el diálogo intercultural y la comunicación... (p. 69).

En relación a lo antes citado, para generar una inclusión social es necesario el aporte de ambas partes, para la consecución del trabajo que se realiza por parte del migrante, pues este proceso migratorio genera una interculturalidad, en la que proporciona elementos importantes dentro del espacio geográfico que escogen al momento de migrar, asimismo es importante que deban ser respetados, para así disminuir la discriminación, los prejuicios, xenofobia.

Otro punto importante dentro de esta subcategoría es el proceso de adaptación que viven los migrantes, pues deben estar dispuestos a convivir con una nueva cultura, que se caracterizan por sus particulares normas, leyes, derechos y deberes. Esto se relaciona directamente con lo requerido hoy en día en la discusión de la nueva ley de migración (2018), que vendría a reunir los cambios indicados en el Instructivo Presidencial N° 5 del 2015. Los sujetos entrevistados comentan, respecto a las nuevas medidas establecidas por parte del gobierno, y dan cuenta en relación a su proceso migratorio conforme a esta nueva ley:

S.1: “yo pienso que esta ley tiene que... modificarla... porque nosotros encontramos que esta ley le falta mucho, para la ley de trabajo, como piensan en el trabajo y condiciones para el contrato de trabajo, nosotros somos víctimas de diferentes maneras, por no manejar el español, no hay ley para el trabajo extranjero, igual... hay que tener una manera, que tengamos esa información... que nos expliquen... piensa nosotros debemos vivir acá, derechos y obligaciones...”

S.2: “mi opinión de la ley de acá, que yo creo que hay que hacerle mucha mucha modificación, porque está muy molestando a nosotros, la ley de acá es muy favorable a los chilenos no a los extranjeros, por eso cuando se hablan dicen acá en Chile solo para ellos, entonces debería ver por todas las personas...”

S.5: “Yo creo que es bueno para su país, que quieran regular la situación migratoria, lo que uno mira en la televisión es triste por una parte... porque uno observa a personas que viajan a otro país a buscar nuevas oportunidades, pero no todos tenemos la misma suerte, es difícil estar lejos de tu familia... nosotros somos muy de piel con los nuestros, por eso es triste ver a estos haitianos que no encuentran trabajo y deben volver a sus países, pues... uno piensa... nosotros dejamos nuestro país para buscar algo mejor y volver al mismo lugar porque no se logra es frustrante... me da mucha pena por esas personas...”

Como se puede evidenciar en los relatos de los entrevistados, ellos manejan información de la ley de migración. Sin embargo, es sumamente relevante que, a pesar de ser sujetos externos a este país, consideran que esta ley no se adecúa a los tiempos actuales, ni a las necesidades de los migrantes, por ende, necesita de cambios urgentes, que respondan a demandas y necesidades actuales de los migrantes. Lo antes señalado, se relaciona con lo indicado por Thayer (2016), quien expresa que,

Las políticas de seguridad y control fronterizo en general logran parcialmente su objetivo de reducir los ingresos de los migrantes, sin embargo consiguen también incrementar las muertes en los trayectos, incentivan las redes de

trata y tráfico, incrementan la irregularidad y la vulneración de derechos en los migrantes, aumentan el costo de los traslados y contribuyen a estigmatizar a los migrantes que ya residen en los países de recepción y a los nuevos migrantes, como residentes ilegítimos, lo que redundará en la discriminación y el racismo en las sociedades receptoras. Las políticas de seguridad fronteriza activan así todo un complejo sistema de incentivos a la inseguridad migratoria (s/p).

Para finalizar, para los migrantes tomar la decisión de dejar su país de origen es una decisión difícil, debido a que consideran procesos que son desconocidos. Lo anterior, genera expectativas y ansiedades propias de los cambios; además, para Chile se hace necesario que las políticas y leyes hacia los migrantes sean justas y se adecúen a los tiempos actuales.

Sub-categoría: Derechos

Se refiere al respeto que se debe tener hacia las personas y cómo las sociedades definen y expresan sus normas, deberes y derechos que regulan el desarrollo de la colectividad. Por otro lado, los migrantes cuando llegan al país de destino pasan por diferentes momentos o etapas y, una de ellas es la adaptación de las normas, deberes, derechos, como lo menciona el autor Sayed-Ahmad Beiruti (2013):

El sujeto se adapta en primer lugar a las normas sociales y legales de la sociedad receptora, que debe jugar un papel activo mediante su función de acomodador, asimismo, como se ha dicho anteriormente, la labor de las asociaciones de inmigrantes y el conjunto del colectivo de inmigrantes, con la ayuda de las asociaciones y ONGs (p. 69).

Los migrantes, una vez se instalan en el país de destino, deben informarse sobre los temas de derechos y deberes, para evitarse futuros problemas a través de las diferentes instituciones.

S.3: “En realidad no, yo no he averiguado mucho porque solo me dedico a trabajar y tener mis documentos al día... mmm solo eso”.

S.4: “(jajaja), la verdad no tengo esa información, solo sé temas con respecto al trabajo”.

Como se evidencia en los sujetos número 3 y 4, ellos no manejan la información necesaria sobre sus derechos y deberes como personas migrantes. En este sentido, el rol que le corresponde al Estado, en materia de protección de los derechos de los migrantes, es el de proteger, como lo menciona el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, citado por Domínguez (2016): “los derechos humanos mínimos, la aplicación del principio de igualdad y no discriminación y la protección de sus derechos que prevengan de su condición de trabajador” (p. 194). También se evidencia en los relatos de los migrantes una vulneración de sus derechos por parte del empleador, y en otro caso una clara discriminación por parte de sus compañeros de trabajo.

S.1: “yo he sentido alguna vez una violación de derechos... algún (alguna) violación de derechos humanos en Chile contra los haitianos... porque si la ley dice como contratar a un haitiano, y si no haces así es una violación de tus derechos... yo estaba trabajando de noche, yo hacía como 7 días en una noche sin pagarme... de noche de 10 de la noche hasta la 8 de la mañana, me decían que debía esperar, entonces... yo dejé mi trabajo... me fui...”.

S.2: “una vez en mi trabajo discutí con un compañero de trabajo, él me quería pegar, agarrarme la ropa, pero yo no hice nada eso solo por ser extranjero, él siente celos de mi porque dice yo ser extranjero yo no puedo trabajar ahí... yo me sentí mal, pero yo piensa que no puedo hacer nada por mi hijo...”.

S.7: “Pues... la verdad si bien siempre he tenido trabajo... no siempre fue con jefes buenos... o sea trabaje a trato y mi jefe pues... después no quería pagar lo ofrecido... trabajaba sábados, domingos para terminar mis trabajos... y yo creo que el pensaría que iba a demorarme mucho más, pero en el mes... podía sacar veinte

a treinta trabajos... solo... entonces cuando después a fin de mes llegaba el pago, mi patrón siempre se molestaba... así que buscó otra persona, con sueldo establecido... entonces mi labor disminuyó... entonces yo decidí irme... no por abuso, sino que sentí que mi trabajo no fue valorado... mi jefe quería tenerme pero con sus términos... y yo quería surgir... luchaba por eso, tenía planes en mi mente... mi familia, así que solo me dedicaba a trabajar... al final me fui y para terminar en buenos términos... tuve que ir a inspección del trabajo... pues no quería pasarme lo prometido en un momento... esa situación fue incomoda, pero ha sido como lo más cercano a sentir que mis derechos fueron vulnerados... pues no quería respetar nuestro acuerdo”.

Como se expresa en las respuestas de los sujetos número 1, 2 y 7, se han sentido discriminados y, en algunas ocasiones, sus derechos como trabajadores no han sido respetados. La discriminación es uno de los componentes más complejos que se han observado en este proceso migratorio, y cuando se entrelaza con los derechos laborales, se agudiza la condición de ser un extranjero pobre que aceptará lo que sea para sobrevivir. Ante la situación de discriminación o vulneración de los derechos de los migrantes, existen diferentes instituciones u organizaciones que apoyan a los migrantes; entre las más destacadas en Chile, se destacan el Servicio Jesuita Migrante, el Movimiento Acción Migrante, y dentro de las Instituciones públicas están: Extranjería y el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH); la idea principal de estas organizaciones e instituciones es velar por los derechos de los migrantes, guiarlos y protegerlos ante cualquier situación incorrecta que se presente.

Categoría. Condiciones laborales

Sub-categoría: Trabajo formal

Se puede mencionar que se trata especialmente de los trabajadores que poseen un contrato

de trabajo con un empleador, y este puede ser de carácter definido o indefinido. La posesión de un contrato de trabajo, faculta una relación laboral de trabajo formal; dicha relación conducirá al acceso de beneficios sociales. Estas características hacen que las personas estén en constante búsqueda de un trabajo formal, para una mayor estabilidad económica, familiar y personal. Ante la interrogante ¿qué beneficios les ha traído poseer contrato de trabajo? Las tres personas entrevistadas, bajo esta condición, muestran una satisfacción personal:

S.2: “Ya con el contrato de trabajo me ha permitido legalizarme. es la primera cosa importante porque sin contrato no puedo legalizarme acá en Chile. La segunda como yo tengo un contrato yo tengo un sueldo yo como extranjero tengo que pagar arriendo, tengo que comer todo eso y ayuda mi hijo y familia que esta allá en Haití”

S.2: “Si tengo la FONASA (Fondo Nacional de Salud) la salud, la AFP (Administradoras de Fondos de Pensiones) y tengo AFC (Administradora de Fondo de Cesantía) esa para cuando me paran y yo voy para allá y me pagan y los beneficios sociales no, pero, porque yo trabajo y gana dinero”

S.5: “Lo primero que pude hacer son mi documentación, pues como trabajaba así por aquí por allá... pues no tenía contrato fijo y esto me permitió comenzar a hacer los trámites en extranjero para poder tener toda mi documentación al día...”

S.5: “Ahorita... pues si poseo todo eso, pues con mi contrato pude regularizar todo este proceso... igual este... me tenía complicada esa inestabilidad”

Como queda evidenciado, lo primero que se les permite a los migrantes, por el hecho de poseer un contrato de trabajo, es legalizar su situación de estadía en Chile; además de acceder a su visa definitiva, para establecerse en este país de manera legal y así poder trabajar sin problemas jurídicos. Por otra parte, les permite tener beneficios sociales, y muy importante para ellos, poder contribuir económicamente a su familia, pues es un ingreso

mensual estable. Teniendo un contrato de trabajo, sus perspectivas de mejorar su calidad de vida aumentan. Según cifras entregadas por el gobierno, por medio del Ministerio del Trabajo (2018), el 80%, es decir, 8 de cada 10 nuevos trabajadores por contrato son extranjeros. Esto significa que, de las más de 165 mil plazas laborales que se abrieron en junio del año 2017, el 80,4% fue ocupada por extranjeros. En Chile, la masa de trabajadores activa es de 4.223.160 de personas, y de ellos 482.599 son trabajadores extranjeros con contrato, lo que representa un 10,3% del universo laboral. Según destacan desde el gobierno, el aumento no corresponde a un desplazamiento de los chilenos, sino a un aumento de la masa laboral.

Este tipo de trabajo, implica laborar con otras personas dentro de un mismo lugar físico, por ende, se hace necesario que este espacio tenga las condiciones necesarias para desempeñar de buena manera las tareas designadas para cada individuo, y así cumplir con las condiciones laborales bajo reglamentos establecidos por ley. Los sujetos entrevistados, ante la interrogante del espacio físico que los alberga durante las horas de trabajo, indican que existe un lugar adecuado para trabajar y alimentarse; por tanto, sus condiciones son las óptimas para un buen desarrollo laboral.

S.2: “Me siento cómodo, en la planta donde yo trabajo es grande, hay espacio, yo puedo compartir con mis compañeros de trabajo. La seguridad todo bien. La empresa es muy buena para mí”

S.2: “Sí, hay casino en nuestra área hay casino para almorzar tenemos una hora de colación y en la mañana se puede tomar desayuno treinta minutos y como nosotros trabajamos. la cámara cuando hace mucho mucho frío nosotros podemos salir a tomar un té a un espacio. Actividades... yo participo poco”

S.5: “Pues buenas... me gusta el ambiente, son todos bien chévere... me reciben bien y puedo trabajar tranquilo, me dieron uniforme de trabajo... entonces yo creo que pues bien en general... me explicaron las normas de seguridad y si tengo dudas siempre pueda resolverlas, en gen-

eral es el trabajo que cualquier persona quisiera tener... (Sonríe)”

S.5: “Así como para descansar no... pero tenemos donde poder comer, salir un rato a tomar aire, pero no se realizan muchas actividades... (Sonríe)... ustedes los chilenos son más aburridos en ese sentido...”

Queda evidenciado que, un trabajo formal tiene diferentes beneficios tanto en el área personal de los trabajadores, como en las condiciones laborales para desarrollar sus actividades, la estabilidad y seguridad que entrega un contrato. Esto permitirá arraigos más permanentes del trabajador a su empresa y por tanto proyección en esta, y sin duda un compromiso emocional, que repercute en la tranquilidad de un sueño que se cumple, iniciado desde la toma de decisión de salir de su país.

Para los migrantes es más complejo acceder a un trabajo formal, pues el idioma, en el caso de los haitianos, es un impedimento para la comunicación. Por otra parte, no tener sus papeles en regla les impide firmar un contrato de trabajo. A continuación, se plantean algunas respuestas de los sujetos entrevistados, ante la interrogante de cuán difícil fue conseguir el trabajo formal en cual están insertos.

S.2: “Eeh cuando yo llegue a Chile no hablaba nada de castellano, yo habla inglés, criolle nuestro idioma y francés, ahora yo hablo cuatro idiomas y castellano también. Entonces cuando yo llego acá yo vivía en Vidal y yo fui a preguntar por trabajo en librería donde se venden libros, ahí yo encuentro una señora que habla inglés yo conversa con ella en inglés, ella me invita a su iglesia y me ayuda a encontrar trabajo y yo comienzo a trabajar y todo eso y encontré trabajo rápido en la empresa. También los días Domingos trabajo en una mmm... radio, yo ahí hablo para mis compañeros haitianos sobre Dios y los ayudo en temas para entender a ustedes los chilenos”

S.2: “No, no porque tengo amigos conocidos, no fue difícil porque la empresa me ve como una

persona de confianza y honesta. Entonces me dicen que no me cambian por nadie”

S.3: “La verdad no lo busqué, sino que fue el dato de un amigo, que en su trabajo faltaba gente es un trabajo sacrificado porque se trabaja muchas horas al día y se necesita mucho esfuerzo físico. Este trabajo me acomoda”

Los sujetos entrevistados dejan en evidencia que la obtención de trabajo fue gracias a las gestiones de sus propios contactos, ya sea familiares que residían desde antes en la ciudad de Curicó, o amistades de la misma nacionalidad que ya contaban con un tiempo viviendo en la ciudad. Éste medio de obtención de trabajo es el más utilizado por los migrantes.

Sub-categoría: Trabajo informal

La mayoría de los sujetos entrevistados trabajan de manera informal, pues no poseen contrato de trabajo; por tanto, responden a la noción de informalidad comprendida dentro de los conceptos trabajados al comienzo de la investigación. Sin embargo, de los cuatro entrevistados, solo una persona se reconoce bajo esta condición y los otros agregan una categoría diferente, trabajo independiente y para ellos, no existen inconvenientes para la obtención de recursos económicos, ni en relación a su calidad de vida laboral. La única persona que se reconoce dentro de la sub-categoría trabajo informal, relata las consecuencias de no poseer un contrato de trabajo.

S.6: “La verdad la mayor dificultad, que se me ha presentado ha sido no tener un sueldo fijo todos los meses, trabajar muy duro en el campo, siento que este trabajo no es valorado. También me ha dificultado tener que buscar trabajos con esfuerzo físico y mis papeles legalizarlos me ha sido más complejo... como no tengo estudios superiores no me dan un buen trabajo con contrato”.

La situación expresada por la entrevistada, da cuenta de lo difundido en los diversos medios de comunicación, ya que las oportunidades labo-

rales varían según diversas variables, obligando, en ocasiones, a los migrantes a laborar bajo condiciones que no son las más favorables.

S. 6: Mire la verdad yo salí de mi país, porque allá la situación estaba muy complicada para toda la gente, la plata no alcanzaba para nada... en ocasiones uno va a pasear con la familia al parque y los policías ven que uno tiene un dinerito y se lo quitan... entonces eso no está bien, uno la pasa muy mal allá... imagínese a una amiga mía le robaron su hijo para luego venderlo, esa no es vida para nadie... entonces yo lo pensé por mí y por toda mi gente que debía salir de allí, para conseguir un mejor bienestar para ayudar a todos, fue una decisión difícil que se debe realizar...Eeh, yo escogí Chile porque yo tengo amigos que viven acá y me dicen que la vida acá es chévere, entonces yo pienso debo salir de mi país para buscar mejores oportunidades.

Una manera de comprender el proceso migratorio en las mujeres, lo explica el proyecto “ciudadanía de los derechos humanos de la población inmigrante en Chile” de la Fundación de la Mujer (2011), al considerar que “la falta de participación social contribuye a una menor integración con el país receptor. Esto es especialmente difícil para las mujeres, debido a la ausencia o escasez de redes familiares, comunitarias e institucionales que apoyen su inserción” (p. 20). Esto genera preocupación, respecto al acompañamiento que se debería tener por parte del país que recibe a quien migra, dados los procesos de adaptación dentro de un contexto diferente, y cómo el ser humano respeta estos procesos. Esta condición se relaciona de manera compleja con procesos macros, como lo expresa Gil (2005) “las migraciones no son fenómenos autónomos, con una lógica propia e independiente, sino que, por el contrario, están íntimamente conectadas con procesos históricos, económicos, sociales y políticos de alcance global” (p. 14).

Lo que relata la entrevistada, también da cuenta de la inestabilidad, como un aspecto nega-

tivo para el beneficio económico, pero sin duda lo observa, a su vez, como una oportunidad tras salir de la situación en la cual estaba dentro de su país.

S.6: “como este trabajo es inestable me afecta en todo lo que usted me dice, pero yo pienso que a pesar de esta realidad que yo estoy viviendo acá en Curicó, es mejor quedarme acá que volver a mi país, porque allá sí que está mala la situación... todo esto me pone muy triste, saber que mi gente está viviendo tan mal y yo no me los puedo traer por mi trabajo que es tan inestable”.

Por otra parte, su trabajo lo realiza en condiciones desfavorables, que no son las esperadas por parte de quienes vienen con la esperanza de una nueva vida, ya sea por situaciones que se generan durante el proceso de búsqueda de trabajo y como parte de las experiencias que se observan en el transcurso de este.

S. 6: ...”principalmente problemas de discriminación , yo una mujer muy alegre y me gusta hablar con las personas (jajaja), entonces las mujeres en mi trabajo me hacen sentir ajena al lugar yo siento que me tienen envidia por ser como soy...y también por venir de otro país ... los baños en el trabajo son muy sucios , hay veces que prefiero no ir, no es nada grato esa situación si nosotros queremos comer algo , debe ser a todo sol , en el suelo, como le decía es un trabajo sacrificado, todo por no tener un trabajo fijo...”

Esto se vincula con lo establecido por parte del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2015) que, de acuerdo a un instructivo presidencial, reconoce que:

Las necesidades de la migración actual hacen ineludible contar con un nuevo modelo migratorio, basado en un enfoque de derechos humanos; que entregue un trato digno a las y los migrantes, con respecto a todas las culturas: que fomente la igualdad de oportunidades, de trato y de participación en la vida nacional, para facilitar la inclusión y cohesión social. (p. 2).

Cabe destacar que, en esta sub-categoría la auto-percepción de trabajo independiente que resignificaron tres de los entrevistados, incorporó una condición laboral que no se había previsto al inicio de la investigación, pues solo se había pensado en la dicotomía contrato/sin contrato. La perspectiva del trabajo independiente, sin la carga de no contar con un contrato, genera una situación relevante para los sujetos, con respecto al empoderamiento sobre su vida. De esta manera, y para este proceso migratorio en Chile, contar con un conjunto de recursos traídos desde su país les permitió levantar su propia alternativa de trabajo:

S. 7: “Para mí la verdad... es que no ha sido complejo, pues como le digo... yo soy mi propio jefe, o sea... siempre gracias a Dios he tenido trabajo, no sé cómo es eso de no tener un contrato y pues... eso de no tener contrato en alguna oportunidad, solo consigue malos entendidos, entonces nunca me ha gustado trabajar de esa manera... me gustan las cosas correctas... este siempre todo claro usted sabe”.

Esta condición de ser independiente genera autonomía, así como posibilidad de ser flexible en horarios o establecer sus propios márgenes como plantean los entrevistados, lo cual les otorga priorizar en ocasiones su círculo más cercano o establecer su propio margen para generar su trabajo.

S.1: “De las 10 de la mañana a las 8 de la noche, de lunes a sábado, en este momento no hay horario, porque mucho trabajo, por eso, no hay un horario establecido y cuando no hay mucho trabajo, se vende poco, cuando es bueno se vende 40 o 50 mil (corresponde a aproximadamente a 55-60 dólares de la época), pero cuando es malo se vende como 20 o 30 mil (menos de 20 dólares)”.

S.4: “Yo tengo un horario fijo, trabajo de las 10 de la mañana hasta las 4 de la tarde, (jajaja), de lunes a viernes. Esto puedo cambiar dependiendo mi agenda personal”.

S.7: “Tengo un horario normal, de ocho horas... todos los días, jamás falto a mi trabajo, soy bastante comprometido con lo que hago... y pues...

con mis clientes, me gusta cuando se van contentos por el trabajo que hicimos todos... este todo mi equipo de trabajo”.

Los entrevistados manifiestan que esta condición laboral les permite generar expectativas a largo plazo, establecer sus trabajos o generar pretensiones a futuro.

S.4: “Eeh bueno ya estable, teniendo algo ya estable teniendo un trabajo estable también, estar bien y así poder seguir adquiriendo más beneficios a través de mi trabajo”.

S.7: “Bueno la verdad, yo creo... que podría generar mucho en este ámbito, esta profesión, este... como le digo... no se observa mucho acá en su país, y pues... yo he visto que acá se realiza de manera muy distinta, acá la gente que hace mi trabajo... es porque le han enseñado desde chiquitos... yo en mi país estudiaba, me especializada en mi labor... aprendí todo el funcionamiento del auto, sus partes, todo en general de vehículos... se mas que solo pintar y arreglar una abolladura, tengo herramientas que muchos no conocen, así que siento la verdad que conozco bastante de lo que realizo... tengo muchos cursos de mi país... así que puedo fácilmente contribuir en su país... de muchas maneras”.

Así mismo, comprenden la situación que existe en el país, y sin lugar a dudas, notan que se ha dado un aumento considerable de la población migrante, pues cada país está viviendo situaciones similares, respecto a falta de trabajo, aumento de pobreza y en ocasiones vulneración de derechos.

S.1: “Eeh... veo que la cosa podrá ser más difícil, porque hay muchos extranjeros y hay poco trabajo y yo pienso que deberían crear más empresas, para dar más trabajo a extranjeros para que la cosa pueda estar mejor... Hay muchas cosas que pueden poner... por ejemplo... nosotros en nuestro país tenemos muchas frutas como mango, como naranja, como palta, todo eso si hay posibilidad para dejarnos crear una empresa, donde podemos exportar, mangos, naranjas, paltas, de mi país para poder establecer acá, para poder eeh... eeh... (suena celular) ... con esta

empresa se puede recibir como 100, 200, 400 (mil pesos chilenos)... empleador para trabajar, puede la otra cosa, como una empresa, como oficio... como carpintería, como mecánico, hay mucha gente acá sabe mecánico, el problema es que nosotros salimos en Haití, con un oficio cuando llegamos acá y no trabajamos en ese oficio, por ejemplo... yo soy carpintero, pero nunca he trabajado acá como carpintero”.

El Ministerio del Trabajo de Chile, y la discusión de la nueva ley de migración, ha puesto su acento en establecer sistemas que se han denominado como migración segura, ordenada y regular, para así reducir la migración irregular y reprimir las actividades transfronterizas ilícitas. El Estado también le reconoce a los extranjeros la igualdad ante la ley, la plenitud de sus derechos laborales y el acceso a la salud y la educación parvularia, básica y media al igual que a todos los nacionales. Por tanto, los residentes podrán solicitar la reunificación familiar, así como enviar remesas a sus familiares y, según la ley, se promoverán los derechos humanos del migrante, su no criminalización y el debido proceso.

Conclusiones

Esta investigación muestra la relevancia para la comprensión del fenómeno migratorio desde las ciencias sociales, y más aún desde la disciplina de trabajo social, reconociendo las capacidades y habilidades de los sujetos en sus contextos. El proceso migratorio da cuenta de cómo nuestro país no está preparado con políticas públicas, ni sociales, pues ha tenido más bien, acciones de respuesta a una demanda que creció de manera relevante, pero que no contaba con los sistemas adecuados para, por ejemplo, aumentar las vacantes en educación, aumentar las atenciones y recursos en salud pública, y atender a las demandas de espacios de trabajo, entre las más importantes.

Estas condiciones provocan exclusión de los migrantes en los sistemas de atención, obligando a las personas a retornar a sus países de origen, con

la decepción de no haber logrado el objetivo que todos los migrantes buscan: mejorar su calidad de vida. Ahora bien, gracias a esta investigación, se logró conocer la percepción de migrantes respecto a su condición laboral -formal e informal- y cómo las condiciones laborales permiten que se desarrollen dentro un espacio geográfico diferente, así como las implicancias que existen dentro del área laboral para ellos y su entorno personal, además de todas las dificultades que se presentan para su desarrollo, como migrante.

Dentro de los hallazgos, se reconoció el trabajo independiente como una condición laboral que ha crecido durante estos cinco últimos años, por parte los sujetos que migran buscando mejores proyecciones futuras y que cuentan con recursos personales al llegar a establecerse en el país: situación que, según sus protagonistas, les permite generar ingresos, obtener bienes materiales e inclusive lograr establecerse en el país, más rápidamente, que esperando un contrato.

Por otra parte, es relevante la comprensión de este proceso desde las voces de sus protagonistas, debido a su percepción desde cada proceso y cómo esto repercute en su calidad de vida y en su cultura. Lo anterior tiene relación con lo comprendido por parte de Pérez (s/f) sobre el desarrollo humano, de acuerdo a los estudios de Erik Erikson:

Siempre está en continuo reto, con infinidad de oportunidades por vencer y conocimientos por adquirir para llegar a una integridad personal que lo conducirá a la productividad en todos los campos y lo transformará en un portador de tradiciones para las futuras generaciones. (p. 2).

Ahora bien, los migrantes son seres humanos que necesitan con suma urgencia y exclaman con voz al cuello de condiciones dignas para la sobrevivencia, situación que para los Estados se convierte en la implementación de mejoras sustanciales en sus políticas públicas. Y para los profesionales que se encuentran en esta línea

de intervención, se convierte en responsabilidad ética política, asegurar el bienestar biopsicosocial, a través de las acciones que se encuentren en nuestras manos.

Referencias bibliográficas

- Aquín, N. (1999). Identidad y formación: De conservaciones, superaciones y rupturas. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, Boletín Electrónico Sura, s.v., (Nro. 4), Recuperado en junio de 2018 en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/sura/sura-0040.pdf>
- Barranco, C. (2008). Trabajo Social, Calidad de vida y Estrategias Resilientes, Revista Portularia, volumen 9, (Nro. 2), pág. 133-145. Recuperado en junio de 2018 en: <https://cbarra.webs.ull.es/GRADO/10/Calidad%20de%20vida%20y%20resilenciai.pdf>
- Barrantes, M. (2016). Equidad e Inclusión Social: Superando Desigualdades hacia Sociedades más Inclusivas. Recuperado en junio de 2018 de: https://www.oas.org/docs/inclusion_social/RESUMEN-EJECUTIVO-Equidad-e-Inclusion-Social-ES.pdf
- Bravo, J. y Urzúa, S. (2018). Inmigrantes: Empleo, capital humano y crecimiento. Centro latinoamericano de políticas económicas y sociales. Universidad Católica de Chile, Documento de trabajo n° 48. Recuperado en julio de 2018 en: <http://www.clapesuc.cl/investigaciones/doc-trabajo-n48-inmigrantes-empleo-capital-humano-crecimiento/>
- Chepo M, Astorga-Pinto S, Cabieses B. (2019). Atención inicial de migrantes en Chile: iniciativa en atención primaria de salud a un año de su implementación. Rev Panam Salud Pública. 2019;43:e71 <https://doi.org/10.26633/RPSP.2019.71>
- Dirección del trabajo. (2018). Código del trabajo. Gobierno de Chile. Recuperado en octubre de 2018 de: http://www.dt.gob.cl/portal/1626/articles-95516_recurso_1.pdf
- Domínguez, C. (2016). Derecho Chileno Migratorio a la Luz del Derecho Migratorio Internacional: ¿ceden los Derechos Humanos Mínimos de los Extranjeros ante la Prerrogativas Soberanas del Control Migratorio? Revista Chilena de Derecho, volumen 43, (Nro. 194), pág. 186-217. Recuperado en agosto de 2018 en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchilder/v43n1/art09.pdf>
- Echeverría, M. (s/f). Mejores Condiciones de Trabajo: Un Desafío Actual. Dirección del Trabajo, Temas Laborales, (nro. 2), pág. 1-7 Recuperado en julio de 2018 de: http://www.dt.gob.cl/portal/1629/articles-60332_temalab_2.pdf
- Espinoza, M. (2003) Trabajo Decente y protección social. Organización Internacional del Trabajo, Santiago, Chile. Recuperado en junio de 2018 de <http://www.esuelasindical.org/blog/wp-content/uploads/2006/11/trabajo-decente-oit.pdf>
- Fernández-Niño, J. A. y Orozco, K. L. (2018). Migración venezolana en Colombia: retos en salud pública. Revista Salud UIS, 50(1), 6-7.
- Fundación de la Mujer (2011). Proyecto “Ciudadanía y protección de los derechos humanos de la población inmigrante en Chile”. Santiago. Recuperado en noviembre de 2018 de: https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CMW/Shared%20Documents/CHL/INT_CMW_NGO_CHL_15_8331_E.pdf
- Gil, S. (2005). Capítulo 1: Cartografías migratorias: migraciones internacionales en el marco de las relaciones Norte-Sur. Madrid. Recuperado en noviembre de 2018 de: <http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Cohesi%C3%B3n%20Social/MIGRACION.pdf>
- González, R. Valle, A. Arce, R. y Fariña, F. (2015). Calidad de vida, bienestar y Salud. Recuperado en junio de 2018 de: https://www.researchgate.net/profile/Ramon_Arce/publication/288653542_Calidad_de_vida_bienestar_y_salud/links/56827751
- Grande, R., y García González, J. M. (2019). Migración y fecundidad de las mujeres perua-

- nas en Chile y España. *Migraciones internacionales*, 10(7),1-16
- Hernández, R., Fernández y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D. F: McGraw-Hill.
- Jensen, F. (2016). Migración de clase media. *Movilidad, vida cotidiana e identidad de migrantes argentinos en Santiago de Chile*. *Revista Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, (14), 77-98.
- Jones, B. (2017). Migración laboral e intercambios culturales: trabajadores galeses del cobre en Chile durante el siglo XIX. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 21(1), 155-177.
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2015). Instructivo presidencial N° 5. Departamento de extranjería y migración. Chile. Recuperado en noviembre de 2018 de: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2017/04/6-Instructivo-Presidencial-Migracio%CC%81n.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2006). *Glosario sobre migración*. Recuperado en abril de 2018 de: http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf
- Pardinas, F. (2012). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México D. F.: Siglo XXI.
- Pérez, G. (s.f.). *el desarrollo del ego, sus ocho etapas según Erik Erikson*. Chimbote, Santa, Perú. Recuperado en noviembre de 2018 de: http://files.uladech.edu.pe/docente/32906377/psicologia_del_desarrollo_enfermeria/sesion05/peccleculiacan_mazatlanpri_lec_21.pdf
- Quintero. J. (2011) *Teoría de las necesidades de Maslow*. Recuperado en abril de 2018 de: https://eva.udelar.edu.uy/plugin-file.php/607233/mod_folder/content/0/Teor%C3%ADa%20de%20Maslow.pdf link inactivo!
- Quiñones, A. y Tezanos, S. (2013). *TEMA 1: Desarrollo humano*. España. Recuperado en noviembre de 2018: <http://www.ciberoamericana.com/pdf/MANUAL1.pdf>
- Rodríguez, C. A. (2011). *Precarización laboral y legitimación del modelo económico y político. Iquique-Chile, como caso de estudio*. *Gaceta Laboral*, 17(1), 31-61.
- Salas, C. y Garzón, M. (2013). *La noción de calidad de vida y su medición*. *Revista CES Salud Pública*, volumen 8, (nro. 1), pág. 36-46. Recuperado en mayo de 2018 de: http://revistas.ces.edu.co/index.php/ces_salud_publica/article/view/2751/1984 link inactivo
- Sayed-Ahmad Beiruti, N. (2013). "Proceso migratorio, diversidad sociocultural e impacto sobre la salud mental". *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, p. 87-101.
- Taylor, S. y Bogdan. R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Thayer, L. (2016). *Migración, Estado y seguridad. Tensiones no resueltas y paradojas persistentes*. Recuperado en noviembre de 2018: https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v15n44/art_06.pdf
- Valverde, Luis. (1991). *Ética profesional para el progreso en Trabajo Social*. *REVISTA DE TRABAJO SOCIAL*, volumen 16, (Nro. 36), pág. 182-199. Recuperado en septiembre de 2018 en: <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v20n461996/art02.pdf>



Construcción de competencias humanas en Ingeniería

Construction of human skills in Engineering

Néstor Rafael Perico Granados¹
Maira Alejandra Dávila Bonilla²
Karen Andrea Murcia García³
Heidy Madeleine Arévalo Algarra⁴

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n19a6

Resumen

El artículo es producto de investigación en equipo con jóvenes investigadoras y monitoras. Se hizo con estudiantes de primer semestre, en el área de Introducción a la Ingeniería de la Facultad de Ingeniería Civil, en la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja. Este aspecto permitió la evaluación de competencias humanas y profesionales. Se propuso como objetivo, hacer un diagnóstico sobre las competencias que se estudiaron: trabajo en equipo, autonomía, experticia, solidaridad y pensamiento crítico. Se acompañó a cada estudiante para contribuir al desarrollo de cada competencia, a través de un proceso de atención y orientación en su desempeño académico y desarrollo integral en la asignatura. Se encontró que los estudiantes aprobaron la materia, con evidencias de construcción del conocimiento teórico-práctico, desarrollado por medio del método de proyectos. Éste es un método que se ha utilizado en la formación de ingenieros, pero que privilegia la parte disciplinar a diferencia de lo que se trabajó en la presente investigación con resultados halagadores en competencias humanas. Igualmente, se encontró una estrategia que permite la prevención y disminución del abandono/deserción de la asignatura y la carrera profesional.

Palabras clave: Autonomía; competencias humanas y profesionales; experticia; pensamiento crítico; trabajo en equipo.

Abstract

The article is a product of a research with young researchers and monitors, as well as it was made with students of Introduction to Engineering in the Faculty of Civil Engineering at Santo Tomás University in Tunja. This aspect allowed to evaluate human and professional competences in students and had the objective of making a diagnosis of some competences: teamwork, autonomy, expertise, solidarity and critical thinking. Accompaniment was made to each student in order to contribute to the development of each competence, through a process of attention and guidance in their academic performance and comprehensive development. It was found that the students passed the course, with evidences of construction of the theoretical-practical knowledge, developed through the project method. This is a method that has been used in the training of engineers, but the disciplinary part is privileged. For that reason, in the present investigation were studied the human skills. Likewise, a very helpful strategy was found for the prevention and reduction of dropout / desertion from the courses and the career.

Keywords: Autonomy; human and professional skills; expertise; critical thinking; teamwork.

¹ Universidad Santo Tomás. Doctor en Ciencias de la Educación. Correo: nestor.perico@usantoto.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1768-793X>

² Universidad Santo Tomás. Ingeniera Civil. Correo: alejadabo-26@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9172-1839>

³ Universidad Santo Tomás. Ingeniera Civil. Correo: karen.murcia@usantoto.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1294-1513>

⁴ Universidad Santo Tomás. Estudiante de Ingeniería Civil. Correo: heidy.arevalo@usantoto.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5312-0407>



Introducción

La educación en las universidades sigue por los senderos de la formación tradicional en la que se privilegia la memorización de contenidos, con un protagonismo del docente y poca participación de los estudiantes (De Zubiría, 2018). Al respecto, Nussbaum (2016) propone que los procesos educativos deben pasar del privilegio de asuntos económicos y tecnológicos a la formación de la humanidad de las personas. Sin embargo, la globalización ha tenido un impacto en la Ingeniería que la hace más competitiva que solidaria a pesar de los planteamientos de diferentes autores que proponen una mayor formación en valores (Capote, y otros, 2016). Se requiere del desarrollo de la sociedad de conocimiento, con énfasis en la capacitación y la formación en las “competencias blandas”, durante todo el proceso de construcción de conocimiento desde el preescolar hasta los posgrados de forma transversal (Zumalacaregui y Alonso, 2018).

Al respecto, se propone el fomento de una educación humanista e inculcar aptitudes como: la reflexión sobre el entorno y cuestiones políticas; reconocer a los demás como personas que poseen los mismos derechos; interesarse por los otros; imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan al otro; emisión de un juicio crítico sobre los dirigentes en la sociedad, de forma realista; pensar en el bien común, no como grupo reducido, y concebir la nación como parte de un orden complejo, que requiere de una deliberación transnacional (Nussbaum, 2010).

En este sentido, en Colombia se presenta ausencia de investigación, estímulo a la creatividad e innovación, incremento de la corrupción, insolidaridad y la disminución de la calidad educativa, aspectos que en conjunto conducen a la falta de liderazgo (Valencia Restrepo, 2016). Entonces, se propone que la enseñanza de la ingeniería se proyecte con adecuadas bases teóricas y prácticas, con modelos que porten fundamentos episte-

mológicos, metodológicos y experimentales para construir el conocimiento disciplinar y con competencias humanas (Capote, Rizo & Bravo, 2016). Al respecto, las monitorías académicas han sido una estrategia para el apoyo de los estudiantes en el proceso de construcción de sus conocimientos y competencias (Perico-Granados y otros, 2017). De esta manera, se ejecutó una estrategia educativa para superar el método tradicional, para formar profesionales, con base en los saberes educativos: ser, hacer, conocer y convivir, como lo propuso la UNESCO (Delors, 1996). Igual, la deserción universitaria refleja la necesidad de apoyar con estrategias pedagógicas y didácticas unas asignaturas identificadas como de mayor complejidad en cada una de las disciplinas. Una de las bondades que tiene la monitoría académica es que permite un acercamiento entre pares, dado que son los mismos estudiantes quienes le ayudan en la comprensión a otros jóvenes que tienen retos académicos (Perico-Granados y otros, 2017c).

La implementación de las competencias humanas y profesionales tienen la intención de formar profesionales integrales, que desarrollan la capacidad para construir conocimiento con otras personas y que ejercen liderazgo en sus entornos. Así, los estudiantes se forman y se comprometen con el desarrollo de proyectos para el beneficio comunitario y personal. Igualmente, crean conocimiento con relación a las áreas de la ingeniería para desenvolverse en el campo profesional (Perico, 2017a). También, con la formación en competencias humanas, con principios y valores, se incide en disminuir la corrupción en la ingeniería, que implica al ingeniero como ser humano por los recursos que maneja. Al respecto, la pedagogía ofrece la formación con procesos éticos, morales y deontológicos, por medio de principios como la responsabilidad, transparencia, imparcialidad y legalidad. Unas competencias humanas como el liderazgo responsable, formación de equipos multidisciplinarios, comunicación multidireccional, aptitudes para la solución de problemas, productividad, efectividad y equipos de trabajo autónomos.

mos responsables, que permiten combatir la corrupción desde el ámbito estudiantil y profesional (Perico-Granados, Pachón & Perico, 2017b).

Los estudiantes autónomos en su trabajo formativo crean sus grupos de trabajo, de tal manera que se unen como un equipo para definir la problemática a tratar durante su proyecto de investigación formativa. Con sus proyectos, construyen conocimiento disciplinar y se forman en competencias humanas, desde el principio, con el planteamiento de un problema para descifrar y encontrar una solución. Buscan los antecedentes, desarrollan un estado del arte y la justificación del proyecto para ampliar su conocimiento sobre el tema que trabajan en su proyecto y observan los impactos desde diversos puntos de vista. Igualmente, elaboran los objetivos, la factibilidad y el marco teórico, velando por la coherencia entre la problemática, los objetivos y el procedimiento. Se establece el marco metodológico, la administración (cronograma y presupuesto) y bibliografía. A partir de la culminación del anteproyecto, se llevan a cabo las actividades para la obtención de resultados y buscar sitios en donde se pueda dar a conocer los resultados de la investigación (Perico-Granados, Caro & Garavito, 2015a).

Elementos teóricos

La enseñanza tradicional se basa en la transmisión del conocimiento, pero existen modelos pedagógicos que buscan su construcción en la parte disciplinar y en competencias como la autonomía, para hacer una fundamentación con bases sólidas. Con éstos el estudiante aprende y es crítico con las novedades que surgen en la vida de cada uno. El profesional es capaz de trabajar en equipo, con frecuencia multidisciplinar y hacerlo de forma natural y productiva. Él adquiere la capacidad de escuchar y entender, tener en cuenta el punto de vista del otro, comunicarse de forma efectiva y aportar al trabajo en grupo. Esto permite unir fuerzas y conocimientos, para analizar los problemas de forma precisa, desde distintas

disciplinas complementarias (Robles, 2012; Perico, 2017a).

Al respecto, el trabajo en equipo es un aprendizaje cooperativo, que inicia con una estructura de interdependencia positiva; se transmite a los miembros de los grupos que el éxito individual es posible con el de los compañeros de equipo y con su esfuerzo. Covey (2015) precisa que el trabajo en equipo, la cooperación y la comunicación, son competencias que permiten que la persona pase de la independencia a la interdependencia. En este sentido, los estudiantes aprenden y ayudan a sus compañeros de trabajo de forma sinérgica, con la apertura de su mente, su corazón y sus expresiones a nuevas posibilidades (Robles, 2012), (Covey, 2015). Se pone en práctica la comunicación sinérgica como base para la puesta en marcha del equipo.

De esta manera, la autonomía presente en la universidad y en los docentes, permite que se cree un ambiente fértil para formar al estudiante, quien de manera independiente estudia, crea, integra y aplica su conocimiento y es un valor agregado de los currículos, planes de estudio y los métodos pedagógicos (Castellanos, 2015). La construcción del conocimiento con la combinación de práctica y teoría incrementa el autoaprendizaje y forma la experticia que refleja la pericia, destreza, competencia y habilidad en las personas: se aprende cuando los estudiantes hacen las cosas y conocen la teoría (Dewey, 2014). Los nodos que obtienen reconocimiento por su experticia tienen mayores oportunidades y resultados en una polinización cruzada entre comunidades de aprendizaje (Sánchez-Cabrero, y otros, 2019).

En el mismo sentido, la solidaridad es un valor contemporáneo que contribuye a construir tejido social (Covey, 2015). El aprendizaje instrumental de calidad es opuesto al que se hace a través de la solidaridad y la cooperación. Si se trabaja de forma cooperativa se construyen las relaciones entre los estudiantes y aumentan los aprendizajes.

Desde el planteamiento dialógico, solidaridad y aprendizaje van unidos y con los grupos interactivos la construcción del conocimiento se lleva a cabo mientras se trabaja en forma solidaria.

De otro lado, el pensamiento crítico incluye destrezas como la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, deducir conclusiones y capacidad para proponer y/o disentir (Tamayo y otros, 2015). El pensador crítico tiene curiosidad por indagar en aspectos de su interés, se informa, tiene confianza en el proceso de investigación y en sus habilidades para razonar, mente abierta para considerar puntos de vista divergentes, flexibilidad para considerar alternativas, comprensión e imparcialidad en valorar razonamientos, honestidad para encarar los propios prejuicios y capacidad para expresar sus criterios con serenidad (Tamayo y otros, 2015). Es capaz de ver la realidad con sus aspectos positivos y negativos, propone y se compromete con los cambios (Grisales y Zuluaga, 2018). Pensar de manera crítica es un valor para resolver problemas cotidianos y del mundo académico y laboral y para crear nuevos productos. Es un desafío implementar estrategias para construir conocimiento que involucren el pensamiento crítico para las instituciones educativas de cualquier nivel (Tamayo y otros, 2015).

Metodología

La investigación es carácter mixto, dado que se utilizaron los métodos cualitativo y cuantitativo, la selección de la muestra se hizo de forma aleatoria y los instrumentos se validaron con un comité de expertos. El procedimiento se diseñó para dar cumplimiento a los objetivos y proponer soluciones a los problemas encontrados. Las competencias descritas se desarrollaron en ambientes educativos como el salón de clase, los laboratorios de la Universidad Santo Tomás, en el campus de la sede, las salidas de campo, visitas de obras en ejecución y obras en funcionamiento como la planta

de tratamiento de agua potable de la ciudad de Tunja. Las competencias se evaluaron por medio de un seguimiento semanal y se observaron a los estudiantes en las exposiciones ante el grupo total y en los trabajos escritos. Se vieron los avances de cada uno de sus proyectos, como los nuevos conceptos y procedimientos construidos en el laboratorio, los resultados y análisis de los mismos.

También se usó una rejilla de observación que se elaboró y se aplicó con respecto a las cinco competencias trabajadas. En la rejilla se especificaron indicadores por cada competencia aplicada al trabajo del estudiante durante el semestre. Estos se calificaron con una nota de 0.0 (cero) a 5.0 (cinco). Se pretendió de igual manera observar la cantidad de estudiantes que desertaron desde el periodo 2013-II hasta el periodo 2018-I y observar el registro de notas de los estudiantes de introducción a la ingeniería a cargo del docente, en el mismo periodo. Se tuvo como objetivo evidenciar la eficacia de la implementación y ejecución de las competencias trabajadas, en el aumento del nivel educativo de los estudiantes del área de introducción y su influencia en la deserción en los primeros semestres de educación.

Para finalizar, se hicieron entrevistas a los monitores del área de introducción a la ingeniería y a estudiantes de forma aleatoria en esta misma asignatura, con el fin de saber su opinión acerca de la metodología desarrollada y la aplicación de las competencias humanas y profesionales para elevar la formación académica y disminuir la deserción estudiantil en el primer semestre. Estos instrumentos fueron validados por un comité de expertos tanto de pedagogía como de ingeniería. Los resultados finales del conjunto de instrumentos fueron valorados con un comité de expertos docentes, con experiencia en la formación de ingenieros, para saber su opinión sobre los posibles avances y/o retrocesos en el proceso, dado que no fue posible hacer las mediciones al principio y al final de la investigación.

Resultados

Guía de observación

Esta guía se aplicó a unos proyectos expuestos en la clase de introducción a la ingeniería dentro de los periodos 2017-I, 2017-II y 2018. Los proyectos evaluados fueron:

Tabla I. Proyectos evaluados en introducción a la ingeniería.

No.	NOMBRE DEL PROYECTO
1	Factibilidad para construir un puente peatonal en el barrio Las Quintas
2	Vías pavimentadas, mayor suplicio del barrio El Curubal.
3	Estudio de suelo y capacidad portante del puente Maldonado de Tunja
4	Estabilidad de terreno en Los Rosales y su impacto ambiental.
5	Propuesta para la construcción de un puente peatonal circular
6	Puente peatonal en la Avenida Universitaria.
7	Distribución del líquido vital, vereda Florencia de Tunja.
8	Implementación del ferrocarril del Nordeste.
9	Contaminación del Lago de Tota.
10	Estudio de la cárcava del barrio Mirador Escandinavo
1	Chivata, el desgaste actual de una vía regional.
12	Protección del talud en la glorieta del gobernador, Tunja.

Fuente: Autores

Con la aplicación de las guías de observación, durante los espacios académicos desarrollados con los estudiantes durante los semestres estudiados, como un promedio de cada grupo, se encontró:

Tabla II. Resultados de autonomía

INDICADOR 1 El estudiante es capaz de identificar y explicar con sus propias palabras la problemática.		INDICADOR 2 El estudiante es creativo y plantea diversas alternativas para abordar el problema.		INDICADOR 3 El estudiante sabe tomar decisiones y es selectivo con las soluciones que escoge para abordar el problema.	
Grupo	Valoración	Grupo	Valoración	Grupo	Valoración
1	4,5	1	4	1	3,9
2	4,3	2	4	2	4
3	4,5	3	3,9	3	3,9
4	4,5	4	4	4	3,9
5	4	5	3,8	5	4
6	4,5	6	4,2	6	4
7	4,2	7	4	7	3,8
8	4	8	4	8	3,8
9	4,3	9	4	9	4
10	4	10	4	10	3,9
11	4	11	4	11	4
12	4	12	4	12	3,9
PROM.	4,2	PROM.	4,0	PROM.	3,9

INDICADOR 4 El estudiante crea un plan de acción con el cual pretende resolver el problema.		INDICADOR 5 El estudiante ejecuta las actividades que dan solución al problema.		INDICADOR 6 El estudiante se compromete con su aprendizaje y busca el conocimiento por su cuenta (aprendizaje autónomo).	
Grupo	Valoración	Grupo	Valoración	Grupo	Valoración
1	3,6	1	4	1	4,3
2	3,8	2	4	2	4,3
3	3,8	3	3,9	3	4,3
4	3,8	4	4	4	4,3
5	3,9	5	4	5	4,3
6	3,6	6	4,2	6	4,3
7	3,9	7	4,2	7	4,3
8	3,9	8	4	8	4,3
9	3,6	9	3,9	9	4,3
10	3,8	10	4,2	10	4,3
11	3,9	11	4	11	4,3
12	3,9	12	4,2	12	4,3
PROM.	3,8	PROM.	4,1	PROM.	4,3

INDICADOR 7 El estudiante recurre a la experiencia que ha adquirido y que obtiene en el proyecto, para brindar aportes a su desarrollo.		INDICADOR 8 El estudiante se esfuerza por aprender temas nuevos y los pone en práctica en su proyecto (teoría - práctica).		INDICADOR 9 El estudiante reflexiona sobre sus experiencias que adquiere, para mejorar la toma de decisiones.	
Grupo	Valoración	Grupo	Valoración	Grupo	Valoración
1	4,5	1	4	1	3,9
2	4,5	2	4	2	3,8
3	4,3	3	3,9	3	3,9
4	4,5	4	4	4	3,9
5	4	5	4	5	3,8
6	4	6	4,2	6	3,8
7	4,5	7	4	7	3,8
8	4,3	8	4	8	3,9
9	4,5	9	4	9	3,9
10	4	10	4	10	3,8
11	4,2	11	4	11	3,8
12	4	12	4	12	3,8
PROM.	4,3	PROM	4,0	PROM	3,8

Fuente: Autores

La competencia de la autonomía presenta una calificación menor a cuatro (4.0), en los indicadores 3, 4 y 9. Los otros indicadores presentan valoraciones superiores a cuatro (4.0) y se destacan los indicadores 6 y 7. Los estudiantes presentan un compromiso con su aprendizaje, buscan el conocimiento por su cuenta y recurren a la experiencia que han adquirido para brindar aportes al proyecto investigativo. Al respecto, el aprendizaje autónomo es un proceso en el que el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus procesos cognitivos y socioafectivos (Perico, 2017a). Los estudiantes se caracterizan por aplicar la metacognición, como conciencia de construir conocimiento. Esto permite que la formación del estudiante esté sujeta y centrada en resolver aspectos concretos propios de su aprendizaje (Crispín y otros, 2011).

Tabla III. Resultados de pensamiento crítico

INDICADOR 1 El estudiante argumenta las decisiones que plantea y toma.		INDICADOR 2 El estudiante propone soluciones a los diversos problemas que se debaten en clase.		INDICADOR 3 El estudiante identifica ideas fuera de contexto, inviables o inválidas para la situación que realiza.	
Grupo	Valoración	Grupo	Valoración	Grupo	Valoración
1	4,3	1	3,8	1	3,6
2	4	2	3,6	2	3,6
3	4,3	3	3,6	3	3,5
4	4,3	4	3,8	4	3,4
5	4	5	3,8	5	3,6
6	4	6	3,5	6	3,6
7	4,3	7	3,5	7	3,4
8	4	8	3,6	8	3,5
9	4	9	3,5	9	3,5
10	4,3	10	3,5	10	3,4
11	4	11	3,5	11	3,6
12	4	12	3,5	12	3,4
PROM.	4,1	PROM	3,6	PROM	3,5
INDICADOR 4 El estudiante escucha las opiniones de los demás y da a conocer la suya, de forma respetuosa, clara y con seguridad.		INDICADOR 5 El estudiante evalúa las posibles consecuencias que traen las decisiones que debe tomar en pro del proyecto.		INDICADOR 6 El estudiante propone alternativas ante las obras que están mal construidas y/o diseñadas.	
Grupo	Valoración	Grupo	Valoración	Grupo	Valoración
1	4	1	4	1	4
2	4	2	4	2	4
3	4	3	3,9	3	4
4	4	4	3,9	4	3,8
5	4	5	4	5	3,9
6	4	6	4	6	3,8
7	4	7	4	7	3,8
8	4	8	4	8	3,9
9	4	9	3,9	9	3,6
10	4	10	3,9	10	4
11	4	11	3,9	11	3,6
12	4	12	3,9	12	3,6
PROM.	4	PROM	4,0	PROM	3,8

INDICADOR 7	
El estudiante se compromete con la alternativa que propone, cuando las obras están mal diseñadas y/o construidas.	
Grupo	Valoración
1	3,5
2	3,5
3	3,5
4	3,3
5	3,4
6	3,5
7	3,3
8	3,3
9	3,5
10	3,5
11	3,3
12	3,3
PROM.	3,4

Fuente: Autores

En esta competencia se presentan unas valoraciones bajas en los indicadores 2,3 y 7, dado que el estudiante presenta dificultades para proponer soluciones a los problemas que se debaten en la clase, no identifica ideas fuera de contexto y carece de compromiso con la alternativa que propone frente a los malos diseños o construcciones. En este sentido, hace falta desarrollar el pensamiento crítico, aspecto que contribuye al desarrollo intelectual de los estudiantes universitarios, que es inherente a las acciones para favorecer el rigor intelectual y el aprendizaje autónomo (Grisales y Zuluaga, 2018). Esta competencia permite a los estudiantes tratar de forma adecuada la información disponible en la sociedad, analizar afirmaciones o creencias para evaluar su precisión, pertinencia o validez y elaborar juicios basados en criterios claros (Ramírez, 2014).

Tabla IV. Resultados de experticia

INDICADOR 1 Plantea los objetivos del proyecto en función de las preguntas de investigación.		INDICADOR 2 Desarrolla un marco teórico para ampliar su conocimiento sobre el problema y las soluciones a proponer.		INDICADOR 3 Identifica las actividades para desarrollar su proyecto.	
Grupo	Valoración	Grupo	Valoración	Grupo	Valoración
1	4,5	1	4,5	1	4
2	4,5	2	4,5	2	4
3	4,5	3	4,3	3	3,9
4	4,5	4	4,5	4	4
5	4,2	5	4,3	5	4
6	4,5	6	4,3	6	4
7	4,2	7	4,3	7	3,8
8	4,2	8	4,5	8	3,8
9	4,2	9	4,5	9	4
10	4,2	10	4,3	10	3,9
11	4,2	11	4,3	11	4
12	4,2	12	4,3	12	3,9
PROM.	4,3	PROM	4,4	PROM	3,9

INDICADOR 4 Obtiene, analiza e interpreta los resultados de forma correcta y genera discusión alrededor de los resultados obtenidos.		INDICADOR 5 Construye las conclusiones del proyecto con base en los objetivos del proyecto y de los resultados obtenidos		INDICADOR 6 El estudiante es propositivo y formula recomendaciones para mejorar la investigación.	
Grupo	Valoración	Grupo	Valoración	Grupo	Valoración
1	4,3	1	4,5	1	4,3
2	4,3	2	4,5	2	4
3	4,3	3	3,9	3	4
4	4	4	4	4	4,2
5	4	5	4	5	4
6	4,3	6	4,5	6	4,2
7	3,9	7	4,2	7	4,2
8	3,9	8	4	8	4
9	4	9	4	9	4,3
10	3,9	10	4,2	10	4
11	3,9	11	4	11	4,2
12	3,9	12	3,9	12	4
PROM.	4,1	PROM	4,1	PROM	4,1

INDICADOR 7 Busca información con literatura de alta calidad, para fundamentar teóricamente su proyecto.		INDICADOR 8 Expresa sus opiniones de forma escrita y oral.		INDICADOR 9 Logra dominar el conocimiento disciplinar necesario para desarrollar su investigación.	
Grupo	Valoración	Grupo	Valoración	Grupo	Valoración
1	3,8	1	4,5	1	4
2	3,5	2	4,5	2	4
3	3,5	3	4,5	3	3,9
4	3,6	4	4,3	4	4
5	3,6	5	4,3	5	3,8
6	3,5	6	4,5	6	4
7	3,5	7	4,3	7	4
8	3,5	8	4,3	8	3,9
9	3,6	9	4,3	9	3,9
10	3,8	10	4,3	10	3,8
11	3,6	11	4,5	11	3,8
12	3,8	12	4,3	12	3,8
PROM.	3,6	PROM	4,4	PROM	3,9

INDICADOR 10 Gestiona los recursos que quiere para llevar a cabo su investigación.		INDICADOR 11 Adquiere habilidades para hacer análisis con otro tipo de autores.	
Grupo	Valoración	Grupo	Valoración
1	4,3	1	4
2	4,3	2	4
3	4	3	3,9
4	4	4	4
5	3,9	5	4
6	3,9	6	4
7	4	7	3,9
8	3,9	8	4
9	4	9	3,9
10	4	10	4
11	3,9	11	4
12	3,9	12	3,9
PROM.	4,0	PROM	4,0

Fuente: Autores

Los estudiantes muestran en esta competencia que desarrollan el marco teórico del proyecto y amplían su conocimiento y visión sobre el problema. De igual manera, ellos expresan sus opiniones de forma oral y escrita e identifican las actividades para desarrollar el proyecto. Sin embargo, se insiste en que la información que ellos adquieren para la fundamentación teórica sea de fuentes que se encuentren indexadas como artículos en revistas indexadas y libros. Al respecto, la experticia es la competencia que une la experiencia que realiza una persona para alcanzar un objetivo y la correcta aplicación de conocimientos teóricos adquiridos (Perico, 2017a). Se podría decir que es aprender de los errores cometidos, los cual dan la sabiduría o aplicación correcta del conocimiento (Rojas, Torres, Contreras & Campo, 2017).

Tabla V. Resultados de trabajo en equipo

INDICADOR 1 Promueve acuerdos entre su grupo de trabajo y negocia el desarrollo de las actividades.		INDICADOR 2 Promueve en su equipo de trabajo la confianza y apoyo mutuo.		INDICADOR 3 Respeto las ideas de sus compañeros de equipo y de clases y se comunica con ellos.	
Grupo	Valoración	Grupo	Valoración	Grupo	Valoración
1	4	1	4,3	1	4
2	3,9	2	4,3	2	4
3	4	3	4	3	3,9
4	4	4	4	4	3,9
5	3,9	5	4	5	4
6	4	6	4,2	6	4
7	3,8	7	4	7	4
8	3,8	8	4	8	3,9
9	4,3	9	4	9	4
10	3,8	10	4	10	3,9
11	3,8	11	4	11	4
12	3,8	12	4	12	3,9
PROM.	3,9	PROM	4,1	PROM	4,0

INDICADOR 4 Se interesa por trabajar de forma cooperativa con su grupo de trabajo.		INDICADOR 5 Promueve la supervisión con su grupo, con todos sus integrantes.		INDICADOR 6 Trabaja y construye sobre las bases del otro y complementa sus habilidades	
Grupo	Valoración	Grupo	Valoración	Grupo	Valoración
1	4,5	1	4	1	3,9
2	4,3	2	4	2	3,8
3	4,3	3	3,9	3	3,9
4	4,3	4	3,9	4	3,9
5	4,3	5	3,9	5	3,8
6	4,5	6	4	6	3,8
7	4,3	7	3,9	7	3,8
8	4,5	8	3,9	8	3,9
9	4,5	9	3,9	9	3,9
10	4,3	10	4	10	3,8
11	4,3	11	4	11	3,8
12	4,3	12	3,9	12	3,8
PROM.	4,4	PROM	3,9	PROM	3,8

Fuente: Autores

El trabajo en equipo es la competencia que se utiliza primero en el proyecto de investigación. Allí, el estudiante promueve en su equipo la confianza y apoyo mutuo, y trabajan de forma cooperativa. Sin embargo, en la metodología tradicional de enseñanza se favorece el individualismo. Es decir que no se desarrolla la imaginación ni la creatividad, se acepta el conformismo y se deja de lado la innovación y la excelencia (Perico, 2017a). Sin embargo, el trabajo en equipo va más allá, dado que genera un clima de confianza, se desarrolla su talento y se cumplen los objetivos del equipo. De otro lado, es un reto en la formación, dado que los estudiantes desconocen la experiencia y métodos didácticos, que supone llevar a cabo un trabajo sistemático en equipo (Bustamante & Bustamante, 2013).

Tabla VI. Resultados de solidaridad

INDICADOR 1		INDICADOR 2		INDICADOR 3	
El estudiante es capaz de identificar y explicar con sus propias palabras la problemática.		El estudiante es creativo y plantea diversas alternativas para abordar el problema.		El estudiante sabe tomar decisiones y es selectivo con las soluciones que escoge para abordar el problema.	
Grupo	Valoración	Grupo	Valoración	Grupo	Valoración
1	4,5	1	4	1	3,9
2	4,3	2	4	2	4
3	4,5	3	3,9	3	3,9
4	4,5	4	4	4	3,9
5	4	5	3,8	5	4
6	4,5	6	4,2	6	4
7	4,2	7	4	7	3,8
8	4	8	4	8	3,8
9	4,3	9	4	9	4
10	4	10	4	10	3,9
11	4	11	4	11	4
12	4	12	4	12	3,9
PROM.	4,2	PROM	4,0	PROM	3,9
INDICADOR 4		INDICADOR 5		INDICADOR 6	
El estudiante crea un plan de acción con el cual pretende resolver el problema.		El estudiante ejecuta las actividades que dan solución al problema.		El estudiante se compromete con su aprendizaje y busca el conocimiento por su cuenta (aprendizaje autónomo).	
Grupo	Valoración	Grupo	Valoración	Grupo	Valoración
1	3,6	1	4	1	4,3
2	3,8	2	4	2	4,3
3	3,8	3	3,9	3	4,3
4	3,8	4	4	4	4,3
5	3,9	5	4	5	4,3
6	3,6	6	4,2	6	4,3
7	3,9	7	4,2	7	4,3
8	3,9	8	4	8	4,3
9	3,6	9	3,9	9	4,3

INDICADOR 7 Logra influenciar positivamente a su grupo de trabajo.		INDICADOR 8 Identifica los gustos, necesidades y habilidades de su grupo y con ellos organiza el trabajo del proyecto.		INDICADOR 9 Conoce en la práctica los valores para fomentar un ambiente grupal armónico.	
Grupo	Valoración	Grupo	Valoración	Grupo	Valoración
1	3,8	1	4,5	1	4
2	3,5	2	4,5	2	4
3	3,5	3	4,5	3	3,9
4	3,6	4	4,3	4	4
5	3,6	5	4,3	5	3,8
6	3,5	6	4,5	6	4
7	3,5	7	4,3	7	4
8	3,5	8	4,3	8	3,9
9	3,6	9	4,3	9	3,9
10	3,8	10	4,3	10	3,8
11	3,6	11	4,5	11	3,8
12	3,8	12	4,3	12	3,8
Promedio	3,6	Promedio	4,4	Promedio	3,9

INDICADOR 10 Colabora, responde y resuelve dudas de los compañeros y privilegia el éxito del compañero.	
Grupo	Valoración
1	4,3
2	4,3
3	4
4	4
5	3,9
6	3,9
7	4
8	3,9
9	4
10	4
11	3,9
12	3,9
Promedio	4,0

Fuente: Autores

La solidaridad es un valor que se expresa más en unos estudiantes que en otros, pero se mantiene en general. Se valora como un aporte a la cátedra por la paz (Pizarro, 2018). Esto se observa en los retos y oportunidades que el estudiante tiene para aprender y descubrir nuevo conocimiento, también en la identificación de los gustos y necesidades de los compañeros de equipo de trabajo para la organización del trabajo en las actividades pertinentes. Sin embargo, se ve que no hay influencia positiva en el grupo de trabajo y en unas actividades. De igual manera, el conocimiento en la práctica de los valores es disperso, lo cual influye en la parte positiva del grupo. Se entiende la solidaridad como un principio de organización social, un valor, una actitud y un criterio de acción. Esta competencia permite la formulación de proyectos de cooperación, de ayuda recíproca, con el fin de fomentar estos en la sociedad para la solución de algunos problemas que afectan los derechos de los más débiles (Del Campo, 2012). Se puede decir que la solidaridad es un valor que resume el deber ser de un ingeniero civil.

B. Datos suministrados por la universidad

Se presentan los datos del promedio de calificaciones de los estudiantes que cursaron Introducción a la Ingeniería con el docente, en el periodo de 2013-II hasta 2018-I. El rendimiento académico, en los periodos analizados, muestran que proporcionalmente en que transcurre el tiempo y se construyen nuevos métodos de enseñanza en cada semestre, el promedio de las calificaciones aumenta, presentándose en el periodo 2018-I, el mayor promedio con un valor de 4,04. Esto indica que en este periodo los proyectos ejecutados por los estudiantes presentaron calidad en su elaboración, ejecución y sustentación. En el mismo sentido, se define el rendimiento académico como el nivel demostrado de conocimientos en un área o materia, que se evidencia a través de indicadores cuantitativos y usualmente son expresados mediante una calificación ponderada (Tonconi, 2010). Los rendimientos académicos ponen en juego las aptitudes del estudiante ligadas a factores volitivos, afectivos y emocionales y dan cuenta, con base en criterios especificados, de las valoraciones en los procesos de construcción del conocimiento.

Gráfica VI. Resultado del promedio de las calificaciones



Fuente: Autores

La calificación global permite vincular un nivel de funcionamiento y logros académicos en un determinado periodo. Allí el estudiante desarrolla actividades para demostrar su aprendizaje, se incluyen factores psicosociales, familiares y experiencias de aprendizaje previas (Gutiérrez & Matiz, 2010). En este caso, con base en la experiencia en la toma de muestras, ensayos de laboratorio, consulta de teorías y motivación permanente se ha encontrado un crecimiento paulatino y sostenido en las valoraciones. Los estudiantes manifiestan que construyen de forma óptima el conocimiento, desarrollan acciones más cercanas a su profesión y su rendimiento es mayor (Perico, 2017a). Al respecto, es un deber del docente incrementar el número de aprobados sin flojera asistencialista (Freire y Faundez, 2013).

La matriz de la Tabla VIII resume, de forma muy breve, las opiniones de los monitores entrevistados, con respecto a las competencias tanto de los estudiantes como de ellos mismos. Tiene como base el formato de entrevista para estudiantes y monitores.

Tabla VIII. Matriz resumen de las entrevistas a monitores

COMPETENCIA	REFLEXIÓN		
	L.E	H.A	D.G
Disciplinar	Se interesó en enseñar Vías y Geotecnia.	Hubo interés de los estudiantes en el desarrollo de los proyectos del área de Geotecnia.	Pavimentos y geotecnia se trabajaron con los estudiantes.
Autonomía	Hubo esfuerzos de los estudiantes por hacerse cargo del desarrollo de su proyecto	Los estudiantes tomaron la iniciativa de notificar a la monitora la necesidad de realizar unos ensayos de laboratorio.	A los estudiantes les hizo falta un poco más de autonomía para trabajar y tomar decisiones por sí solos
Pensamiento Critico	Fue difícil para los estudiantes. Esperan que se les diga lo que deben hacer y poco opinan.	Los estudiantes corrigieron al monitor, en unas equivocaciones de información. Así mostraron claridad en el procedimiento.	Hubo estudiantes que mostraron un excelente pensamiento crítico. Opinaron sobre obras mal ejecutadas
Experticia	Los estudiantes aplicaron la teoría para analizar la práctica.	No se desarrolló dado que se quedaron solo con lo que el monitor les dijo.	Se incrementó la capacidad del monitor y de los estudiantes, para construir el conocimiento.
Trabajo en equipo	Se evidenció en unos equipos, aunque trabajar con otras personas no es fácil, por ahora.	Se evidenció en el momento en que se organizó el grupo de trabajo y no se generaron discusiones.	Les faltó aprender a trabajar en equipo, ya que no fue equitativa la colaboración entre integrantes de grupo.
Solidaridad	Va de la mano con el equipo de trabajo, ya que se requiere solidaridad para alcanzar la meta.	Se evidenció en el momento que trabajaron en conjunto y se colaboraron entre ellos.	Se aprendió a trabajar en equipo y se solidificó más la competencia de solidaridad en los estudiantes.

Fuente: Autores

En su labor de formación y de acompañamiento con los estudiantes los monitores, logran identificar más de cerca el progreso que ellos presentan desde las primeras clases hasta la exposición final de su proyecto investigativo. Igualmente, a medida que avanzan los estudiantes en la investigación, los monitores identifican que logran más confianza para proyectar y aplicar su aprendizaje. En las exposiciones que se presentan en la clase, se identifica su progreso. Al respecto, los estudiantes adquieren competencias profesionales y humanas para formarse de manera íntegra, como el aspecto comunicativo. La comunicación del monitor con el estudiante es el canal por medio del cual se logra afianzar el conocimiento mutuo, el estudiante logra transmitir sus dudas y recibe la información que necesita (Perico-Granados, Sánchez & Medina, 2015b). Por otro lado, los monitores por medio de su experiencia vivida con los estudiantes, afianzan más su conocimiento y sus competencias como futuros profesionales íntegros. Ellos practican otras competencias como el liderazgo, la comunicación asertiva y la ejemplaridad, que les permiten fortalecer su conocimiento y lograr que otros los adquieran. En la educación de los ingenieros civiles se hace relevante la búsqueda o ampliación de estrategias que brinden posibilidad de asegurar un proceso de aprendizaje continuo para un desarrollo personal, profesional y social. Las monitorias académicas aportan significativamente al aprendizaje estudiantil (Mejía & Cely, 2014).

Tabla IX Matriz resumen de las entrevistas a estudiantes

COMPETENCIAS	REFLEXIÓN		
	E.F	N.A	P.P
Disciplinar	La rama que más les atrae es Geotecnia para analizar el comportamiento del suelo y las estructuras.	Les llama la atención la rama de la Hidráulica y su funcionamiento	Les gusta mucho las vías y geotecnia ya que su proyecto se relacionaba con esas dos ramas
Autonomía	Hizo falta autonomía ya que nos limitamos a hacer lo que el monitor orientó.	Hubo dificultad en desarrollar esta competencia. No se inculcó el trabajo por cuenta propia.	El monitor fue una guía y nosotros partimos desde allí para desarrollar el proyecto.
Pensamiento Crítico	Faltó afianzar esta competencia	Se aprendió la capacidad de analizar y opinar sobre los resultados adquiridos en el proyecto.	Se basó en más autores para comprender, analizar y opinar sobre los resultados obtenidos en el desarrollo del proyecto.
Experticia	Es importante aplicar la competencia durante la carrera con teoría y práctica.	Me gustaría desarrollar más esa competencia. Combinar lo teórico y lo práctico.	Se evidenció en los resultados del proyecto, con la enseñanza de docente y monitor. Así se hizo la parte práctica.
Trabajo en equipo	Se hizo un proyecto durante la clase y se tuvieron en cuenta las opiniones de los otros.	Esta competencia se implementó con frecuencia para lograr un buen desarrollo del proyecto.	Fue la primera competencia que se desarrolló porque la clase y el proyecto tienen que ver con el trabajo en equipo.
Solidaridad	Fue fundamental para solucionar problemas cuando se trabajó en conjunto.	Fue necesario ser solidario y compartir conocimiento con los demás compañeros.	Se aprendió a ser solidario con las personas que conformaron el grupo.

COMPETENCIAS	REFLEXIÓN		
	C.B	N.C	A.L
Disciplinar	Me interesa vías y geotecnia para proyectos de beneficio social	La geotecnia fue la que más me gustó por su relación en el proyecto.	Me llaman la atención las estructuras y tengo interés desde hace tiempo en ella.
Autonomía	Se necesita fortalecer un poco más esta competencia	Adquirir un compromiso con la carrera es una muestra de autonomía.	Debemos desarrollar más esta competencia para aprender a tomar mejores decisiones.
Pensamiento Crítico	Hubo un poco de dificultad al desarrollar esta competencia	Se aprendió a investigar, analizar, opinar y solucionar una problemática.	Se puso en práctica esta competencia, porque el monitor nos enseñó a analizar y dar una opinión.
Experticia	Es importante desarrollar esta competencia, para aplicar la teoría en la práctica.	Se puso en práctica lo aprendido en clase con la teoría y lo propuesto por la monitora.	Fue implementada con la ayuda del monitor y del docente, porque lo que nos enseñaron, lo pusimos en práctica.
Trabajo en equipo	Se desarrolló parcialmente, dado que los estudiantes no se comprometieron con el proyecto.	El trabajo en equipo se destacó bastante porque los proyectos de ingeniería se deben desarrollar así.	Es complicado trabajar con otras personas y ponerse de acuerdo para tomar una decisión.
Solidaridad	Hubo solidaridad de parte del equipo, aunque no todos lo hicieron.	Se aprendió a trabajar unidos, conocer a nuestros compañeros y brindarles la ayuda necesaria.	A pesar de las dificultades, con la ayuda de todos se logró sacar el proyecto adelante.

Fuente: Autores

Las matrices fueron valoradas con un sistema de procesamiento de datos textuales y en su conjunto dieron cifras muy similares a las trabajadas en las matrices numéricas. Por su extensión no se anexaron en el cuerpo del artículo. En este aspecto, en estas matrices los estudiantes en cada una de las competencias expresaron su opinión según las vivencias, observaciones y consultas sobre cada una de ellas. Los espacios de aprendizaje permitieron el desarrollo de actividades para ver un avance en la consolidación de unas de ellas, en especial las de trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la solidaridad y la experticia. Las competencias que se trabajaron hacen parte de una formación reflexiva, por medio de resolución de problemas, método de proyectos y elaboración de ensayos, para construir conocimiento (Perico-Granados, Acosta & Perico Martínez, 2014). Al

respecto, el estudiante, al afianzar el pensamiento crítico, consolida sus conocimientos, argumenta y defiende sus ideas de forma crítica, con base en la lectura y la escritura y profundiza en lo que el autor expresa (Perico-Granados, Acosta & Perico Martínez, 2014).

El trabajo en equipo permite la maximización del aprendizaje, dado que se desarrollan debates, participación y elaboración de ensayos, que permiten la interacción del equipo y sus ideas. Igualmente, los estudiantes demandan el fortalecimiento de las competencias en especial las profesionales, dado que estas van mucho más allá de una simple acumulación de contenidos (Sospedra, Lloret & Cañas, 2013). Ellas permiten la formación de estudiantes y profesionales competentes que manifiestan conductas en el plano

cognitivo (conocimientos y habilidades) y que permiten resolver adecuadamente los problemas profesionales. Adicionalmente, se reflexiona sobre la necesidad y el compromiso de actuar con base en el conocimiento, habilidades y valores (González & Ramírez, 2011).

Análisis de resultados

Las competencias disciplinares expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los necesarios de cada campo disciplinar, para que los estudiantes se desarrollen de manera efectiva en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida. Ellas son un aprendizaje en el cual se integran varios factores de saberes como el conceptual (mundo del saber), procedimental u operativo (mundo del hacer) y actitudinal (mundo del ser) (Brenzini et al., 2012). Este proceso se apreció en las reflexiones de los monitores y estudiantes del curso de Introducción a la Ingeniería. Allí se evidenció el aprendizaje principalmente en la rama de geotecnia, vías y pavimentos, en los diferentes ambientes de aprendizaje, como se expresa en otra investigación (Perico, 2017a).

Por otro lado, la autonomía se vio reflejada en los estudiantes, en la toma de decisiones, en la actitud para desarrollar las actividades correspondientes de su proyecto y adquirir un compromiso, con la asignatura y con su carrera. La autonomía intelectual es el uso libre que se hace de las competencias para avanzar dentro del tejido de conocimiento de la vida. En este sentido, se observa que la experimentación, el análisis y la síntesis son pilares para construir el conocimiento científico y técnico (Dewey, 2014). En el mismo sentido, la autonomía e iniciativa personal son las habilidades para la evolución del conocimiento, de uno mismo, de una autoestima equilibrada, genera deseo de superación y construye valores y normas personales con aprecio y respeto hacia el entorno (Seetha, 2014). La autonomía se refleja en los estudiantes con sus actitudes diarias, el aprendizaje de sus errores, emprendimiento de nuevos ries-

gos, diseño de nuevos caminos y proyectos (Fisas, 2014).

De otro lado, se observó el pensamiento crítico en los análisis, planteamientos y conclusiones que construyeron para dar solución a los problemas propuestos. Quienes ingresan al curso desarrollaron una visión diferente, más crítica sobre sus observaciones, con base en los proyectos. Este concepto incluye la indagación, deducción, inducción y juicio. Es la evaluación de argumentos con base en la interpretación, análisis, inferencia y explicación para ver las certezas de los conocimientos (Ennis, 2018). Al respecto, se concibe la didáctica como elemento básico para construir el conocimiento, empoderar al sujeto y cambiar su manera de pensar, con un paso de sujeto pasivo a pensar en el mundo, cuestionar lo que ve desde diversas ópticas y comprometerse con los cambios (García & Gómez, 2015). De otro lado, la formación tradicional ha predominado en lo académico en los siglos XX y XXI, con un proceso paulatino de agotamiento teórico, dado su privilegio en lo teórico de los contenidos. Al respecto, se tienen alternativas como el fomento del pensamiento abierto y problematizador y el pensamiento crítico para construir el futuro desde la realidad del presente (Grisales y Zuluaga, 2018).

De la misma manera, la experticia se vio incrementada, como se evidenció en los resultados, especialmente en los informes y sustentaciones de los proyectos mediante la enseñanza del docente y monitor. Los estudiantes aprendieron a consultar y a comparar con otros autores el conocimiento adquirido durante la ejecución de los proyectos. En el mismo sentido, el trabajo en equipo fue la primera competencia que se desarrolló, dado que desde el inicio del curso se observó el interés de parte de los estudiantes por conformar sus grupos de trabajo. Ellos hicieron en equipo la toma de muestras, los trabajos de campo y en laboratorio. Los llevaron a cabo de forma cooperativa y hubo estudiantes que trabajaron sobre las fortalezas del otro y compensaron las debilidades presentadas.

Al respecto, los resultados se fundamentan en el interés de trabajar en equipo para dar solución a un problema, como lo manifiestan otros autores (Seetha, 2014; Dahl y Kolmos, 2015).

En el valor de la solidaridad los estudiantes y monitores afirmaron, que esta competencia va de la mano con el trabajo en equipo, dado que se requiere de la colaboración conjunta de los integrantes para llevar a cabo la toma de decisiones y así construir un equipo sólido y sobresaliente para sacar adelante los proyectos. Desde este punto de vista, educar en valores y actitudes, como la solidaridad, es una tarea necesaria para afrontar los problemas sociales que nos afectan, especialmente para continuar en el proceso de la construcción de la paz (Pizarro, 2018). La solidaridad como valor cooperativo se convierte en la base para diseñar y llevar a la práctica una propuesta didáctica para construir conocimiento.

Entonces, los resultados con base en el método que se aplicó permitieron al estudiante conocer sobre su carrera, mediante la experiencia y plantear estrategias para dar solución a necesidades del entorno. Se fortalecieron las relaciones humanas y para los monitores se afianzó el liderazgo, con la generación de confianza a los estudiantes. Las competencias aportan un nuevo enfoque con respecto a la educación, ayudan a la construcción del conocimiento y a la calidad estudiantil (Martínez, et al., 2013). También ofrecen herramientas para el desempeño profesional, dan sentido a lo que se aprende para el servicio social, preparan para la vida y logran una formación más integral. En la formación de los ingenieros civiles las competencias promueven el desempeño profesional porque ayudan en la solución de problemas, con base en el conocimiento, actitudes, habilidades y valores (Martínez, et al., 2013).

Conclusiones

Para las competencias estudiadas en las entrevistas a monitores y estudiantes, en las rejillas de observación y diario de campo, se encontró que se incrementó de forma sustancial la autonomía por las decisiones de los monitores y estudiantes. Al respecto, dar a los estudiantes responsabilidades para que ellos tomen la iniciativa permite de forma sostenida construir la autonomía.

Con el descubrimiento de las obras o diseños con defectos los estudiantes y los monitores fueron capaces de tomar una posición y plantear alternativas a través del pensamiento crítico.

La adecuada combinación de la experiencia en campo y los laboratorios junto con la consulta de libros y artículos para construir los conceptos, permitió un incremento en la experticia de la comunidad académica involucrada.

En el proceso, de manera frecuente, se observó un mayor trabajo en equipo y un incremento de la solidaridad en el desarrollo de las tomas de muestras, ensayos de laboratorio y análisis de resultados. El éxito del trabajo en equipo se consigue si los miembros del equipo asimilan los objetivos que se plantean con actividades de aprendizaje mutuo y dominio de los contenidos.

La metodología empleada permitió a los estudiantes acercarse a los conocimientos de ingeniería civil, por medio de la experiencia, con base en las cinco competencias valoradas y se observó su desempeño en el desarrollo de las actividades propuestas en clase.

Este método ayuda a construir de manera más didáctica los contenidos académicos de cada rama que compone la ingeniería civil, de tal manera que para el estudiante es motivador continuar con su profesión.

Referencias bibliográficas

- Brenzini, D., Martínez, M. (2012). Perfil del ingeniero civil: una visión desde sus competencias genéricas y específicas, en *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 8, 28-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70923776002>
- Bustamante, O. V. & Bustamante, R. V. (2013). Aprendizaje del trabajo en equipo mediado por la producción de videos educativos: Básica Secundaria de la Institución Educativa Departamental (IED) de Palmira, Municipio Puebloviejo, Magdalena Work In Computer Mediated by The Production of Videos Educatio, en *Escenarios*, 11(1), 23-37. Recuperado de <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1430>
- Capote, G. E., Rizo, N. R. & Bravo, G. (2016). La formación de ingenieros en la actualidad. una explicación necesaria, en *Revista Universidad y Sociedad*, 8, 21-28. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus03116.pdf>
- Castellanos, S. (2015). Influencia de la cultura docente en la implementación de las orientaciones curriculares de ciencias sociales en educación secundaria: estudio de dos casos en Bogotá D.C. (Colombia) - Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/149386>
- Covey, S., Mcchesney, C., Huling, J., Miralles, J. (2015). *Las cuatro disciplinas de la ejecución*, Barcelona: Editorial Conecta.
- Crispín, Bernardo, C., Doria, M, Rivera, A., Aguilera, R., Guerrero, L. (2011). Aprendizaje autónomo, en *Aprendizaje autónomo orientado para la docencia*. México: Universidad Iberoamericana (Primera ed). Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf
- Dahl, B., Kolmos, A. (2015). Students' attitudes towards group based project exams in two engineering programmes, en: *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, Vol. 3, No. 2. Recuperado de <https://journals.aau.dk/index.php/pbl/article/view/1108>
- Del Campo, G. (2012). ¿De qué solidaridad hablamos cuando decimos Aprendizaje-Servicio? II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, 11-14. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/jornadas.htm
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones Unesco. Recuperado de innovacioneducativa.uaem.mx:8080/.../web/.../educacion_tesoro.pdf
- Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta*, México: Fondo de Cultura Económica.
- De Zubiría, J. (2018). La vigencia de las ideas de Alberto Merani en psicología y educación, en: <https://fliphtml5.com/pjcep/qymc/basic>
- Ennis, R. (2018). *Critical Thinking*, en Robert H. Ennis' Academic Web Site. Recuperado 9 de septiembre de 2018, a partir de <https://education.illinois.edu/faculty-pages/robert-ennis>
- Fisas, R. (2014). *Las competencias de liderazgo como agente de cambio en la educación secundaria a través de la obra de S . R . Covey*. Universidad Internacional de la Rioja. Barcelona: Máster en formación del profesorado de secundaria. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2983/Roser_Fisas_Hernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freire, P., y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García, M. & Gómez, J. (2015). Desde la didáctica no parametral... Estrategia pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico, en *Educación y Humanismo* 17(29), 186-201. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2302/2194>
- González, M. & Ramírez, I. (2011). La formación

- de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo, Revista Electrónica de pedagogía*, 8(16). Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/pdf/gonzalez-ramirez-formacion-competencias.pdf>
- Grisales Serna, L. D. & Zuluaga Robles, D. P. (2018). La didáctica no parametral, un camino investigativo de constante cierre y apertura. *Plumilla Educativa*, 21(1), 11-28. Recuperado de <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.21.2973.2018>
- Gutiérrez, I. & Matiz, J. (2010). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. Perspectiva cuantitativa. Grupo de Estudios en Economía y Empresa, 2010-2011. Recuperado de <http://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%C3%A1demico-Perspectiva%20cuantitativa.pdf>
- Martínez, G., Alonso, M., Ángel, J., Garza, G., Báez, E., Arnulfo, V. & Cubero, T. (2013). Implementación y evaluación del currículo basado en competencias para la formación de ingenieros. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 141-174. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5551>
- Mejía, B. & Cely, D. (2014). Proyecto de formación pedagógica y didáctica a monitores académicos, propuesta de acompañamiento a los estudiantes de la Universidad Santo Tomás. IV Clabes. Recuperado de www.alfaguia.org/www-alfa/images/Ponencias-Clabes/4/ponencia_203.pdf%0A%0A
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. (Primera Ed). Buenos Aires: K. Editores. Recuperado de <https://repensarlafilosofiaenlipn.files.wordpress.com/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf>
- Nussbaum, M. (2016). Ira y perdón: resentimiento, generosidad, justicia, en Oxford University Press, EE. UU.
- Perico-Granados, N., Acosta, P. & Perico-Martínez, N. (2014). El ensayo para formar profesionales reflexivos, en *Ingenio Magno*, 5, 111-119. Recuperado de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/ingeniomagno/article/view/885>
- _____, Caro, C. & Garavito, L. (2015a). El proyecto en la investigación formativa. *Investigium Ire*, 9(1), 166-174. Recuperado de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/ivestigium/article/view/1156/1122>
- _____, Sánchez, H. & Medina, J. (2015b). Elementos para exposiciones orales en la formación profesional. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 16(16), 1-12. Recuperado de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/954>
- _____. (2017a). Formación de docentes de Ingeniería Civil en la Universidad Santo Tomás de Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tesis de doctorado inédita.
- _____, Pachón, J. & Perico-Martínez, L. (2017b). Educación y ética contra la corrupción, en *Revista Digital Historia de la Educación*, No. 20, pp. 465-475, saber ULA, en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/44976/art31.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- _____, Sánchez, P. y Suárez, P. (2017c). Experiencias del docente y monitores con el método de aprendizaje basado en proyectos, ABPr, en Congreso Internacional de Educaciones, pedagógicas y Didácticas, septiembre 7-8: http://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/ped_practicas/ped_practicas1/paper/viewFile/2706/2768
- Pizarro, R. (2018). Cátedra de la paz colombiana: crítica constructiva al anagrama incompleto, en *Hojas y Hablas*, (15), 34-48. DOI: 10.29151/hojasyhablasn.15a2. Recuperado de <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/article/view/146>

- Ramírez, J. (2014). Desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de la Universidad Iberoamericana de México*, 10-17. Recuperado de http://revistas.ibero.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf
- Robles, M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace, en *Business Communication Quarterly* 75(4) 453-465, by the Association for Business Communication Reprints and permission: <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav> DOI: 10.1177/1080569912460400 <http://bcq.sagepub.com>
- Rojas, N., Torres, N., Contreras, D. & Campo, L. (2017). Experticia en implementación de proyectos lúdicos pedagógicos por medio de la estrategia de planeación de núcleos temáticos integradores. Universidad del Norte. Barranquilla: Universidad del Norte, Instituto de Estudios en Educación -IESE, Maestría en Educación con Énfasis en Infancia. Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7692/130324.pdf?sequence=1>
- Sanchez-Cabrero, R., Costa-Román, O., Mañoso-Pacheco, L., Novillo-López, M., Pericacho-Gómez, F. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital, en *Revista Educación y Humanismo* 21(36), pp 113-136, Enero, Junio.
- Seetha, N. (2014). Are Soft skills Important in the Workplace? – A Preliminary Investigation in Malaysia, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol. 4, No. 4, DOI: 10.6007/IJARBSS/v4-i4/751 URL: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v4-i4/751>
- Sospedra, M. J., Lloret, M. C. & Cañas, T. R. (2013). Percepción de los estudiantes de ingeniería civil sobre las competencias óptimas del docente universitario. *Revista Sinéctica*, 41, 1-20. Recuperado de <https://goo.gl/QssabC>
- Tamayo, O., Zona, R., Loaiza, Z., Yasaldez, E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. algunas categorías centrales en su estudio, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 11, núm. 2, julio diciembre, 2015, pp. 111-133 Universidad de Caldas Manizales, Colombia
- Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA - Punto (Perú), en *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol 2, No.,1. Jalisco: Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>
- Valencia-Restrepo, D. (2016). El desarrollo de las matemáticas en la facultad de Minas de Medellín, en: *Desarrollo histórico de las matemáticas y la ingeniería en Colombia en los siglos XIX y XX*, Medellín: Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Colección Memorias No. 14. Recuperado de <https://accefyn.com/microsites/grupos/historia-filosofia/wp-content/uploads/2018/04/Simposio-matematicas-impresion.pdf>
- Zumalacarregui, L., y Alonso, A. (2018). La educación en valores en la carrera de Ingeniería Química: Universidad Tecnológica de la Habana. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/327407197_La_educacion_en_valores_en_la_carrera_de_Ingenieria_Quimica



El papel de la pedagogía crítica, el enfoque reflexivo y la andragogía en la transformación de las prácticas pedagógicas

The role of critical pedagogy, the reflective approach and andragogy in the transformation of pedagogical practices

Laime Pérez-Díaz¹
Kelys Macea-González²
Alexander Montes-Miranda³
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n19a7

Resumen

El presente artículo de revisión da cuenta del estado del arte de la investigación titulada “Valor del acompañamiento andragógico en la transformación de las prácticas pedagógicas”, que busca estudiar las transformaciones en los maestros de este campo, generadas mediante un modelo de acompañamiento andragógico. Para ello, se empleó una metodología cualitativa, del tipo IAP, siguiendo a Restrepo (2006) en tres fases: deconstrucción de la práctica, reconstrucción de la práctica y validación de la efectividad de la práctica. La revisión de la literatura se desarrolló desde los ejes de búsqueda prácticas pedagógicas y andragogía, contemplando los contextos nacionales e internacionales, reflexiones que transversalizan tanto el accionar pedagógico, como el andragógico. Los resultados de este análisis muestran el valor de dichas prácticas, como punto de encuentro entre debate y método, articulándose también con las categorías de modelos pedagógicos, didáctica, concepciones de la enseñanza, el aprendizaje, evaluación y relación teoría práctica, todo esto desde un ámbito reflexivo y transformador.

Palabras Clave: Prácticas pedagógicas; andragogía; acompañamiento andragógico; pedagogía crítica.

Abstract

This review article gives an account of the state of the art of the research “Value of andragogical accompaniment in the transformation of pedagogical practices”, which from an andragogical accompaniment model, seeks to study transformations of teachers in this field. A qualitative methodology (IAP in Spanish) was used, considering Restrepo’s (2006) model in its three phases: deconstruction of the practice, reconstruction of the practice and validation of the effectiveness of the practice. In short, the literature review was developed from two search axes: pedagogical practices and andragogy, looking for national and international contexts, reflections that crosscut both, pedagogical and andragogic actions. The results of this analysis show the value of these practices, as a meeting point between debate and method, also articulating with categories such as pedagogical models, didactics, conceptions of teaching, learning, evaluation and practical theory relationship, all from a reflective and transformative environment.

Keywords: Pedagogical practices; andragogy; androgynous accompaniment; critical pedagogy.

(Recibido: 05/03/2020 - Aprobado: 21/05/2020)

¹ Magister Universidad de Córdoba, Colombia. Correo: jaimealberto2240@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9444-3894>

² Magister Institución Educativa Robinson Pitalua. Correo: maceakelly86@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4075-3341>

³ Doctor en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Santo Domingo, República Dominicana. Correo: amontes20@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7168-6295>

Introducción

Diversas investigaciones ponen de manifiesto que la práctica pedagógica es visionada desde múltiples miradas, dado su carácter complejo, cambiante y dinámico, en el que se conjugan diversos saberes. Este estudio propone resignificar la práctica pedagógica desde un enfoque reflexivo, en el que emerjan transformaciones mediadas por un acompañamiento andragógico. Considerando que, a la luz de Adam (2000), la enseñanza no se puede concebir como el acto de reproducir conocimientos que utilicen técnicas de memorización, sino como una orientación al estudiante en la gestión de su propio aprendizaje.

Lo anterior, se justifica en la necesidad de comprender el accionar del docente desde el aprendizaje entre pares y el acompañamiento andragógico, asumiendo la reflexión como mecanismo de transformación de la práctica pedagógica, que incide directamente en el escenario escolar y que cumple una función emancipadora del maestro mismo, puesto que es un docente activo, que no espera la solución desde afuera, sino que la construye desde adentro, en conjunto y en contexto. Las dinámicas activas - reflexivas relacionan la teoría y la práctica con la realidad y tiene un alcance educativo que trasciende a la justicia social, Krichesky, et al. (2011). Por tanto, esta investigación permea el contexto, el ser docente y aporta significativamente al desarrollo formativo de los estudiantes, que son los primeros beneficiados en tener un docente que reflexione sobre lo que hace (Restrepo, 2004).

Por eso, el diálogo entre el saber teórico y el saber práctico de los docentes debe ser continuo. La teoría es un punto de partida de este diálogo, puesto que las generalizaciones sirven de orientación para el docente, pero es a través de la práctica individual como se prueba la validez de dicha teoría Restrepo (2006). Este proceso se logra por medio de la revisión constante del accionar del maestro, donde es capaz de reflexionar sobre

lo que hace y cómo mejorarlo, pero no desde lo intuitivo o empírico, sino con fundamentos epistemológicos. Al respecto, Pozo y Crespo (1997) proponen el concepto “cambio conceptual”, que no sólo lo debe aplicar el maestro para los estudiantes, sino para sí mismo.

Entendida esta necesidad, desde el plano gubernamental se adelantan programas para mejorar la calidad educativa, entre ellos el Programa Todos a Aprender que, sin embargo, están orientados a dar respuesta a las pruebas internacionales estandarizadas, como Programme for International Student Assessment (PISA), dirigida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), mediante un enfoque que promueve una educación basada en resultados, escuelas tratadas como fábricas, institutos educativos que entreguen productos al mercado. Como bien lo expresan Rubiano y Beltrán (2016), “la educación se ha convertido en una alternativa económica para los empresarios interesados en negocios lucrativos con perspectivas de sostenibilidad” (p. 163). Pero poco se le apuesta a crear un modelo propio, partiendo de la realidad contextual y de la horizontalidad del conocimiento. Y es aquí donde encuentra su soporte la pedagogía crítica, que surge como una necesidad de transformación de las prácticas que han privilegiado la transmisión de conocimiento (Calderón y Paniagua, 2016).

Por ello, con el propósito de transformar las prácticas pedagógicas desde la autocrítica y con los elementos que brinda el contexto, y buscando convertir la enseñanza - aprendizaje en un proceso más significativo que dé respuesta a las necesidades reales de las comunidades atendidas en el sistema escolar, se propone la construcción de un modelo de acompañamiento desde los fundamentos de la andragogía, como se desarrollará en este análisis.

De acuerdo con el planteamiento anterior, la UNESCO (2005) propone que “el programa de estudios debería incitar al candidato a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas” (p. 182). Aunque la UNESCO solo ubica la reflexión en la formación inicial, esta incitación debe ser vista como un imperativo para todo el ejercicio profesional docente. El educador debe tener como esencia en su práctica la reflexión, desde su formación inicial, de manera continuada y en su labor diaria. La reflexión debe ser parte del ejercicio profesional del maestro, como lo sostiene la teoría andragógica desde una perspectiva profundamente humanista “en la cual el sujeto sea el artífice de la construcción de su propio destino y de su perfeccionamiento permanente” (Pérez e Izaguirre, 2009, p. 15). Estos mismos autores plantean desde la reflexión y autonomía del adulto que, este debe participar como generador de su propio conocimiento y de sus procesos de formación; ser un sujeto autónomo en la toma de decisiones sociales y políticas; promotor y creador de procesos económicos y culturales, y agente de transformación social. Estas características comprenden la visión de la perspectiva andragógica, vista desde la reflexión y crecimiento permanente, y no como un modelo de diseño curricular (Domínguez, 2006; Valdez, 2010).

Por tanto, el acompañamiento andragógico, comprende la naturaleza profesional del docente, que es capaz de autoevaluarse en el acto pedagógico mismo, identificar sus debilidades y fortalezas, plantear alternativas de solución y aplicar modelos diseñados por el mismo, con el acompañamiento de sus pares y aterrizado en las teorías pedagógicas actuales, en la realidad contextual y cognitiva de sus estudiantes. De manera que la transformación de las prácticas pedagógicas, como iniciativa del docente que reflexiona, ha de convertirse en un proceso permanente que repercute en la calidad educativa, movilizándolo el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para construir procesos educativos que dan respuesta a los ideales de sociedad.

En este sentido, repensar las prácticas pedagógicas ha sido la finalidad de muchos investigadores educativos que le apuestan a la transformación de la educación, interviniendo al maestro como principal gestor de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Se parte del carácter constructivo de la pedagogía que ha ido evolucionando a través de la historia, iniciando con un modelo tradicional hasta llegar a la implementación de uno más transformador y crítico de las realidades educativas. Así pues, no se trata de generar más saber científico sin trascender a la práctica y a la realidad presente en las aulas escolares, sino lograr la transformación del pensamiento y de estructuras cognitivas del profesorado evidenciada en la implementación de prácticas educativas con sentido para todos los agentes involucrados en el proceso.

Prácticas pedagógicas, reflexión y transformación

Este apartado presenta un análisis sobre las investigaciones que estudian cómo mejorar las prácticas pedagógicas. En primer lugar, Alsina et al. (2014) proponen un modelo de formación docente que tiene como base la reflexión del maestro en su acción, partiendo de los interrogantes que surgen en el ejercicio mismo de su ser y hacer docente, creando un conocimiento que parte del sujeto mismo en ejercicio y formación, y no de un conocimiento ya creado y transmitido con anterioridad por terceros. Este modelo utiliza herramientas como el juego de roles, preguntas abiertas, actividades introspectivas, en la línea de Investigación Acción Educativa basada en el aprendizaje, con el apoyo de expertos, que tienen como función guiar los procesos dialógicos, ya sean estos individuales o grupales.

Este estudio propone unas fases de reflexión que explican con detalle cómo se debe hacer este proceso reflexivo. Entre los momentos se cuentan observar la acción o experiencia anterior, tomar conciencia y determinar los aspectos importantes de la propia actuación, buscar comportamientos

alternativos para actuar y comprobar su eficacia en una nueva situación; estas fases pueden ser aplicadas en la reconstrucción de la práctica pedagógica y en la efectividad de la misma, donde se aplican las nuevas acciones y se reflexiona inmediatamente, comprobando así, en un primer momento, su eficacia.

En este orden de ideas, Loo (2013) realiza un estudio en el cual explica, desde un enfoque interpretativo, la pertinencia de la práctica docente en el aula, desde los supuestos ontológicos y epistemológicos, que subyacen a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de un grupo de docentes y mediante la aplicación de un cuestionario de dilemas y la observación directa de sus clases, contrasta sus representaciones con la acción pedagógica y didáctica de estos docentes, comprobando que existen vacíos y distancias entre lo que dice, piensa y hace el docente en el aula.

También logra identificar tres perfiles que caracterizan las prácticas pedagógicas de los docentes, teniendo en cuenta los métodos empleados, las actividades, la lógica para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar, a los que denominó perfil interdirecto, interconstructivo y constructivo propuestos en estudios previos (Loo, 2013). como resultados de este último propósito, logra identificar que 12 de los 17 docentes guían la actividad del aula como una sucesión de eventos aislados, otros cuatro intentan organizar las sesiones de clases en forma de cadena y solo un docente es ubicado en el perfil constructivo, desarrollando clases recursivas y con posibilidades de construcción del conocimiento. Este estudio representa un aporte significativo al saber pedagógico, dado que motiva a la transformación de las representaciones sociales del profesorado que, partiendo de una permanente reflexión, puede cambiar sus prácticas tradicionales y avanzar hacia una pedagogía sociocrítica.

En esta misma línea de las representaciones sociales, Cortez et al. (2013), desarrollan un estu-

dio que busca analizar las creencias de tres docentes con relación a la enseñanza y el aprendizaje y cómo estas inciden en sus prácticas pedagógicas e “indagando el entramado de creencias que sostiene la praxis pedagógica que utiliza el profesor, es posible comprender su actuación y la concepción que tiene de la educación” (p. 3). También toman aportes de Schon (1998) citado por Cortez et al. (2013), el cual asevera que cuando el docente logra una meta-reflexión sobre su práctica, se produce un análisis tanto de las situaciones, como también de los procedimientos, la toma de decisiones, las teorías implícitas, la manera de acercar el contenido a los estudiantes, entre otros elementos. De allí, la importancia de los autores por la comprensión del fenómeno educativo y cómo este se ve afectado por las creencias del profesorado. En definitiva, como resultado de este estudio se evidenció un grado significativo de coherencia entre las concepciones expresadas por los docentes y su accionar en el aula escolar.

En el estudio anterior se seleccionaron “docentes ejemplares”, al que López (2010), citado por Cortez, et al. (2013), dice que se caracterizan por tener habilidades pedagógicas que le permitan transmitir los contenidos con claridad, se comunican de manera eficiente, conservan cercanía afectiva con los estudiantes, expresan un gusto por enseñar y goza de capacidades para enfrentar exitosamente las dificultades pedagógicas. Atendiendo a lo anterior, sería pertinente estudiar a profundidad qué diferencia a un docente considerado como ejemplar con otro que no cumple con dichos criterios y como ello determina su praxis.

Los anteriores estudios, develan cómo las representaciones sociales están presentes en el accionar pedagógico del profesorado y abren puertas para recorrer un camino hacia la transformación del pensamiento y por consiguiente de sus prácticas tradicionales.

Por otra parte, desde la perspectiva sociocrítica se evidencian avances en el campo

metodológico de la investigación acción, motivando al profesorado a hacer posible la transformación cuando se participa activamente en la investigación desde el seno de la praxis, la cotidianidad, de la reflexión permanente y la relación entre sentires, saberes y haceres. Así, Cerecero (2016) presenta un estudio circunscrito en la teoría crítico-social emancipadora basado en el modelo de práctica reflexiva mediada, este modelo, dividido en tres fases, se fundamenta en el autoconocimiento del docente, el reconocimiento entre pares y el análisis de su práctica pedagógica. Posteriormente, se identifican las dificultades y al final se aplica un plan de intervención. Se resalta en el estudio la importancia que genera el acompañamiento de un mediador y de los pares en el ejercicio reflexivo de los docentes, permitiéndole reflexionar de manera sistemática y continua en los procesos pedagógicos que generan un cambio en el pensamiento del profesorado como agentes transformadores y como seres inacabados, de manera que puedan avanzar en el desarrollo de sus potencialidades.

Entre otros aportes, es conveniente destacar un estudio realizado por Babicka et al. (2010),

donde se resalta la habilidad del maestro para investigar sobre su práctica como fundamento del ejercicio pedagógico. En los resultados y análisis del estudio, desde esta vertiente, los autores resaltan un aporte en la comprensión del papel del docente en la acción educativa, afirmando que “un maestro reflexivo es una persona que piensa en lo que está haciendo, analiza sus acciones, la estructura de las creencias que determinan su propia manera de pensar y actuar” (p. 9).

Así pues, desde esta mirada, conviene motivar al profesorado a que interprete y transforme la realidad y esto se logra a partir de la autorreflexión de su quehacer, evaluando sus competencias educativas y pedagógicas, y comparándolas con las esperadas, de manera que estén acordes a las exigencias de una sociedad contextual, intercultural, dinámica y cambiante, partiendo de la naturaleza abstracta de cualquier modelo, como lo sostiene Canfux et al. (1996). En este sentido, la siguiente tabla sintetiza las principales tendencias en los estudios sobre las prácticas pedagógicas en Colombia, análisis que ilustra la comprensión de este proceso en este análisis.

Tabla 1. Desarrollo de la Investigación sobre práctica pedagógica en Colombia

Investigadores	Tendencias
González (2018) Sosa (2014) Barreto, Mateus, & Muñoz (2011)	Reflexión y sistematización permanente de la práctica pedagógica.
Jiménez, Limas & Alarcón (2015) Burgos & Cifuentes (2015)	Reflexión docente desde un proceso cíclico que relaciona teoría y praxis para la reconstrucción la práctica pedagógica.
Corvalán (2013)	Comunidades de aprendizajes para la reflexión grupal con el fin de alcanzar la autoafirmación del rol profesional.
Basto (2011) Loaiza y Duque (2017)	Confrontación entre las concepciones, las acciones y los sentires pedagógicos del profesorado.
Pabón (2009) Ariza (2009)	Caracterización de las prácticas pedagógicas con miras a la transformación del ser y el accionar docente, incluyendo al estudiante como agente activo de los procesos educativos.
Campos & Guevara (2009)	La influencia de las prácticas pedagógicas frente a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

Enfoque andragógico en el acompañamiento docente

Los estudios analizados en el campo de la andragogía se presentan teniendo en cuenta varios aspectos. En primer lugar, el perfil andragógico que deben tener los docentes que orientan a los estudiantes adultos, seguidamente se destacan los aportes teóricos de la andragogía y cómo estos han permeado las tendencias educativas actuales; en segundo lugar, se citan los estudios en la dimensión del adulto no solo que enseña sino que también aprende; finalmente, se presenta el enfoque de la validación del modelo andragógico aplicado en la educación superior, en los cuales se evidencian vacíos de conocimiento, en cuanto a la falta de efectividad de los procesos implementados en este nivel, pensando la formación de profesionales al servicio de la sociedad.

Desde la línea de andragogía, Tovar y Briceño (2011) describen el perfil docente desde la praxis andragógica de un grupo de profesionales y recomiendan la pertinencia de implementar este tipo de estrategias para contribuir a la mejora del proceso formativo, teniendo en cuenta un papel transformador desde la multidisciplinariedad de su labor, dado que de acuerdo a los resultados encontrados, los docentes no cuentan con el perfil necesario para llevar a cabo el desarrollo de la estrategia andragógica.

En esta línea de pensamiento, Maduro et al. (2007) realizan un estudio enfocado a la comprensión de las matemáticas desde una perspectiva andragógica, en el cual consideran que el facilitador de estudiantes universitarios debe dotar al estudiante de herramientas que le permitan alcanzar un aprendizaje significativo, ello implica que debe establecer una relación entre los conocimientos previos y la nueva información, emplear estrategias metacognitivas para favorecer el aprendizaje, y construir estrategias de resolución de problemas en contexto. La metodología empleada se centró en la implementación de un diario-video que

permitía a los estudiantes reflexionar en la forma como interactuaban en el aula de clases, qué estrategias utilizaban para resolver los problemas planteados, con lo cual podrían potenciar sus aprendizajes complementados de manera colaborativa por sus pares.

Aunque el estudio mencionado anteriormente no desarrolla enfáticamente el modelo de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva andragógica, deja claro que el facilitador de la educación adulta debe tener un perfil específico y pertinente para tal fin, esto es favorecer estrategias de resolución de problemas, emplear estrategias metacognitivas para potenciar los aprendizajes, mirar la evaluación con carácter formativo, sistemático e integrador como elemento necesario en los procesos pedagógicos.

En esta misma relación, Borches (2016) realiza un recorrido bibliográfico como fundamento para estudiar los factores cognitivos, sociales y psicológicos que podrían influir en el aprendizaje de los adultos, estableciendo una relación entre la metodología empleada por los docentes y los fundamentos teóricos en el marco de la andragogía. El principal planteamiento de este estudio analiza el concepto andragogía desde la visión de diversos autores, desde sus inicios hasta la actualidad, sustentado especialmente en Malcon Knowels, quien es considerado el padre de la educación para adultos y uno de los autores más influyentes en la defensa de la teoría andragógica que cada vez cobra mayor importancia el contexto educativo.

Por su parte, en su tesis doctoral, Sánchez (2015) presenta un amplio estudio donde aborda el desarrollo histórico desde la educación para adultos hasta llegar a la andragogía, atendiendo a sus fundamentos filosóficos, definiendo a la persona adulta como sujeto que aprende de manera singular e individual atendiendo a unas habilidades cognitivas, a unos estilos de aprendizaje y a otros factores inherentes a las etapas del desarrollo y aspectos motivacionales. Del mismo modo,

este estudio analiza el perfil y funciones del docente andragógico, teniendo en cuenta los fines, competencias y objetivos de la andragogía dentro de un contexto político, económico y social. Finalmente, se abordan los fundamentos teóricos de la enseñanza-aprendizaje del adulto e introduce nuevas alternativas de formación como lo es la tecnología andragógica.

Asimismo, es pertinente destacar el estudio de Melonari (2011), quien define las teorías del aprendizaje en adultos, teniendo en cuenta los principios de la andragogía, el aprendizaje experiencial, los estilos de aprendizaje y los perfiles del aprendizaje adulto de acuerdo a la manera como se organiza la información. Así, se hace énfasis en que la teoría andragógica es un derrotero en la implementación de estrategias efectivas utilizadas, tanto por el docente que orienta, como por el adulto que aprende, se autorregula y se autoevalúa en sus procesos de aprendizaje. De acuerdo a los planteamientos de esta autora, hay relación entre la teoría de las inteligencias múltiples y el aprendizaje efectivo en los adultos, dado que estas permiten potenciar el desarrollo de las capacidades, al igual que emplear prácticas pedagógicas multidisciplinarias de acuerdo a las necesidades e intereses.

De otro lado, existen instituciones de educación superior que tienen como filosofía la implementación del modelo andragógico articulado al currículo. En este sentido, Caraballo (2006) realiza un estudio en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), allí valida la efectividad con la que se viene implementando dicho enfoque; no obstante, mediante la indagación de concepciones de los docentes, establece que hay poca coherencia entre la filosofía institucional y la praxis, encontrando contradicciones determinantes entre el dominio de la teoría andragógica con relación a su desempeño como facilitador de los aprendizajes; poca claridad con respecto al principio de la horizontalidad que se debe establecer entre el facilitador y el participante

y escasa formación mediante procesos de inducción cuando el docente inicia en la institución, situación que no le permite tener claridad acerca del modelo andragógico y, por ende, existe poca coherencia entre el deber ser y la praxis educativa y pedagógica.

El anterior estudio permite proponer modelos de formación de los docentes con fundamento en los principios de la andragogía, esto les permitiría emplear estrategias más efectivas en sus procesos de aprendizaje permanentes, permitiéndoles el autoconocimiento, la autorregulación, el fortalecimiento de la relación teoría-práctica y la transformación tanto del pensamiento como de sus prácticas pedagógicas y educativas.

En este misma articulación del análisis con la Educación Superior, Prada (2010) adelanta un importante estudio en el que se articula el modelo andragógico con las competencias en TIC, que deben tener los docentes universitarios a la hora de implementar sus prácticas pedagógicas y establece una clara relación entre el adulto que enseña y el adulto que aprende, por lo que propone el modelo MACTIC, con la finalidad de orientar al docente universitario como adulto en situación de aprendizaje, permitiéndole orientar procesos de calidad y atendiendo a las competencias TIC como elemento integrador y necesario en su praxis, en concordancia con las exigencias de la sociedad del conocimiento.

Andragogía, reflexión y práctica pedagógica

La práctica pedagógica se comprende como un proceso de autorreflexión donde se analiza y transforma el proceso educativo con el liderazgo del maestro; esta concepción debe acompañar al docente en todo su desarrollo profesional. Así, para ampliar esta concepción y alejarla del sentido instrumental, es necesario comprender su etimología, porque desde ella misma se puede partir para poder entenderlo. Al respecto, Barragán, Gamboa y Urbina (2012) “recuerda que el concepto actual que se posee de práctica pedagógica es un

conjunto fraccionado de lo que originariamente se entendió y por ello, debe escudriñarse nuevamente desde sus raíces históricas y contemplar su evolución en nuestra cultura” (p. 23). Los autores también identifican, desde Aristóteles, una forma de razonamiento que los griegos llamaron *tejne*, *τέχνη* (razonamiento técnico, técnica); que se diferencia de la *phronesis*, *φρόνησις* (razonamiento práctico, prudencia). Lo técnico no son más que acciones reguladas por criterios o reglas, que es más una acción material; sin embargo, lo práctico es una acción que tiene por finalidad algún bien moral y socialmente aceptado (prudencia).

Por tanto, la práctica trasciende la técnica, puesto que tiene una finalidad no solo material, sino intangible, el bien social. Vista de este modo, la práctica pedagógica no responde solo a técnicas, metodologías, formas de dar una clase, sino que agrega un valor axiológico y reflexivo, que tiene total congruencia con lo cultural y político “lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, la cual no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que involucran la ética, la moral y la política” (Barragán, Gamboa y Urbina, 2012, p. 25).

Sobre esto mismo, Ortega (2009) define la práctica pedagógica “como una acción orientada con sentido donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente en la estructura social” (p. 29). Estas definiciones no desconocen lo técnico, disciplinar ni lo teórico, sino que por el contrario, les proporciona sentido; no es un hacer sin sentido sino con un fin: el bien social, esto incluye, en un sentido profundo, que toda práctica pedagógica es reflexiva y se vuelve una acción deliberada e intencional, controlada por el maestro, que, en palabras de Dewey (1989) “las cosas que nos rodean tienen sentido para nosotros, únicamente cuando significan consecuencias a las que se puede llegar utilizándolas de tal o cual manera, únicamente entonces se da la posibilidad de control deliberado e intencional de las mismas” (p. 14).

Entonces, la práctica pedagógica incluye lo teórico, que aquí concierne a la pedagogía, los modelos pedagógicos; lo práctico, la didáctica; lo educativo, el sistema de valores sociales, la política, la cultura y la reflexión como eje central (Zuluaga, 1999). En este análisis, la práctica pedagógica tiene como base la reflexión y el saber pedagógico. En coherencia con ello, Zuluaga (1979) considera la práctica pedagógica como una noción que designa, en primera medida, los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; como una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía, tales como las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas, y por último, como características sociales adquiridas que asignan funciones a los sujetos vinculados en la misma.

Estas nociones dejan claro que el concepto de práctica pedagógica, asumido por esta investigación, no reduce la práctica a lo que hace el maestro en el salón de clases, sino que dicha práctica es compleja y tiene en sí misma una serie de procesos implícitos y explícitos, implícitos en el docente y que se exteriorizan en su accionar. Esta discusión no deja de lado la reflexión que hace que la práctica pedagógica sea una verdadera práctica (*praxis*, *πραξις*). “La práctica es una acción dinámica. Se construye en su propio devenir, en tanto que los sujetos que actúan en ella llegan a ser eso, “sujetos” y no objetos” (Ortega, 2009, p.30).

En este sentido, González (2018) propone que la práctica pedagógica no sólo involucra el fenómeno instructivo, sino que requiere de hacer ejercicios de identificación, registros, sistematización, resignificación, comprensión y escrituralidad. A su vez, critica que la práctica pedagógica sea convertida en un ejercicio de aula y confundida con lo que es la práctica profesional docente. Este autor, no deja de lado la reflexión, solo que, en su propuesta investigativa, la suvida-

gogía, propone y establece una diferencia con la práctica pedagógica: “la diferencia con la práctica pedagógica, es que la suvidagógica se refiere es la escrituralidad de lo que se reflexiona en la práctica pedagógica” (González, s.f, p.16). Por tanto, la reflexión es el hacer de la práctica pedagógica, pues sin reflexión no hay práctica y no se puede construir el saber pedagógico.

En virtud de este análisis, alineado con el enfoque sociocrítico, es necesario precisar los aspectos conceptuales más relevantes de este paradigma, con sustento en los postulados del filósofo alemán Jürgen Habermas, quien retoma el proyecto de la modernidad para reconstruir nuestras sociedades a partir de la instrumentalización de las ciencias y la filosofía. De acuerdo a Carretero (2006, p. 4), la reflexión sobre el conocimiento sólo puede desarrollarse como una teoría crítica de la sociedad. Esta reflexión se orienta al hallazgo del sentido y papel en sociedad mediante la autorreflexión y el reconocimiento del “otro”. Desde esta perspectiva sociocrítica, hablar de transformación de las prácticas pedagógicas es comprender que estas no son solo un accionar dentro del aula (prácticas de enseñanza), sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas. Es decir, las prácticas pedagógicas responden al contexto, social, político, económico y religioso. Y es aquí donde tiene total sentido la pedagogía crítica que, en palabras de Giroux (2003), consiste, “en una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente”. Esta pedagogía no se inclina con una tendencia política, no es una corriente que impulse un nuevo sistema socio-cultural, más bien, es un proceso que reflexiona y busca transformar lo que se hace, como sistema dinámico y cambiante que tiene un devenir histórico, un movimiento constante, por lo que McLaren y Giroux (1998) plantean que consiste, esencialmente, en “una pedagogía híbrida; es naturalmente anfibia. Está acostumbrada a disentir con climas intelectuales no llamados aún a un campo disciplinario propio. La pedagogía está

enraizada éticamente, además de estar fundamentada teóricamente” (p. 226).

En esta misma línea de pensamiento, que comprende la pedagogía como una reflexión sobre la práctica, se identifican cuatro categorías: los sujetos, el condicionamiento social del saber, el concepto de ideología y la intencionalidad humanizadora (Ortega, 2009). Esto implica que la pedagogía como ejercicio reflexivo, propone al docente la constante reflexión sobre lo que hace.

Sin la reflexión acerca del hacer, los intentos descriptivos de los maestros se pueden limitar a relatar qué se hace; sin hacer explícitas la identificación, la interpretación ni la interrogación de los elementos constitutivos de cada una de las prácticas de las cuales son productores, se puede olvidar que el contexto de dichos elementos es la vida cotidiana de la actuación pedagógica (Ortega, 2009, p. 29)

Siguiendo estos planteamiento, las pedagogías críticas fundamentan la mirada en tanto que proponen una visión reflexiva que cuestiona su propio accionar, como un mecanismo de democratización y liberación del sistema educativo.

Se identifican diversas líneas argumentativas de la pedagogía crítica. Éstas hacen énfasis en la construcción de una visión social para el trabajo de los maestros –en términos de la perspectiva ética-política–, las formaciones específicas en el campo de las políticas educativas, del currículo y de la didáctica, los discursos para la regulación social, los estudios culturales, la vinculación con organizaciones populares, movimientos sociales y educativos y la reflexividad crítica acerca de las prácticas pedagógicas y socio culturales. (Ortega, 2009, p.27)

De estas líneas, se destaca especialmente la reflexividad crítica acerca de las prácticas pedagógicas y socio culturales, que hace énfasis en la necesidad que el maestro piense su quehacer, diagnostique y evalúe procesos sistemáticos que le permitan realizar ajustes para una mayor efec-

tividad en la implementación en los componentes teórico-prácticos, aplicados en la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, Carranza (2009) destaca el carácter constructivo de la pedagogía crítica, fundamentado en que la educación es un fenómeno social cambiante, condicionado por la época histórica y la situación contextual del momento; la pedagogía crítica se apoya de los fundamentos epistemológicos de otras ciencias de la educación; se requiere de una simbiosis entre la teoría y la práctica, ambas desde el punto de vista crítico y constructivo. De esta manera, la educación no debe ser entendida como proceso neutral, sino que debe existir un equilibrio entre la desigualdad y la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Toda praxis educativa (práctica fundamentada en una teoría) debe necesariamente someterse a una interpretación reflexiva crítica, a partir de los postulados de la “teoría crítica de la sociedad”, es decir, sometida a una crítica ideológica, para identificar las causas que distorsionan la realidad e impiden la comprensión crítica de la praxis educativa (Carranza, 2009, p. 81).

Dado lo anterior, se concluye que la pedagogía crítica permite que el docente se interroge por lo que hace, para que luego investigue desde la teoría y transforme su práctica. El docente debe ser un sujeto reflexivo, que posee historia y se relaciona con el entorno, estableciendo vínculos dinámicos y es desde estas dinámicas donde se generan los problemas y temas a tratar con sus estudiantes, dándole sentido a su práctica pedagógica. Como lo afirma Ghiso (2000) citado por Ortega (2009):

La reflexión acerca de la práctica se convierte, entonces, en una mediación que facilita el hacer ver, hablar, recuperar, recrear, analizar, deconstruir y reconstruir. En otros términos, hacer visibles elementos, relaciones y saberes acerca de sujetos, sus interacciones y ambientes en una reivindicación de la belleza, la lengua, el deseo,

el poder, el conflicto y la poética; o sea, las dimensiones éticas y estéticas que mueven a los sujetos en sus múltiples actuaciones (p. 31).

Partiendo de lo expuesto anteriormente, la pedagogía crítica es desafiante y se relaciona intrínsecamente con la resistencia social, la indignación de los pueblos, el empoderamiento de las comunidades y la afirmación y compromiso de maestros investigadores que movilizan el sentido de pertenencia y la construcción colectiva de la justicia social, lo que motiva al docente a generar conocimientos investigando en su quehacer, teniendo claro los propósitos y los sujetos involucrados que serán beneficiados. En este investigar, aparecen otros saberes: saber propio, saber del otro, saber de disputa, de protesta y de resistencia (Ortega, 2009). Ello implica que, el docente que reflexiona no se limita a lineamientos de estandarización curricular, sino que trasciende y le da sentido a lo que hace, haciendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo.

Aportes de Dewey y Schon, al campo de las prácticas pedagógicas

Comprendiendo la meta de transformación de las prácticas pedagógicas de esta investigación desde una perspectiva horizontal, producto de la reflexión, se comprende la pedagogía crítica desde la meta de construir pensamiento crítico, epistémico, deliberado, emancipador y transformador. Para ello, se hace necesario revisar el tema del pensamiento docente como profesional reflexivo, como sujeto que reflexiona y actúa; atendiendo a este principio, y después de una revisión bibliográfica de los estudios en esta línea del pensamiento docente y la transformación de las prácticas pedagógicas, es preciso analizar los planteamientos de John Dewey y Donald Schon, quienes estudiaron el rol docente desde una perspectiva reflexiva, democrática-participativa. Dewey con su libro “cómo pensamos” hace una relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo; mientras que Donald Schon adelanta un trabajo

significativo en la formación de profesionales reflexivos, de reflexionar en el accionar. Estos dos teóricos fundamentan este debate en la reflexión del docente en su quehacer pedagógico.

“Nadie puede decirle a otra persona cómo debe pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar a hacer que circule su sangre” (Dewey, 1989, p. 8). Así las cosas, el pensamiento del maestro es autónomo, no se debe decir al docente cómo hacer mejor lo que hace, que piense de otra manera, es necesario que esta reflexión sea un proceso intrínseco y en la medida que piensa y reflexiona acerca de lo que hace, analiza las situaciones problemáticas que debe resolver y de esta manera va transformando su quehacer. Es aquí donde toma fuerza el proceso reflexivo, los cambios no son impuestos, sino que, además de libres son necesarios. Es el mismo docente el que descubre la necesidad de transformar lo que hace.

Dewey se preocupa en diferenciar dos términos, el de pensamiento y reflexión. El primero lo define como todo aquello que viene a la mente en forma caótica; y la reflexión “implica una ordenación consecuencial en una idea que determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron” (Dewey, 1989, p. 8).

La reflexión es un pensamiento, pero más complejo, no es lo que se viene a la mente de forma desordenada, la reflexión es ordenada, se piensa en las causas, las consecuencias, de actuar desde la pregunta qué pasaría sí, o de no actuar así a qué llegaría. La reflexión tiende a un fin que, en palabras del pragmatismo de Dewey, el fin es el bien social, “por ello debe conocer íntimamente las condiciones de la comunidad local, físicas, históricas, económicas, profesionales, etcétera, con el fin de utilizarlas como recursos educativos” (Dewey, 1967, p. 42). Es aquí donde aparece el educador democrático que se compromete responsablemente con su sociedad, porque reconoce la importancia de su labor docente; es un ser con

iniciativa intelectual, capacidad de decisión y, sobre todo, actitud científica: “una actitud abierta y comprensiva, limpia de prejuicios, dispuesta siempre a poner las ideas a prueba en la experiencia y a modificarlas solo de conformidad con la experiencia misma” (Abbagnano, Visalberghi y Campos, 1964, p. 444). Por tanto, el educador democrático debe reflexionar sobre lo que hace y cómo lo hace.

Siguiendo esta línea, Abbagnano, Visalberghi y Campos (1964) también dejan claro que el pensamiento reflexivo lleva a la investigación, hace que la persona se movilice y busque cambios en lo que cree, imagina y piensa. Solo el pensamiento reflexivo logra que lo tradicional se quiebre o se sustente, puesto que al dudar (reflexión), poner en orden las ideas, dirigirlas a un fin, se puede hacer que lo que ya se sabe o se cree pueda fundamentarse mejor o simplemente se contradiga, se considere falso. “Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey 1989, p. 10). En conclusión, se podría afirmar que toda investigación y cambio parten de una reflexión.

En este análisis, el docente revisa lo que cree, imagina, piensa, lo hace de manera cuidadosa, de forma individual y grupal, se da la oportunidad de autoevaluarse, para luego descubrir o simplemente ser consciente en donde hay oportunidades de mejora, planteándose alternativas de solución y aplicarlas para ver si son efectivas, eso es reflexionar, no es pensar solamente, pensar es solo un primer paso, la reflexión lleva consigo la acción. En otras palabras, la reflexión es un pensamiento superior y este empieza, considerando esta línea teórica:

Cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera; cuando tratamos de probar su autenticidad y de ver qué garantías hay que los datos

existentes señalen realmente la idea sugerida, de modo tal que justifique la aceptación de esta última (Dewey, 1989, p. 11).

En este orden de ideas, la reflexión tiene una finalidad, es teleológica, parte de una incertidumbre, pero tiene como fin la solución; si solo queda en el pensamiento, se puede llamar imaginación, creencia e idea; si se moviliza a la acción se llama reflexión. En palabras de Dewey (1989) “la exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión” (p.13) Lo que le da sentido a la reflexión es la solución al problema, sea éste investigativo o no. Cabe aclarar, que cualquier pensamiento como solución no necesariamente es un pensamiento reflexivo, si la solución es producto de la impaciencia, de la pereza intelectual, por ocurrencia, aunque sea una alternativa, no es una solución crítica, característica primordial del pensamiento reflexivo. De hecho, Dewey (1989) considera que el acto reflexivo va acompañado de una “fastidiosa búsqueda” (p.13)

John Dewey (1989) también propone algunas características sobre la actitud del docente reflexivo: deber ser una persona con la capacidad de poner en discusión su propio sistema de creencias y saberes, es decir que, pueda invitar a dialogar a nuevas opciones y modificar las anteriores. Otra característica práctica y moral es la del entusiasmo, aquella que significa lanzarse de corazón a lo que le interesa, pues un docente que no se apasione por su profesión no logra perfeccionar su quehacer, este es un factor determinante para la motivación intrínseca. Por último, y no menos importante, está la decisión personal asociada a su compromiso con su quehacer, que no sólo es una actitud, sino que también tiene un carácter moral y la responsabilidad genera un control, puesto que las dos características anteriores pueden desbordarse o descontrolarse, en cambio el compromiso centra al maestro, al sujeto reflexivo en las consecuencias de sus actos y es un freno ético ante las acciones que se puedan emprender, con un actuar que prevé los efectos.

Estos postulados de John Dewey siguen vigentes. Algunos autores (Popkewitz, 1998; Reich, 2007; Satinen, 2008, citados por Pallarès y Muñoz, 2017) se atreven a afirmar que Dewey puso “los pilares de lo que después sería la pedagogía constructivista, en la que se enfatiza el papel de las personas interactuando con un medio al que asignan significados”. Dewey (1989) continúa siendo un referente, pues, es porque no se ha conseguido el objetivo principal que él demandaba: la escuela todavía no se ha convertido en un espacio donde el alumnado somete la realidad a una continua reflexión crítica.

En esta misma línea de pensamiento reflexivo, se encuentra Schon (1998), quien se constituye en un referente teórico en el campo del profesional reflexivo y su relación con el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje, que da lugar a “las implicaciones para la relación de los profesionales con sus clientes, para el establecimiento organizativo de la práctica, para la futura interacción entre la investigación y la práctica y para el lugar de las profesiones en la sociedad” (Schon,1998, p.10).

Así pues, Schon (1998) hace énfasis en que el profesional práctico debe tener el rigor para resolver diferentes situaciones problemáticas que se le presenten en su quehacer diario, utilizando los medios técnicos idóneos para tal fin, no solo desde el punto de vista técnico, sino con la capacidad de formular problemas que sustenten la necesidad de resolverlos.

Sin embargo, el arte también tiene un valor agregado desde la óptica de Schon (1998), el cual está ligado a la creatividad y actividad reflexiva en la formación continua. Es aquí donde prevalece la necesidad que los formadores aporten a la actualización continua de profesionales en ejercicio, en aras de fortalecer habilidades y competencias necesarias para resolver problemas prácticos. Y un ejemplo fehaciente de ello es la formación de maestros, de allí que el modelo en referencia surge como una necesidad de profesionalizar al maestro,

teniendo en cuenta su capacidad para reflexionar en la acción.

Finalmente, según el modelo schoniano, el profesional analiza sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto (Domingo 2008). Entonces se infiere que, para que se lleven a cabo procesos de calidad es pertinente que las fases anteriores estén estrechamente relacionadas y no actúen como elementos aislados, de lo anterior dependerá en gran medida que el profesional reflexivo se apropie de las herramientas necesarias que le permitan realizar un diagnóstico de la situación que vivencia, evalúe la efectividad de su práctica reflexiva y tenga la capacidad de resolver situaciones problemáticas en contexto.

Conclusiones

La anterior revisión invita a comprender al maestro integrado con la reflexión, caracterización y sistematización de experiencias pedagógicas. Así mismo, se evidencia la relación teoría-práctica en el marco de una dinámica sociocrítica, como modelo de transformación social. Estos procesos tienen en cuenta las representaciones sociales de los docentes y su relación con el aprendizaje de los estudiantes.

Desde el modelo andragógico, se establecen una serie de perspectivas que definen el perfil del adulto que aprende y del facilitador que orienta. Esta perspectiva propone revisar los modelos de formación de maestros, desde los cuales se está

construyendo la política educativa en este campo, cuestionadas por esta desarticulación en estudios como los de Gamboa, Montes y Hernández (2018) y Montes, Romero y Gamboa (2017). Dado que no se trata de realizar programas de formación disciplinar o pedagógico, sino de garantizar procesos de acompañamiento que reconozcan el saber y la experiencia del maestro, para construir desde estas bases.

En este sentido, es determinante el valor de la reflexión y de los enfoques críticos para consolidar un estilo pedagógico que cambia tanto el rol como la actitud del maestro, el cual demanda de la capacidad para cuestionar al entorno y a sí mismos. Esto supone también un ejercicio de la enseñanza que, además de mirar al estudiante, mira también al que enseña y entiende que todas las prácticas son mejorables. Con lo anterior, el valor de estas perspectivas radica en superar las prácticas tradicionales sobre las que se fundamentaba el ejercicio pedagógico en el que lo más importante es la transmisión, misma que antes era incuestionable.

Entender esta perspectiva implica definir un perfil del maestro que acompaña, junto con unas condiciones y ruta del maestro acompañado. El primero de ellos debe reconocer principios y fundamentos del modelo andragógico aquí analizado. El segundo precisa disposición y actitud crítica para cuestionar y construir desde el análisis y la reflexión, como lo plantó el anterior análisis. Integrar las anteriores perspectivas en los procesos de fortalecimiento de las prácticas pedagógicas amerita una reflexión constante del proceso de enseñanza aprendizaje, como eje del trabajo. Se trata entonces de construir en colectivos, de analizar lo que se enseña y cómo se hace, así como de construir nuevas formas a partir del estudio y el análisis las comunidades de aprendizaje. Por todo lo anterior, el maestro no puede ser considerado como un técnico que replica los conocimientos adquiridos en su formación inicial, sino como un agente activo que piensa lo que hace, evalúa su práctica

y realiza ajustes de acuerdo con las acciones que lo ameriten, esto es, permanece en un constante aprendizaje en el plano didáctico, metodológico, pedagógico y epistemológico.

Por tanto, es necesario aclarar que el dominio disciplinar va de la mano del conocimiento práctico y experiencial, esto es saber hacer en contexto, donde convergen motivaciones intrínsecas y situaciones que surgen de la práctica misma, acompañadas de un toque de subjetividad y acciones intuitivas que hacen del quehacer diario dinámicas complejas y cambiantes. De esta manera, los procesos de pensamiento surgen no solo en el momento en que ocurre la acción, sino antes, durante y después de la misma, situación en la que cabe reflexionar de manera consciente y metacognitivamente como se están llevando a cabo los procesos, su pertinencia con la realidad, la calidad de los resultados, las estrategias empleadas, objetivos alcanzables y finalmente, si se requiere de un ejercicio en el que se deben ajustar o cambiar todos aquellos componentes que no encajan en esa relación y mejorar poco a poco el accionar o quehacer diario.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N., Visalberghi, A., & Campos, J. H. (1964). *Historia de la pedagogía*. Vol. 5. México: Fondo de Cultura Económica.
- Adam, F. (2000). *Andragogía. Ciencia de la Educación de Adultos*. Editorial Andragogic C.A. Fondo Editorial de la Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA). Caracas, 2000.
- Alsina, A., Falgás, M., Güell, R., Vidal, I., & Batllori, R. (2014). ¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? *Prácticas docentes desde el modelo realista*. REDU-Revista de Docencia Universitaria, 14(2), 11-36.
- Ariza, C. (2009). *Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes del programa de fisioterapia de una Institución de Educación Superior Privada*. Tesis. Bucaramanga, Santander, Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Babicka, A., Dudek, P., Makiewicz, M., & Perzycska, E. (2010). Competencia creativa del profesor. *REIFOP*, 13(1), 1-11.
- Barragán, D., Gamboa, A., & Urbina, J. (2012). *Prácticas Pedagógicas. Perspectivas teóricas*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Barreto, J., Mateus, C., & Muñoz, C. (2011). *La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza* (tesis de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Basto, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista Internacional de Educación*, 3(6), 393-412.
- Borches, J. S. (2016). *Trabajo Final (Doctoral dissertation)*. Universidad Abierta Interamericana.
- Burgos, D., & Cifuentes, J. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127.
- Calderón, E., & Paniagua, R. L. (2016). Alternativas a la crisis de la institución escolar desde la pedagogía crítica. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 7(12), 22-34.
- Campos, L., & Guevara, G. (2009). Influencia de las prácticas pedagógicas frente a las dificultades de aprendizaje en estudiantes de quinto grado del Colegio Ciudad de Bogotá.

- Canfux, V., Rodríguez, A., & Sanz, T. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 15.
- Caraballo, R. (2006). La andragogía en la educación superior. *Investigación y postgrado*, 22(2), 187-206.
- Carranza, J. (2009). Pedagogía y didáctica crítica. *Revista Integra Educativa*, 2(1), 75-92.
- Carretero, A. (2006). Jürgen Habermas y la Primera Teoría Crítica: Encuentros y Desencuentros. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (27).
- Cerecero, I. (2016). Teorización de Los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca - México.
- Cortez, K., Fuentes, V., VillaBlanca, I., & Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 97-113.
- Corvalán, M. I. (2013). Práctica pedagógica e investigación – acción. *Plumilla Educativa*, 41-60. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4756615.pdf>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- Domingo, À. (2008). La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo (Doctoral dissertation, Universitat Internacional de Catalunya).
- Domínguez, D. (2006). Aprendizaje entre adultos. *Teré: revista de filosofía y sociopolítica de la educación*, (3), 43-48.
- Gamboa, A. Montes, A. & Hernández, C. (2018). Representaciones de los docentes de educación básica sobre los aportes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela. *Revista Espacios*. 39(2). 2-10.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Teoría, Cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- González, S. (2018). La Suvidagogía como perspectiva teórico-educativa para configurar la Práctica Pedagógica: un estudio desde la Teoría Fundamentada (Tesis doctoral). Barranquilla, Colombia.
- Jiménez, A., Limas, L., & Alarcón, J. (2015). Prácticas Pedagógicas Matemáticas de Profesores de una Institución Educativa en la enseñanza Básica y Media. *Praxis & Saber*, 7(13), 127-152.
- Krichesky, G. J., Garrido, C. A. M., Peiret, A. M. M., Barrera, A. G., Zapata, A. C., & Bustamante, A. G. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 63-77.
- Loaiza, Z. & Duque, P. A. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla Educativa*, 19(1), 60-78.
- Loo, C. (2013). Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.

- Maduro, R., Bolívar, E., Iturriza, H., Barrios, M., Figueroa, H. G., & Rodríguez, J. (2007). Enseñanza de la matemática desde una perspectiva andragógica. *Educación y Educadores*, 10(2), 51-61.
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Editorial: Miño y Dávila Editores-Instituto Paulo Freire.
- Melonari, V. (2011). Un acercamiento a los principios básicos del aprendizaje de adultos del idioma inglés como lengua extranjera.
- Montes, A. Romero, Z y Gamboa, A. (2017). La formación docente en el marco de la política de calidad de la Educación Básica en Colombia. *Revista Espacios*, 18(20).26-35.
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y saberes*, 31, 26-34.
- Pabón, L. (2009). Análisis de la práctica pedagógica de los docentes de matemáticas de los grados 4º y 5º de Primaria De La Institución Educativa Distrital Restrepo Millán-Universidad de La Salle. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Pallarès Piquer, M., & Muñoz Escalada, M. C. (2017). La vigencia de Hannah Arendt y John Dewey en la acción docente del siglo XXI. *Foro de Educación*, 15(22).
- Pérez, S. U., & Izaguirre, R. (2009). Modelo andragógico. *Fundamentos*. Universidad Valle de México. Editorial: Ma. Guadalupe Ambriz. México DF.
- Pozo, J. I., & Crespo, M. G. (1997). Enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Teorías cognitivas del aprendizaje*, 265-308.
- Prada, L (2010). Modelo andragógico basado en competencias tic para docentes universitarios, un preámbulo hacia la ciberdidaxia. Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. (U. d. Sabana, Ed.) *Educación y educadores*, 7, 45-56.
- Restrepo, B. (2006). La investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. Universidad De La Salle, 92-102.
- Rubiano, D., & Beltrán, H. (2016). La educación en Colombia: dinámica del mercado y la globalización. *Cooperativismo & Desarrollo*, 24(109). Doi:10.16925/co.v24i109.1508
- Sánchez, I. (2015). La Andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos. Universidad Cardenal Herrera-CEU. Departamento de Ciencias Políticas, Éticas y Sociología. Elche Tesis doctoral.
- Schon, D. (1998). *El profesional Reflexivo*. España: Paidós.
- Sosa, A. (2014). La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación. In *Memoria del congreso iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. (Vol. 6).
- Tovar, O., & Briceño, E. (2011). Perfil docente desde la praxis andragógica de los profesionales en el programa de estudios jurídicos misión sucre municipio la trinidad estado Yaracuy.
- UNESCO. (2005). *Educación para Todos: El Imperativo de Calidad*.
- Valdez, J. (2010). *Andragogía: una lectura prospectiva*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.

Zuluaga, O. L. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista Colombia de Educación* (4), 1-9

Zuluaga, O. L. (1999). *Historia y Pedagogía*. Bogotá: Siglo del hombre.



INSTRUCCIONES PARA AUTORES

Hojas y Hablas es una revista semestral de investigaciones de la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate, interesada en la reflexión e investigación en pedagogía, lenguaje y en las distintas disciplinas de las ciencias sociales. Es arbitrada por pares académicos y está indexada en Latindex y en el Sociology Source Ultimate de EBSCO host Research Databases.

Tipos de artículos:

Hojas y Hablas recibe artículos originales e inéditos, resultado de investigación o en proceso de investigación; de reflexión; de revisión; estudios de caso y reseñas de libros.

1) Artículo resultado de investigación o en proceso de investigación. (20 páginas). Documento que presenta de modo detallado resultados originales de proyectos terminados de investigación. El cuerpo del artículo debe contener: Título, resumen y palabras clave en español e inglés. Introducción. Metodología. Resultados y discusión. Conclusiones y Referencias.

2) Artículos de reflexión. (15 páginas). Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico recurriendo a fuentes originales. El cuerpo del artículo debe contener: Título, resumen y palabras clave en español e inglés. Introducción. Reflexión del problema. Conclusiones y Referencias.

3) Artículo de revisión (20 páginas). Documento que resulta de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones publicadas o no, sobre campos

científico o tecnológico, con el fin de dar cuenta de los avances y tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de mínimo 50 referencias. El cuerpo del artículo debe contener: Introducción. Metodología. Discusión y resultados. Conclusión y Referencias.

4) Estudio de caso. El cuerpo debe contener: título, resumen y palabras clave en español e inglés. Introducción. Metodología (cualitativa vs cuantitativa). Tablas o figuras. Conclusiones y Referencias.

1. Envío de los trabajos.

Los artículos deben ser enviados en formato Word, a través del OJS - Open Journal System, previo registro como autor en <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/user/register>
Mayores informes: revistahojasyhablas@unimonserrate.edu.co

2. Presentación de los artículos. Los artículos deberán ser enviados así:

- Letra Times New Roman de 12 puntos.
- Interlineado de 1.5
- Márgenes de 2.0 cm. en toda la hoja.
- Título del artículo en español e inglés. (Máximo 12 palabras).
- Nombres y apellidos completos de los autores.
- Correos electrónicos de los autores.
- Indicar el tipo de artículo.
- Indicar si pertenece a algún grupo o semillero de investigación.
- Informar el origen de los apoyos o financiación para la investigación (si los hay).
- Las tablas, gráficos o imágenes se ubican después

del párrafo donde se anuncian. Deben contar con título, con los datos de la fuente de donde fueron tomadas y estar enumeradas de acuerdo con su orden de aparición en el documento. Deben ser enviadas en su archivo original y abierto, con una resolución de mínimo 300 dpi. Es responsabilidad de los autores enviar a la revista los permisos de publicación de las figuras que así lo requieran.

3. El cuerpo del documento debe contener

- **Resumen en español e inglés** (máximo 200 palabras). El resumen debe contener la pregunta de la investigación y los principales hallazgos.
- **Palabras clave** en español e inglés (mínimo 3 y máximo 6) que sean relevantes en la investigación y que se encuentren en el Tesauro y en los motores de búsqueda.
- **Introducción:** presenta el propósito de la investigación y los antecedentes bibliográficos que fundamentan la hipótesis y los objetivos.
- **Metodología:** incluye la descripción del lugar, población, tiempo utilizado y método de investigación aplicado.
- **Resultados y discusión:** presenta los resultados obtenidos en la investigación y señala similitudes o divergencias con aquellos reportados en otras investigaciones. En la discusión se resalta la relación causa-efecto derivada del análisis.
- **Conclusiones:** presenta los resultados relevantes relacionados con los objetivos e hipótesis de la investigación. Incluye, preferentemente, citas de artículos publicados en revistas periódicas de amplia circulación relacionadas con el tema.
- **Referencias en Normas APA 6a. Edición.**

4. Responsabilidad ética de los autores

- Las opiniones y afirmaciones que aparezcan en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y se espera que éstos aseguren la calidad, el rigor científico y el respeto por los derechos de autor y de propiedad intelectual.
- Los autores no podrán remitir a otra revista su artículo mientras esté en proceso de arbitraje en la *Revista Hojas y Hablas*.
- Es responsabilidad de los autores evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados (relaciones financieras, institucionales, de colaboración o de otro tipo entre evaluadores y autores).
- Los autores deberán dar los créditos de todas las personas o instituciones que hayan participado en la investigación.
- Si los autores incluyen en su artículo apartes de trabajos anteriores, éstos deberán ser citados y referenciados para no incurrir en plagio.
- La selección y aprobación final de un artículo dependerá del concepto académico de los pares evaluadores y de la voluntad de los autores para realizar las modificaciones dentro de los plazos establecidos por la Dirección Editorial de la *Revista Hojas y Hablas*.
- Si alguno de los pares académicos solicita cambios, los autores se comprometen a realizar los ajustes en el plazo que le sea indicado por la Dirección Editorial de la *Hojas y Hablas*.
- Si un autor encontrara un fallo o imprecisión en el contenido de su artículo publicado, será su responsabilidad dar aviso a la Coordinación Editorial de la *Revista Hojas y Hablas*.

5. Proceso de evaluación y dictamen por parte de los evaluadores académicos

- Todo artículo original publicado por la *Revista Hojas y Hablas* pasará por un proceso de revisión y evaluación por parte de dos (2) pares o árbitros académicos especializados en el área que cubre la revista.
- Los pares pueden ser miembros de la entidad editora - La Unimonstrate- así como de otras Instituciones de Educación Superior a nivel nacional e internacional.
- El proceso de evaluación es “doblemente ciego”, en el cual ni autores ni pares conocen sus respectivas identidades.
- Si los dos pares aceptan con o sin modificaciones y el autor acoge las correcciones, el artículo se publica.
- Si uno de los pares evaluadores rechaza, la editorial asignará un tercer par evaluador.
- Si el tercer evaluador acepta con modificaciones y el autor las acoge las correcciones, el artículo se publica.
- Si el tercer evaluador acepta con modificaciones, pero el autor no las acoge, el artículo no se publica.
- Si el tercer evaluador rechaza, el artículo no se publica.
- Si un artículo es rechazado por uno de los pares evaluadores, el editor de la *Revista Hojas y Hablas* designará un tercer par evaluador para dirimir si se publica o no.

6. Responsabilidad ética de los Pares Evaluadores. Los Pares Evaluadores se comprometen:

- A aceptar únicamente los trabajos que correspondan a su especialidad académica.
- A hacer una segunda lectura para evaluar si sus sugerencias de cambios y/o ajustes han sido tenidos en cuenta por parte de los autores.
- A respetar la confidencialidad del dictamen de los artículos.
- A hacer evaluaciones estrictamente académicas.
- A no difundir por ningún medio el contenido recibido para su revisión.
- A informar a la Dirección Editorial de la *Revista* si evidencian plagio en los materiales que están revisando.
- A informar si el material a evaluar en todo o en parte puede entrar en conflicto de intereses con sus propias investigaciones.
- A no usar para sus investigaciones personales la información contenida en los manuscritos.
- A revisar los trabajos de manera objetiva, indicando las razones del rechazo, así como la claridad y coherencia en la orientación a los autores para que mejoren el artículo.
- A entregar la evaluación en los plazos acordados con la Dirección Editorial de la Revista.
- Todo Par Evaluador contará con título de Magíster o PhD.

7. *La Revista Hojas y Hablas* publica bajo los lineamientos de la **Licencia Creative Commons 4.0, Atribución – No comercial – Compartir igual**: “El

beneficiario de la licencia tiene el derecho de copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas para fines no comerciales”. (*Creative Commons*, 2018).

8. Vacuna antiplagio: La *Revista Hojas y Hablas* cuenta con los servicios de la **Vacuna Antiplagio Xci Detecting Xcientia Research Community** – EE-UU, con un espectro de búsqueda y análisis de 52 billones de páginas actuales y archivadas; rastreadores en 10 millones de páginas web diarias; búsquedas en más 40 millones de artículos, libros y registros de conferencias y una exploración de 70.000 publicaciones científicas.

9. Normas de citación y referencias en Normas APA 6ª. edición.

Ejemplos de referencias

• **Artículo de revista electrónica sin doi:**

Apellidos completos e iniciales de los autores. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*, (número), 20-26. Recuperado de <http://www.unimonserrate.edu.co>

• **Artículo de revista con doi:**

Apellidos completos e iniciales de los autores. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*, (número), 30-36. doi: xxxxxxxx

• **Artículo de periódico impreso con autor:**

Apellidos completos e iniciales de los autores. (Día, mes y año). Título del artículo. Nombre del periódico, p. 20-40.

• **Artículo de periódico impreso sin autor:**

Título del artículo. (Día, mes y año). *Nombre del periódico*, p. 10.

• **Artículo de periódico electrónico con autor:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Día, mes y año). Título del artículo. *Nombre del periódico*, 20-40. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/>

• **Libro impreso:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). *Título del libro*. Ciudad - País. Editorial:

• **Libro electrónico sin doi:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). *Título del libro*. Recuperado de: <http://www.xxxxxxxx>

• **Libro con doi:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). *Título del libro*. doi: xxxxxxxx

• **Capítulo de libro:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). Título del capítulo. En iniciales de los nombres de los nombres y apellidos completos de los (editores), *Título del libro*. páginas (pp. 3-10). Ciudad-País: Editorial.

• **Capítulo de libro electrónico sin doi:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). Título del capítulo. En: iniciales de los nombres y apellidos de los editores o compiladores (Ed.). *Título del libro*, 20-40. Recuperado de: <http://www.xxxxxxxx>

• **Capítulo de libro con doi:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). Título del capítulo. En: iniciales de los nombres y apellidos completos de los editores o compiladores (Ed.). *Título del libro*, 20-40. doi: xxxxxxxx

- **Autor corporativo, informe gubernamental:**

Nombre de la organización. (Año). Título del informe (Número de la publicación). Recuperado de: <http://www.xxxx.xxxx>

- **Tesis de grado:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). *Título de la tesis*. (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución. Lugar de publicación.

- **Simposios y conferencias:**

Apellido, A., & Apellido, A. (Mes, Año). Título de la presentación o ponencia. En A. Apellido del Presidente del Congreso. (Presidencia), Título del simposio. Simposio dirigido por Nombre de la Institución Organizadora, Lugar. Ejemplo:

- **Blogs:**

Apellidos, A. (Fecha). Título del post [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://xxxxxxxxx>

- **Página web:**

Apellidos e iniciales de los nombres. (Fecha). *Título de la página*. Lugar de publicación. Recuperado de <http://www.xxxxxxxxxxx>

- **Película o cinta cinematográfica:**

Apellidos del productor y apellidos del director. (Año). *Nombre de la película*. País: productora.

- **Fotografías:**

Nombre de la fotografía y apellidos de los fotógrafos. (Lugar. Año). Nombre de la colección. Ubicación.

Notas aclaratorias de la Editorial:

- Los artículos deben ajustarse a lo solicitado en las Instrucciones para Autores. Se otorga al Editor (a) y al Comité de Publicaciones, la responsabilidad de dictaminar la procedencia o no de las contribuciones para ser remitidas al proceso de arbitraje por el equipo de expertos.

- El envío de un artículo a la **Revista Hojas y Hablas** implica que los autores autorizan su reproducción y difusión en otros medios, tanto físicos como electrónicos, siempre y cuando se cite la fuente y no tenga fines comerciales.

- La recepción de un artículo no implica el compromiso de la **Revista Hojas y Hablas** para su publicación.

- La **Revista Hojas y Hablas** se reserva la facultad de hacer las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las Normas APA, de conformidad con los criterios de la Dirección Editorial.

- Ni el Editor, ni el Comité de Publicaciones de la Unimonserrate son responsables de las ideas o conceptos emitidos por los autores en sus artículos, pero sí se reservan el derecho de publicación según el contenido de los textos.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Hojas y Hablas is a Fundacion Universitaria Unimonserate half-yearly research journal interested in reflecting and researching on pedagogy, language and social studies. It is refereed by academic peers and indexed in Latindex and in Sociology Source Ultimate de EBSCOhost Research Databases.

Types of papers

Hojas y Hablas Journal accepts the submission of original or unpublished articles, product of research results or research in process; reflection, review and case studies articles and book reviews.

1. Result of Scientific Research or research in process article(20 pages): Material that presents original results of completed research projects in detail. The structure generally used has: Title, Abstract, Keywords in Spanish and English, Introduction, Metodology, Results, Discussion, Conclusions and references.

2. Article of reflection (15 pages): Document presenting research results finished from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a theme, using original sources. The structure generally used has: Title, Abstract, Keywords in Spanish and English, Introduction, reflection on the problem, Conclusions and references.

3. Review Article (20 pages): Document resulting from a completed investigation where the results of other research, published or not (on scientific or technological fields) are analyzed, systematized and integrated, in order to account for the advances and trends of development. This article has the characteristic of having a careful bibliographic review of at least 50 references. The structure generally used

has: Introduction, Metodology, Discussion, Results. Conclusions and References

4. Case Study: The structure generally used has: Title, Abstract, Keywords in Spanish and English, Introduction, Metodology (qualitative and quantitative), Tables and figures, Conclusions and references.

1. Papers Delivery:

Papers must be sent in Word through OJS – Open Journal System after registering as Author at <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/user/register>

For more information:

revistahojasyhablas@unimonserate.edu.co

2. Presentation of Papers. Papers must be submitted as follows:

- Font Times New Roman 12 points
- Spacing 1,5cm
- Margins 2.0cm
- Article title in English and in Spanish (maximum 12 words)
- Author's full name
- Author's e-mail address
- Type of article
- Indicate if the author belongs to a research group or a research seedbed.
- Inform the origins of support or funding for the research project (if provided)
- Tables, graphs or images must be located after the paragraph where they were mentioned. They must have a title, present the source data, and be enumerated in order of appearance. It is author's responsibility to send the journal the authorizations for its use when required.

3. Structure of the Papers:

- **Abstract in English and in Spanish** (máximo 200 words). The abstract must present the research question and the main results.

- **Keywords** in English and in Spanish (mínimo 3 and máximo 6)

- **Introduction:** It presents the research purpose and the bibliographic background that bases the hypothesis and the objectives.

- **Methodology:** It includes the description of place, population, duration, research method applied.

- **Results and discussion:** It presents the results obtained and points out the similarities or divergences with those reported in other research works. In the discussion, the cause-effect relationship derived from analysis is highlighted.

- **Conclusions:** It presents the relevant results related to the research objectives and hypothesis. It should include citations of articles (related to the same topic) published in periodical journals of wide circulation.

- **References taking into account APA rules 6th edition.**

4. Ethical responsibility of the Authors

The opinions and statements appearing in the articles are the sole responsibility of authors, and are expected to ensure quality, scientific rigor and respect for copyright and intellectual property rights in the articles they submit to the journal.

The articles must be original and unpublished and should not be simultaneously in the process of evaluation, or have editorial commitments with any other publishing house.

- It is the responsibility of the authors to avoid any conflict of interest in the publication of data and results (financial, institutional, collaborative, or other relationships between evaluators and authors).

- The authors must give the credits to people or institutions that have participated in the research.

- If the authors include in their article excerpts from previous works, they should be cited and referenced so they do not incur plagiarism.

- The selection and final approval of an article will depend on the academic concept of peer reviewers and the willingness of the authors to make the modifications within the deadlines established by Hojas y Hablas Editorial Board.

- If any of the academic pairs requests changes, the authors commit to make the adjustments within the term indicated by the Editorial Board of the Journal.

- If an author finds a fault or inaccuracy in the content of his/her published article, it will be his/her responsibility to inform the Editorial Board of Hojas y Hablas Journal.

5. Process of evaluation and opinion by the academic evaluators

- Every original article published by Hojas y Hablas Journal will undergo a process of review and evaluation by two (2) peers or academic arbitrators specialized in the area covered by the journal.

- The peers can be members of the publishing entity - La Unimonserrate- as well as other national or international Higher Education Institutions.

- The evaluation process is “doubly blind”, in which neither authors nor peers know their respective identities.

- If both pairs accept the article with or without modifications and the author accepts them, the article is

published.

- If an article is rejected by one of the peer reviewers, the Editorial Board of the Journal will designate a third evaluator.
- If the third evaluator accepts with modifications and the author accepts them, the article is published
- If the third evaluator accepts with modifications, but the author does not accept them, the article is not published.
- If the third evaluator rejects, the article is not published.
- If the article is rejected by one of the two peers, the Hojas y Hablas Journal editor will assign a third evaluator to settle if the paper will be published.

6. Ethical responsibility of the Evaluating Peers. The Evaluation Pairs commit:

- To accept only the jobs that correspond to their academic specialty.
- To do a second reading to evaluate if their suggestions for changes and / or adjustments have been taken into account by the authors.
- To respect the confidentiality of the opinion of the articles.
- To do strictly academic evaluations.
- Not to disseminate by any means the content received for review.
- To inform the Editorial Board of the Journal if they evidence plagiarism in the materials they are reviewing.
- To inform if the material to be evaluated in whole or in part may conflict with their own investigations.
- Not to use the information contained in the manuscripts for personal investigations.
- To review the works objectively, indicating the

reasons for the rejection, as well as the clarity and coherence in the orientation to the authors to improve the article.

- To deliver the evaluation within the deadlines agreed with the Editorial Board of the Journal.

All Evaluating Pair will have a Master's degree or PhD.

7. Hojas y Hablas Journal publishes under the guidelines of the **Creative Commons 4.0 License, Attribution - Noncommercial - Share the same**: "The licensee has the right to copy, distribute, display and represent the work and make derivative works for non-commercial purposes." (Creative Commons, 2018).

8. Anti-Plagiarism System: *Hojas y Hablas Journal* has the services of the Xci Detecting Anti-plagiarism Xcientia Research Community - EE-UU, with a search and analysis spectrum of 52 billion current and filed pages; trackers on 10 million daily web pages; searches for over 40 million articles, books and lectures records and an exploration of 70,000 scientific publications.

9. Citation rules and references in APA Standards 6th. edition.

Examples of references

- **Electronic journal article without doi:**

Surnames and initials of author's names (Year). Article title. Name of the journal, volume, (number), 20-26. Retrieved from <http://www.unimonserrate.edu.co>

- **Journal article with doi:**

Surnames and initials of author's names (Year). Article title. Name of the journal, volume, (number), 30-36. doi: xx.xxxxx

- **Printed newspaper article with author:**

Surnames and initials of author's names (Day,

month and year). Article title. Name of the newspaper, p. 20-40.

• **Printed newspaper article without author:**

Article title. (Day, month and year). Name of the newspaper, p. 10

• **Electronic newspaper article with author:**

Surnames and initials of author's names (Day, month and year). Article title. Name of the newspaper, 20-40. Retrieved from: <http://www.eltiempo.com/>

Printed and electronic books - printed and electronic book chapters

• **Printed book:**

Surnames and initials of author's names (Year). Title of the book. City - Country. Editorial:

• **Electronic book without doi:**

Surnames and initials of author's names (Year). Title of the book. Retrieved from: <http://www.xxxxxxxxxx>

• **Book with doi:**

Surnames and initials of author's names (Year). Title of the book. doi: xx.xxxxx

• **Chapter of the book:**

Surnames and initials of author's names . (Year). Title of the chapter. initials of the names and surnames of of the (editors), Title of the book. pages (pp. 3-10). City-Country: Editorial.

• **Chapter of electronic book without doi:**

Surnames and initials of author's names . (Year). Title of the chapter. In: initials of the names and surnames of the editors or compilers (Ed.). Title of the book, 20-40. Retrieved from: <http://www.xxxxxxxxxx>

• **Book chapter with doi:**

Surnames and initials of author's names (Year).

Title of the chapter. In: initials of the full names and surnames of the editors or compilers (Ed.). Title of the book, 20-40. doi: xx.xxxxx

• **Corporate author, government report:**

Organization name's. (Year). Title of the report (Publication number). Retrieved from: <http://www.xxxx.xxxx>

• **Thesis:**

Surnames and initials of author's names . (Year). Title of the thesis. (Undergraduate, master's or doctoral thesis). Name of the institution. Publication place.

• **Symposia and conferences:**

Surname, A., & Surname, A. (Month, Year). Title of the presentation or presentation. In A. Last name of the President of the Congress. (Presidency), Title of the symposium. Symposium directed by Name of the Organizing Institution, Place. Example:

• **Blogs:**

Surnames, A. (Date). Title of the post [Message in a blog]. Retrieved from <http://xxxxxxxxx>

• **Web page:**

Surnames and initials of the names. (Date). Page title. Publication place. Retrieved from <http://www.xxxxxxxxxx>

• **Film or film tape:**

Surname of the producer and surnames of the director. (Year). Name of the movie. Country: producer.

• **Photographs:**

Name of the photo and surnames of the photographers. (Place, Year). Name of the collection Location.

Explanatory notes of the Editorial:

-
- The articles must conform to what is requested in the Instructions for Authors. It is granted to the Editor and to the Publications Committee, the responsibility of dictating the origin or not of the contributions to be sent to the arbitration process by the team of experts.
 - The sending of an article to *Hojas y Hablas Journal* implies that the authors authorize its reproduction and dissemination in other media, both physical and electronic, as long as the source is cited and has no commercial purposes.
 - The reception of an article does not imply the commitment of *Hojas y Hablas Journal* for its publication.
 - ***Hojas y Hablas Journal*** reserves the faculty to make the modifications that it considers opportune

in the application of the APA rules, in accordance with the criteria of the Editorial Board.

- Neither the Editor nor the Publications Committee of Unimonserrate are responsible for the ideas or concepts issued by the authors in their articles, but they do reserve the right to publish according to the content of the texts.

REVISTA HOJAS Y HABLAS

Hojas y Hablas No. 19, enero-junio de 2020. ISSN en línea 2539-3375

Periodicidad semestral: enero / junio

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE - UNIMONSERRATE

Av. Calle 68 N° 62-11

Bogotá – Colombia

