

Nº 30

2021  
VOL 1



ISSN 0213-1269 · e-ISSN 2253-8275

 **Cuestiones  
Pedagógicas**

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Sharon McCutcheon - Unsplash



doi: <https://doi.org/10.12795/cp>



Nº 30  
2021  
VOL 1

## INTERCULTURALIDAD, INCLUSIÓN CULTURAL Y EQUIDAD EN IBEROAMÉRICA

*Interculturality, Social Inclusion and Equity in Latin America*

**Gunther Dietz. Universidad Veracruzana (México), Sonia García Segura. Universidad de Córdoba (España), Carol Morales Trejos. Universidad de Costa Rica (Costa Rica)**

---

La revista está suscrita a la Licencia Creative Commons (CC) Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como adaptar y construir a partir del material original.

Se podrá depositar la versión final del artículo (postprint/PDF del editor) en cualquier repositorio institucional o página web (site, blog) personal, inmediatamente después de la publicación del volumen de la revista. Para ello, deberá incluir la referencia completa del artículo en la revista Cuestiones Pedagógicas.



## INDIZACIÓN Y CALIDAD

### Bases de datos y directorios

BIBLIOTECA DE ANDALUCÍA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
CROSSREF	UNIVERSIDAD DE ALICANTE
DIALNET	UNIVERSIDAD DE DEUSTO
ÍnDICEs CSIC	UNIVERSIDAD DE GRANADA
ERIH PLUS	UNIVERSIDAD DE LLEIDA
IRESIE	UNIVERSIDAD DE NAVARRA
LIBRIS	UNIVERSIDAD DE SEVILLA
PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF St. GALLEN (SUIZA)	UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
PKP INDEX	UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA
ULRICH'S	UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI
WorldCat	UNIVERSITY OF GRONINGEN (PAÍSES BAJOS)
	UNIVERSITY OF QUEENSLAND (AUSTRALIA)

## PATROCINADORES

### Patrocina

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN  
VI Plan Propio de Investigación y Transferencia

### Colabora



© UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
C/ PORVENIR, 27 – 41013 Sevilla (España)  
Tlf (+34) 954 487 447  
Correo electrónico: eus4@us.es  
<https://editorial.us.es/es>

© CUESTIONES PEDAGÓGICAS  
DPTO. DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL  
C/ PIROTECNIA s/n – 41013-SEVILLA (España)  
Tlf (+34) 955420587  
Correo electrónico: [cuestionesp@us.es](mailto:cuestionesp@us.es)  
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas>

Edited in Spain - Editado en España  
e-ISSN: 2253-8275  
ISSN: 0213-1269  
Depósito Legal: SE-163-1984  
Maquetación y Diseño: Natalia Aroa Ortega  
Torno  
[natalia@hispalisdigital.com](mailto:natalia@hispalisdigital.com)  
gf

EDITOR JEFE/Editor in Chief.

- › Dr. Miguel Ángel Ballesteros Moscosio. Universidad de Sevilla (España)

EDITORES ASOCIADOS/ Assistant Editors

- › Dra. Verónica Cobano Palma. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Patricia Delgado Granados. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Ángela Martín Gutiérrez. Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Antonio Ramón Cárdenas-Gutiérrez. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Alicia Sianes Bautista. Universidad de Jaén y Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

COEDITORES INTERNACIONALES / International Advisors

- › Dra. Coral Ivy Hunt Gómez. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Giorgio Poletti. Universidad de Ferrara (Italia)
- › Dra. Julia Lobato Patricio. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dña. Joseane Frassoni dos Santos. Universidad Federal de Río Grande del Sur (Brasil)

COMITÉ CIENTÍFICO / International Advisory Board

- › Dra. Amélia Lopes. Universidad de Porto (Portugal)
- › Dra. Ana Corina Fernández-Alatorre. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dra. Anita Gramigna. Universidad de Ferrara (Italia)
- › Dr. Abderrahman El Fathi. Universidad Abdelmalek Essaadi (Marruecos)
- › Dra. Aurora Bernal Martínez de Soria. Universidad de Navarra (España)
- › Dr. Antón Costa Rico. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dra. Amanda Cano Ruíz Benemérita Escuela Normal Veracruzana (México)
- › Dra. Alicia Civero Cerecedo. Instituto Politécnico Nacional de México D.F. (México)
- › Dr. Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Ana Ayuste González. Universitat de Barcelona (España)
- › Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM) (México)
- › Dr. Alfonso Barquín Cendejas. Escuela Nacional de Antropología e Historia (México)
- › Dra. Alicia de Alba. Instituto Politécnico Nacional (México)
- › Dra. Belén Ballesteros Velázquez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
- › Dra. Consuelo Flecha García. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Chakib Chairi. Universidad Abdelmalek Essaadi (Marruecos)
- › Dr. Ernesto Colomo Magaña. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Esther García González. Universidad de Cádiz (España)
- › Dr. Diego García Peinazo. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Guido Benvenuto. Universidad La Sapienza (Italia)
- › Dra. Gabriela Czarny Krischkautzky. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dra. Iliana Tamara Cibrián Llanderal. Universidad Veracruzana (México)
- › Dra. M<sup>a</sup> Ángeles Olivares García. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. María Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. M<sup>a</sup> del Carmen Álvarez Álvarez. Universidad de Cantabria (España)
- › Dr. Fernando Bordignon. Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
- › Dra. Lourdes Belén Espejo Villar. Universidad de Salamanca (España)

- › Dr. Ángel De Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
- › Dr. Octavio Esqueda Vazquez. Biola University (USA)
- › Dr. Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca (España)
- › Dra. Elisa García Mingo. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. Silvia Abad Merino. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Francisco Javier Jiménez Ríos. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Silvana Longueira Matos. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dr. David Luque Menjibar. Universidad Rey Juan Carlos (España)
- › Dr. Víctor M. Martín Solbes. Universidad de Málaga (España)
- › Dr. Tomás Motos Teruel. Universidad de Valencia (España)
- › Dr. Luis Núñez Cubero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Azucena Ochoa Cervantes. Universidad Autónoma de Querétaro (México)
- › Dr. Joaquín A. Paredes Labra. Universidad Autónoma de Madrid (España)
- › Dra. Montserrat Payá Sánchez. Universitat de Barcelona (España)
- › Dra. María Victoria Pérez de Guzmán Puya. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dra. María del Carmen Acebal Expósito. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Mercedes Álamo Sugrañes. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Eduardo Romero Sánchez. Universidad de Murcia (España)
- › Dra. Encarnación Sánchez Lissen. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Marcos Santos Gómez. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Marc Depaepe. Universidad de Lovaina (Bélgica)
- › Dr. Gunther Dietz. Universidad Veracruzana (México)
- › Dra. Macarena Donoso González. Universidad Antonio de Nebrija (España)
- › Dr. Ángel Donvito. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
- › Dra. Inmaculada Egado Gálvez. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. Mariana Buenestado Fernández. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. María García-Cano Torrico. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Paz Cánovas Leonhardt. Universidad de Valencia (España)
- › Dra. Pilar Casares García. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Pilar Cucalón Tirado. Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (Madrid)
- › Dra. M<sup>a</sup> Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Porfiria Bustamante de la Cruz. Universidad Autónoma de Baja California (México)
- › Dr. Pedro P. Chamorro Barranco. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Rodolfo Cruz Vadillo. Universidad Popular Autónoma de Puebla (México)
- › Dra. Susana Gala Pellicer. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Ligia Isabel Estrada Vidal. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Daniel Falla Fernández. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. María del Mar Felices de la Fuente. Universidad de Almería (España)
- › Dra. Macarena Esteban Ibáñez. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dr. Saif El Islam Benabdennour El Hamzaoui (Universidad Mohamed I (Marruecos))

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación.  
C/ Pirotécnica, s/n. 41013. Sevilla (España).  
Tfño.: (+34) 95 5420587

DISTRIBUCIÓN, SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO

Editorial Universidad de Sevilla.  
C/ Porvenir, nº. 27 (Edificio Corominas) 41013. Sevilla (España).  
Tfño.: (+34) 954487447 - e-mail: eus4@us.es

- › Dr. Jorge Ramos Tolosa. Universitat de València (España)
- › Dr. Francesc Xavier Torredadella i Flix. Universidad Autónoma de Barcelona (España)
- › Dr. Javier M. Valle López. Universidad Autónoma de Madrid (España)
- › Dr. José Luis Álvarez Castillo. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Eduardo Salvador Vila Merino. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Sara Lorena Anaguano Pérez. Universidad de Guayaquil (Ecuador)
- › Dra. Sonia Brito Rodríguez Universidad Autónoma de Chile (Chile)
- › Dra. Sonia García Segura. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Carmen Gil del Pino. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Eva María González Barea. Universidad de Murcia (España)
- › Dr. Juan Carlos González Faraco. Universidad de Huelva (España)
- › Dra. Erika González García. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Cristina María Gonçalves Pereira. Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal)
- › Dra. Isabel María Grana Gil. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Rosa Evelia Guantay. Universidad Nacional de Salta (Argentina)
- › Dra. Ana Carolina Hecht. Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- › Dra. Rosalva Aida Hernandez Castillo. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (México)
- › Dr. Sergio Hernández Loeza. Universidad Campesina Indígena en Red (México)
- › Dra. M<sup>a</sup>. Guadalupe Huerta Morales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
- › Dra. Beata Jakimiuk. Universidad Católica Juan Pablo II (Polonia)
- › Dra. Cristina V. Kleinert. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Matthew Lebrato. Lyon College (EEUU)
- › Dr. Dieudonné Leclercq. Universidad de Lieja (Bélgica)
- › Dr. Juan José Leiva Olivencia. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Zohra Lhioui. Universidad Moulay Ismail (Marruecos)
- › Dr. Vicente Llorent Bedmar. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Juan de Dios López López. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Emilio Lucio-Villegas Ramos. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Irlanda Villegas Salas. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas. Universidad Autónoma de Baja California (México)
- › Dr. Carlos Luis Maldonado Ramírez. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (México)
- › Dra. Elizabeth Martínez Buenabad. Benemerita Universidad Autonoma de Puebla (México)
- › Dr. Luis Alejandro Martínez Canales. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (México)
- › Dra. M<sup>a</sup> José Martínez Carmona. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona (España)
- › Dr. José Manuel Mata Justo. Universidad Lusitana de Lisboa (Portugal)
- › Dr. Antonio Matas Terrón. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Laura Selene Mateos Cortés. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Alejandro Mayordomo Pérez. Universidad de Valencia (España)
- › Dr. Francisco Montes González. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Leonardo Montoya Peláez. Universidad de Antioquia – Medellín (Colombia)
- › Dra. Carol Morales Trejos. Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
- › Dra. Olga Moreno Fernández. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Pedro Luis Moreno Martínez. Universidad de Murcia (España)
- › Dra. Emilia Moreno Sánchez. Universidad de Huelva (España)
- › Dra. Verónica Moreno Uribe. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Sergio Navarro Martínez. Universidad Veracruzana (México)
- › Dra. Elisa Navarro Medina. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Antonia Olmos Alcaraz. Universidad de Granada (España)
- › Dra. María Rosa Oriá Segura. Universidad de Extremadura (España)
- › Dra. Carmen Orte Socías. Universidad de las Islas Baleares (España)
- › Dra. Gabriela Ossenbach Sauter. Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED (España)
- › Dr. Agustín Palomar Torralbo. Consejería de Educación, Junta de Andalucía (España)
- › Dra. Elisa Pérez Gracia. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Andrés Paya Rico. Universidad de Valencia (España)
- › Dra. Montserrat Payá Sánchez. Universitat de Barcelona (España)
- › Dra. Paz Peña García. Centro Universitario Sagrada Familia (España)
- › Dr. Ulrich Pfeifer-Schaupp. Universidad de Freiburg (Alemania)
- › Dr. Joaquim Pintassilgo. Universidad de Lisboa (Portugal)
- › Dra. Mônica Pereira dos Santos. Universidad Federal do Rio de Janeiro (Brasil)
- › Dra. María de Fátima Pereira. Universidad de Porto (Portugal)

- › Dra. Marianne Poumay. Universidad de Lieja (Bélgica)
- › Dra. María del Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá de Henares (España)
- › Dra. María Puig Gutiérrez. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Aina M. Puigserver. Universidad de las Islas Baleares (España)
- › Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
- › Dr. José Manuel Ríos Ariza. Universidad de Málaga (España)
- › Dr. Juan Antonio Rodríguez Hernández. Universidad de La Laguna (España)
- › Dr. Xavier Rodríguez Ledesma. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dra. Nuria Rodríguez Martín. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Guadalupe Romero Sánchez. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Juan Luis Rubio Mayoral. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Inmaculada Ruiz Calzado. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Francisca Ruiz Garzón. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Julio Ruiz Palmero. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Sylvia Schmelkes. Universidad Iberoamericana Ciudad de México (México)
- › Dr. Paul Standish. Universidad de Londres (Reino Unido)
- › Dra. Aida Terrón Bañuelos. Universidad de Oviedo (España)
- › Dr. Carlos Alberto Torres. Universidad de California-Los Ángeles (UCLA)
- › Dra. Velia Torres Corona. Benemerita Universidad Autonoma de Puebla (México)
- › Dra. Fanny Tubay. Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)
- › Dr. Jurjo Torres Santomé. Universidad de la Coruña (España)
- › Dr. Germán Vargas Calleja. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dr. Felipe Vega Mancera. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Claudia Velez de la Calle. Universidad Santo Tomás (Colombia)
- › Dra. Martha Vergara Fregoso. Universidad de Guadalajara (México)

### COEDITORES / Co-editors

Vol. 1(30), 2021

### COEDICIÓN EN INGLÉS

- › Dra. Coral Ivy Hunt Gómez. Universidad de Sevilla (España)

### COEDICIÓN EN ITALIANO

- › Dr. Giorgio Poletti. Universidad de Ferrara (Italia)

### COEDICIÓN EN FRANCÉS

- › Dra. Julia Lobato Patricio. Universidad Pablo de Olavide (UPO) (España)

### COEDICIÓN EN PORTUGUÉS

- › Dña. Joseane Frassoni dos Santos. Universidad Federal de Río Grande del Sur (Brasil)

### CONSEJO TÉCNICO / Board of Management

### ASESORAMIENTO EN INDEXACIÓN

- › D. Victor Manuel Moya Orozco. Universidad de Sevilla (España)

### REVISIÓN DE TEXTOS (NORMAS EDITORIALES)

- › D<sup>a</sup>. Fabiola Ortega de Mora. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › D<sup>a</sup>. Victoria Chacón Chamorro. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › D<sup>a</sup>. Patricia Iglesias Díaz. Universidad de Sevilla (España)
- › D<sup>a</sup>. Sandra Santiago Sillero. Universidad de Sevilla (España)

# Índice

## MONOGRÁFICO

---

### Presentación.

Gunther Dietz. Universidad Veracruzana (México), Sonia García Segura. Universidad de Córdoba (España), Carol Morales Trejos. Universidad de Costa Rica (Costa Rica) **8-10**

### Conciencia educativa intercultural del profesorado universitario a través de fondos de conocimiento en tiempos de pandemia.

*Intercultural educational awareness of the university faculty of Education Sciences in the post-COVID-19 era.*

María Jesús Santos-Villalba. Universidad Internacional de La Rioja (España), Dolores Pareja-de-Vicente, María José Alcalá-del-Olmo-Fernández, y Juan José Leiva-Olivencia. Universidad de Málaga (España) **11-24**

### Diagnóstico intercultural con perspectiva de género en escuelas. Estudio de caso múltiple.

*Intercultural analysis with a gender perspective in schools. Multiple case study.*

Rocío Rodríguez-Casado y Teresa Terrón Caro. Universidad Pablo de Olavide (España) **25-36**

### Relación entre las prácticas de apropiación cultural y la construcción de la identidad juvenil. Experiencias de Costa Rica y Colombia.

*Relationship between cultural appropriation practices and the construction of youth identity. Experiences of Costa Rica and Colombia.*

Carol Morales-Trejos. Universidad de Costa Rica (Costa Rica) y Aura Aguilar-Caro. Universidad Simón Bolívar (Colombia) **37-49**

### Recursos culturales y etnoeducación: propuesta para el desarrollo de cultura de paz.

*Cultural resources and ethno-education: a proposal for the development of a culture of peace.*

Lucía Arbeláez-Rojas, Adriana del Socorro Álvarez-Correa y Alejandro Londoño-Hernández. Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia) **50-61**

### Proyecto intercultural a través del aprendizaje dialógico en 7º EGB en Ecuador.

*Intercultural project thorough dialogic learning in 7th EGB in Ecuador.*

M. Gloria Gallego-Jiménez, Noelia Carbonell-Bernal y Eduardo David Pila-Sanango. Universidad Internacional de La Rioja (España) **62-78**

### Estrategias de enseñanza para niños, niñas y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes en México.

*Teaching strategies for migrant farm children and adolescents in México.*

Diego Juárez-Bolaños. Universidad Iberoamericana Ciudad de México (México), Luis Ernesto Solano-Becerril, Juana Isabel Cervantes-Gómez y Luz Elena Vega-Santos. Universidad de La Salle Bajío (México) **79-92**

### Experiencia de los egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla como intermediarios culturales.

*Experience of graduates of the Intercultural University of the State of Puebla as cultural intermediaries.*

Iliana Viridiana Roa González. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México) **93-105**

Relaciones interculturales en una universidad privada de México.  
*Intercultural relations in a private university of Mexico.*  
Stefano Claudio Sartorello, Marcela Gómez Álvarez y Casandra Guajardo Rodríguez. INIDE.  
Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (México) **106-117**

## MISCELÁNEAS

---

Revisitando la educación popular en el centenario de Paulo Freire  
*Revisiting Popular Education in Paulo Freire's centenary.*  
Emilio Lucio-Villegas. Universidad de Sevilla (España) **119-130**

Libros de texto y enculturación del español en Costa de Marfil.  
*Textbooks and enculturation of spanish foreign language in Ivory Coast.*  
Djandué Bi-Drombé. Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan (Costa de Marfil) **131-141**

“Se amplió mi mirada”. Gestión de alternativas de estudiantes en contexto de encierro.  
*“My gaze widened”. Management of alternatives from students in confinement context.*  
Carolina Di Prospero. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).  
Escuela IDAES-UNSAM (Argentina) **142-153**

Halloween y la diversidad cultural en la Formación Inicial Docente.  
*Halloween and cultural diversity in pre-Service Teachers Training.*  
Carmen García Navarro y Manuel José López Martínez. University of Almería  
(Spain) **154-168**

## RESEÑAS

---

Naval, C., Bernal, A., Jover, G., Fuentes, J.L. (2020). Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa.  
Susana Vidigal Alfaya **170-171**

Moreno-Crespo, P.; Moreno-Fernández, O., Corchuelo-Fernández, C. y Cejudo-Cortés, A. (2020). Retos socioeducativos del siglo XXI.  
Auxiliadora Rebollo-Corredera **172-173**

Medina Fernández, Ó. (2020). Apuntes para una historia de la Educación de Personas Adultas.  
Clara Romero-Pérez. Universidad de Sevilla (España) **174-175**

Hunt Gómez, C. I. (2019). Justicia a través de las lenguas en una sociedad globalizada. Retos de formación en interpretación en los tribunales.  
Silvia Martínez Martínez. Universidad de Granada (España) **176-177**



MONOGRÁFICO

## Presentación

**Gunther Dietz.** 

Universidad Veracruzana (México)  
guntherdietz@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-1487-2673>

**Sonia García Segura.** 

Universidad de Córdoba (España)  
sgsegura@uco.es  
<https://orcid.org/0000-0003-2928-3334>

**Carol Morales Trejos.** 

Universidad de Costa Rica (Costa Rica)  
carolgraciela.morales@ucr.ac.cr  
<https://orcid.org/0000-0001-9925-3320>

---

Como ha demostrado virulentamente la pandemia generada por el COVID-19, las desigualdades siguen caracterizando a los sistemas educativos de los estados-naciones iberoamericanos. Estas desigualdades, que han estado presentes y hoy se intensifican, se expresan en brechas de acceso, en abismos de calidad y en carencias de pertinencia cultural y lingüística, requieren de respuestas alternativas a la secular tradición de una educación asimiladora, homogeneizante y descontextualizada de las realidades vivenciales de las y los educandos. En esta línea, la educación intercultural y la educación inclusiva constituyen propuestas importantes críticas y reflexivas de transformar estas desigualdades repensando las instituciones educativas de forma inductiva, desde abajo, y no por imposición desde las autoridades estatales o nacionales.

Entendemos aquí por interculturalidad un enfoque pedagógico que favorece el aprovechamiento de la diversidad de grupos humanos que componen nuestras sociedades contemporáneas, grupos que son definidos a menudo en términos culturales, pero se incluyen asimismo grupos diferenciados en términos de género, etnicidad, lengua, nacionalidad y/o religión. A diferencia del concepto de multiculturalidad, que resalta y visibiliza la composición internamente diversa de toda sociedad contemporánea, el concepto de interculturalidad hace énfasis no únicamente en la composición de la sociedad, sino en el tipo de intercambios que se establecen entre los grupos que la componen y sus respectivos miembros. Así, la interculturalidad analiza procesos de relación asimétricas tanto como simétricas, procesos de visibilización / invisibilización, de estigmatización y de discriminación de unos por otros.

En el ámbito educativo, esta noción analítica y crítica de interculturalidad de la realidad permite comprender en cada institución educativa, modelo educativo o subsistema escolar quiénes definen contenidos y formas educativas legítimas y cómo se incluyen o excluyen saberes del currículum oficial. A partir de estos análisis de la realidad educativa contemporánea, la propuesta del enfoque intercultural enfatiza la necesidad de generar puentes, intercambios, retroacoplamientos, hibridaciones mutuas y reciprocidades entre los grupos históricamente privilegiados de nuestras sociedades y los grupos históricamente excluidos o discriminados.

Se hace hincapié en este sentido, en primer lugar, a una visibilización de desigualdades históricamente construidas que impiden el acceso, la equidad y el pleno desarrollo de las capacidades del estudiantado, para de ahí transitar a formas de organización escolar, a contenidos curriculares y a méto-

dos de enseñanza-aprendizaje más diversos, plurales, dialógicos y horizontales, que no excluyan, silencien o sub-representen a determinados grupos o culturas. En este sentido, la interculturalidad ha demostrado ser un arma decisiva en el desenmascaramiento y de crítica ante la desigualdad y asimetrías, que favorece la reflexión docente, la transformación socioeducativa y democratización institucional.

Partiendo de este enfoque intercultural, el presente número monográfico de Cuestiones Pedagógicas reúne trabajos de investigación tanto como proyectos y experiencias de innovación educativa que analizan, comparan y visualizan el camino a seguir hacia la interculturalización de los centros educativos a partir de iniciativas institucionales que involucran a los diferentes actores educativos en la promoción de la equidad y la inclusión, empleando la reflexión conjunta y pensamiento crítico de que lo que acontece en los espacios escolares, como base para redefinir las relaciones entre centro escolar y entorno comunitario.

Para ello, lanzamos las siguientes interrogantes detonadoras a nuestras autoras y autores: ¿Qué características presentan las iniciativas de interculturalización educativa en relación a la promoción de la inclusión cultural y la equidad? ¿Cómo puede un currículo escolar reconocer, valorar y abordar la - a menudo cambiante y nada estática - diversidad cultural, lingüística, étnica, religiosa, de género e identidad sexual de la comunidad escolar y territorial que atiende? ¿Cómo se logra transversalizar un enfoque intercultural al interior de una institución educativa convencional? ¿Qué especificidades pedagógicas y didácticas caracteriza a las instituciones educativas que se autodenominan “interculturales”, como las escuelas, las normales o las universidades interculturales? ¿Cómo las personas jóvenes están resignificando y apropiándose de la cultura y de la interculturalidad en contextos de “batallas culturales” y de movimientos sociales e identitarios que cuestionan el estatus quo tanto escolar como social?

Como respuesta a nuestra convocatoria hemos recibido un amplio y rico abanico de trabajos teóricos, empíricos y metodológicos, algunos de los cuales ya no cupieron en este monográfico, por lo cual aparecerán en sucesivos números futuros de Cuestiones Pedagógicas. El monográfico que aquí presentamos reúne resultados de investigación e innovación educativa procedentes de México, Costa Rica, Colombia, Ecuador, Argentina, España y Costa de Marfil, que abarcan desde la educación inicial hasta la educación superior.

En el artículo “Recursos culturales y etnoeducación: propuesta para el desarrollo de cultura de paz”, Olga Lucía Arbeláez-Rojas, Adriana del Socorro Álvarez-Correa y Alejandro Londoño-Hernández analizan - para el caso colombiano y en el contexto de los acuerdos de paz firmados en 2016 - cómo la formación docente a través de la Licenciatura en Etnoeducación, presentan herramientas pedagógicas para desarrollar en los centros educativos una cultura de paz.

Por su parte, M. Gloria Gallego-Jiménez, Noelia Carbonell-Bernal y Eduardo David Pila-Sanango presentan en “Proyecto intercultural a través del aprendizaje dialógico en 7º EGB en Ecuador” una experiencia de transversalización del enfoque intercultural que logra “desde dentro” del aula, desde los recursos culturales aportados por el propio estudiantado y no desde arriba o desde fuera. Así mismo, las “tertulias dialógicas interculturales” ofrecen un ejemplo exitoso de cómo incluir y tematizar la diversidad de diversidades al interior del aula.

En su contribución sobre “Libros de texto y enculturación del español en Costa de Marfil”, Djan-ducé Bi-Drombé contrasta los materiales educativos generados por los antiguos poderes coloniales europeos con una nueva generación de recursos para la enseñanza del español como lengua extranjera que están siendo desarrollados y aplicados exitosamente por autores y autoras africanas, experiencia desde la cual se logra incorporar las perspectivas culturales y contextuales de los propios aprendices, en lugar de imponer visiones eurocéntricas del aprendizaje de lenguas europeas en constelaciones poscoloniales.

Posteriormente, Diego Juárez-Bolaños, Luis Ernesto Solano-Becerril, Juana Isabel Cervantes-Gómez y Luz Elena Vega-Santos sistematizan las “Estrategias de enseñanza para Niños, Niñas y Adolescentes Jornaleros Agrícolas Migrantes en México”, un programa educativo diseñado para atender a la niñez y juventud afectada por migraciones internas de familias jornaleras; los autores y autoras se

centran en estrategias didácticas implementadas en las áreas de lenguaje, matemáticas, aprendizaje colaborativo e interculturalidad, entre otras.

En una investigación comparativa internacional, Carol Morales-Trejos y Aura Aguilar-Caro analizan la “Relación entre las prácticas de apropiación cultural y la construcción de la identidad juvenil. El caso de Costa Rica y Colombia”; partiendo de una comparación entre estudiantes de dos universidades de San José de Costa Rica y de Barranquilla, Colombia respectivamente, las autoras identifican cómo los cambios en las prácticas de consumo cultural influyen en la construcción de identidades juveniles, particularmente de estos actores estudiantiles.

En su contribución sobre la “Conciencia educativa intercultural del profesorado universitario a través de fondos de conocimiento en tiempos de pandemia”, Dolores Pareja de Vicente, María Jesús Santos-Villalba, María José Alcalá del Olmo Fernández y Juan José Leiva-Olivencia presentan los resultados de una investigación llevada a cabo con el profesorado de la Universidad de Málaga, España, formador de educadores futuros, identificando actitudes y percepciones del profesorado sobre la diversidad cultural, haciendo énfasis en la necesidad de desarrollar una “conciencia educativa intercultural”.

Por su parte, en el artículo “Experiencia de los egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla como intermediarios culturales”, Iliana Viridiana Roa González presenta el sistema mexicano de universidades interculturales y analiza las funciones de mediación e intermediación cultural que las personas egresadas realizan en la universidad intercultural, la de Puebla, como gestores de proyectos gubernamentales, no-gubernamentales y comunitarios.

Finalmente, Rocío Rodríguez-Casado y Teresa Terrón-Caro aportan resultados de su investigación comparativa sobre “Diagnóstico intercultural con perspectiva de género en escuelas. Estudio de caso múltiple”, en la cual contrastan hallazgos en cuatro centros escolares, dos de Sevilla (España) y dos de Salta (Argentina), sobre la transversalización del enfoque intercultural y de la equidad de género, así como las necesidades específicas de formación docente para poder aprovechar la diversidad cultural y de género como un recurso educativo.

Por último, agradecemos a la revista *Cuestiones Pedagógicas*, a su editor, así como al consejo editorial por la confianza y la oportunidad de desarrollar monográficamente la cuestión de la interculturalidad, la inclusión cultural y la equidad a través de estas experiencias de investigación educativa y de innovación docente. Nuestros agradecimientos también a las y los autores que han respondido de forma tan creativa y entusiasta a nuestra convocatoria.



# Conciencia educativa intercultural del profesorado universitario a través de fondos de conocimiento en tiempos de pandemia

*Intercultural educational awareness of the university faculty of Education Sciences in the post-COVID-19 era*

Recibido: 25/02/2021 | Revisado: 08/04/2021 | Aceptado: 08/06/2021 |  
Online first: 10/06/2021 | Publicado: 01/07/2021

- id Dolores Pareja-de-Vicente**  
Universidad de Málaga (España)  
lolapareja@uma.es  
<https://orcid.org/0000-0002-9372-8126>
- id María Jesús Santos-Villalba**  
Universidad Internacional de La Rioja (España)  
mariajesus.santos@unir.net  
<https://orcid.org/0000-0001-6641-0916>
- id María José Alcalá-del-Olmo-Fernández**  
Universidad de Málaga (España)  
mjalcaladelolmo@uma.es  
<https://orcid.org/0000-0003-1796-3287>
- id Juan José Leiva-Olivencia**  
Universidad de Málaga (España)  
jjleiva@uma.es  
<https://orcid.org/0000-0002-2857-8141>

**Resumen:** La conciencia educativa intercultural representa un aspecto clave en la educación del siglo XXI, como constructo pedagógico esencial en estos tiempos de COVID-19, en los que se hace aún más necesario desarrollar una educación intercultural e inclusiva en los espacios educativos formales e informales. El objetivo de este estudio fue identificar las actitudes y percepciones del profesorado universitario hacia la diversidad cultural y la interculturalidad, así como examinar de qué manera se les ha dado respuesta a las necesidades del alumnado procedente de otros países y culturas. Los participantes del estudio fueron docentes del Grado de Educación Social y Pedagogía de la Universidad de Málaga. El enfoque metodológico del estudio fue de corte cualitativo fundamentado en el paradigma interpretativo y el instrumento de recogida de información ha sido la entrevista en profundidad. Las cuestiones abordadas han permitido conocer el paradigma de la interculturalidad en el tejido curricular universitario, junto con el reconocimiento de las diferencias culturales en la realidad educativa actual. Los resultados del estudio muestran la necesidad de resignificar nuevos

**Abstract:** Intercultural educational awareness represents a key aspect of 21st century education, as an essential pedagogical construct in these times of COVID-19, in which it is even more necessary to develop intercultural and inclusive education in formal and informal educational spaces. The aim of this study was to identify the attitudes and perceptions of university teaching staff towards cultural diversity and interculturality, as well as to examine how they have responded to the needs of students from other countries and cultures. The participants in the study were teachers from the Degree in Social Education and Pedagogy at the University of Malaga. The methodological approach of the study was qualitative, based on the interpretative paradigm, and the instrument used to collect information was the in-depth interview. The questions addressed have allowed us to understand the paradigm of interculturality in the university curricular fabric, together with the recognition of cultural differences in the current educational reality. The results of the study show the need to re-signify new bridges of understanding through the recognition of pedagogical and ethical funds of

puentes de comprensión a través del reconocimiento de los fondos de conocimiento pedagógico y ético que inspiren a los futuros profesionales de la educación con un enfoque educativo intercultural, más abierto, solidario e innovador.

knowledge that inspire future education professionals with an intercultural, more open, supportive and innovative educational approach.

**Palabras clave:** formación inicial docente; educación intercultural; educación superior; inclusión educativa; fondos de conocimiento; pandemia.

**Keywords:** preservice teacher education; intercultural education; higher education; inclusive education; funds of knowledge; pandemic.

## Introducción

Los sistemas educativos actuales atraviesan momentos de perplejidad derivados de la emergencia socio-sanitaria motivada por la COVID-19, con la consiguiente proliferación de soluciones didácticas en una modalidad híbrida, con la que tratar de asegurar la continuidad pedagógica en todos los niveles formativos. Esta situación ha generado un gran impacto en todos los agentes educativos, afectando de forma más llamativa al alumnado en situación de vulnerabilidad, entre el que se encuentra el procedente de otros países y culturas, y/o aquellos que viven en contextos socioeconómicamente desafiantes (Leeman y van Koeven, 2019; Moreno-Medina y Vázquez, 2019). De este planteamiento surgió esta investigación, teniendo en cuenta que el desarrollo de la interculturalidad en tiempos de pandemia precisa una reformulación más sensible e inclusiva, para dar respuesta a las necesidades del alumnado en las mejores condiciones posibles. En este punto, no se puede obviar que existen hoy día grandes retos sobre la formación para la ciudadanía crítica e intercultural, al igual que la necesidad de seguir fomentando la prevención del racismo y la xenofobia en momentos convulsos como los actuales y que cuentan con una proyección internacional (Cortez-Gómez et al., 2020). Así, la vulnerabilidad de grupos minoritarios que han sido históricamente marginalizados se ha venido incrementando en determinados contextos socioeconómicamente desafiantes con el riesgo de desigualdades raciales en el ámbito de la salud y la educación (Goes et al., 2020).

Es necesario asumir una nueva mirada conceptual acerca del desarrollo de la interculturalidad en todos los contextos y niveles educativos, priorizando el valor de los llamados *Fondos de Conocimiento* como forma de transformar la perspectiva deficitaria ante los nuevos problemas acaecidos en el marco de la COVID-19, que ofrezca a los estudiantes una atención educativa en clave de solidaridad e inclusión (Esteban-Guitart y Llopart, 2017). Así, la interculturalidad se encuentra en un espacio de interseccionalidad conceptual que se nutre de distintas disciplinas como la Sociología, la Antropología, la Psicología Cultural y la Pedagogía, entre otras, que confluyen en la valoración positiva de la diferencia como punto de encuentro para la comprensión y la ayuda mutua. Sí es cierto que algunos autores vienen cuestionándose si la enfatización de la interculturalidad en los centros educativos olvida las raíces profundas de su propio desarrollo y trayectoria en relación con la construcción de las identidades personales y colectivas en una sociedad cambiante, globalizada y en permanente resignificación de conflictos sociales y comunicativos (Delbury, 2020; Olivar-Rojas, 2020; Vargas, 2020).

Durante estos años, la educación se encuentra abordando el mayor de los cambios y retos a los que se enfrenta la historia de la educación de la humanidad, fundamentalmente ante la necesidad de promover una virtualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir de estrategias innovadoras e inclusivas que permitan conceder respuesta a la diversidad y optimizar al máximo las intervenciones didácticas. En este nuevo escenario situamos la relevancia de promover una mayor sostenibilidad y humanización de los procesos educativos (Alcalá del Olmo et al., 2020a; Fantini, 2020; Leiva, 2020), resultando indispensable respetar y aprender de la diferencia como un valor inherente al ser humano.

En este contexto, los *Fondos de Conocimiento* representan elementos clave al servicio de la visibilización y el reconocimiento de las minorías étnicas, que se esfuerzan en reconceptualizar la narrativa en la que deben sustentarse las instituciones educativas, a partir de la conformación de prácticas inclusivas e interculturales capaces de superar toda situación de desigualdad y desafección (Anderson y Macleroy, 2017; Chen et al., 2017). La educación intercultural, en este sentido, se configura como una propuesta pedagógica cuyo propósito es generar acciones educativas equitativas, inclusivas, solidarias y de calidad, buscando promover una educación para todos y todas, valorando la diferencia cultural desde

los parámetros de aceptación, tolerancia, compromiso y enriquecimiento mutuo en todos los contextos y niveles educativos, incluida la educación superior (Holmes et al., 2015; Llorent y Álamo, 2019).

La puesta en práctica de una educación intercultural e inclusiva, por tanto, constituye uno de los principales desafíos de las universidades del siglo XXI, lo que lleva a subrayar la necesidad de que los futuros docentes estén preparados para afrontarla con garantías de éxito, vinculando la interculturalidad con la mediación y la resolución de conflictos por motivos étnicos (Azorín, 2019; De Hei et al., 2020; Dervin, 2015; Leiva, 2017; Murillo y Martínez-Garrido, 2019; Murray, 2016; Osler, 2020; Puntaney, 2016).

En el escenario universitario, se han desarrollado diversas investigaciones que acentúan la importancia de impulsar una actualizada y coherente formación inicial y permanente de los futuros profesionales de la educación, orientada a que estos tomen conciencia de su responsabilidad en la conformación de estructuras curriculares democráticas, interculturales e inclusivas (Cernadas et al., 2019; Dervin, 2015; Escarbajal y Leiva, 2017; Essomba et al., 2019; Guilherme y Díetzel, 2015; Leiva, 2012; Martínez-Chicón, 2015; Rubio et al., 2019).

El tratamiento curricular y didáctico de la educación intercultural requiere un abordaje interdisciplinar para fomentar una formación integral y en valores democráticos capaz de favorecer la adquisición de competencias interculturales, como herramientas indispensables para preparar a los estudiantes para vivir en un mundo interdependiente y global (Pinto, 2018).

En este contexto, el docente universitario debe propiciar situaciones de aprendizaje intercultural a través del uso de metodologías innovadoras con las que promover aprendizajes experienciales y comprometidos con la diversidad cultural (Alcalá del Olmo et al., 2020b; Biasutti et al., 2019; Figueroa-Canosa et al., 2020). La apuesta, por tanto, es ofrecer una concepción holística de la interculturalidad y sus implicaciones pedagógicas, además de unos conocimientos esenciales con los que facilitar el abordaje práctico de la interculturalidad en estos momentos de incertidumbre social y educativa.

La formación universitaria debe comprometerse con el bienestar y el progreso social, con objeto de dar respuesta a las constantes transformaciones de la realidad actual, impulsando todo un conjunto de prácticas educativas apoyadas en valores de solidaridad, comprensión y sensibilidad con las diferentes culturas, para establecer un verdadero diálogo y encuentro intercultural (Civitillo et al., 2018; Nestorova y Jackson, 2016; Puntaney, 2016).

La implementación de la educación intercultural en el contexto universitario requiere un cambio de rol por parte del profesorado, para adaptar la formación a las necesidades de una sociedad marcada por rasgos inclusivos e interculturales, a través de canales de comunicación efectivos entre la universidad y la escuela para promover la investigación educativa en interculturalidad dentro de los contextos escolares.

El objetivo de este estudio fue conocer las actitudes y percepciones del profesorado universitario hacia la diversidad cultural y la interculturalidad, así como analizar cómo se está dando respuesta en la actualidad a las necesidades del alumnado procedente de otros países y culturas.

## Método y diseño de la investigación

De acuerdo con el problema de la investigación y su objetivo, en este estudio se ha seguido una metodología de corte cualitativo a través de un estudio de caso, fundamentada en la realización de entrevistas en profundidad al profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga encargado de impartir docencia en el Grado de Educación Social y Pedagogía durante el curso académico 2019-2020.

### **Participantes y procedimiento**

En este estudio, se contó con la participación voluntaria de 26 docentes (14 pertenecían al género femenino y 12 al género masculino). El profesorado seleccionado pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (Andalucía, España). En relación con el procedimiento de acceso a los informantes, se redactó una carta, en la que se expusieron los objetivos principales de la investigación y el motivo de la realización de la entrevista. Se dejó constancia de la confidencialidad, así como de la posibilidad de adaptación a las necesidades docentes del profesorado para participar en el presente estudio.

Debido a la situación de alarma sanitaria, las entrevistas se realizaron en formato virtual a través del soporte informático *Google Meet*, y su duración fue de una hora. Dichas entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes, que firmaron un documento en el que se garantizaba la confidencialidad durante todo el proceso de recogida de datos.

### ***Instrumento de recogida de información y análisis de datos***

Para la recogida de información se realizaron entrevistas en profundidad *ad hoc* al profesorado universitario. Las cuestiones se redactaron por los investigadores teniendo en cuenta los objetivos del estudio y las tendencias actuales en esta temática, a partir de la fundamentación conceptual de la educación intercultural en el escenario universitario (Cabrera, 2020; De Hei et al., 2020; Dervin, 2015; Echeita, 2020; Holmes et al., 2015; Murillo y Duk, 2020; Murray, 2016; Peñalva y Leiva, 2017; Pinto, 2018; Puntey, 2016; Rubio et al., 2019; Scherer y Buchem, 2019). La revisión bibliográfica permitió comprender en profundidad el abordaje de la diversidad cultural y la interculturalidad en el tejido curricular universitario, la conciencia educativa intercultural del profesorado y las respuestas educativas ofrecidas al alumnado en esta situación de alarma social.

Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

- › ¿Qué entiende por interculturalidad?
- › ¿Piensa que hay interés en trabajar temas educativos interculturales en las aulas universitarias?
- › ¿Considera que los estudiantes de las titulaciones de Educación Social y Pedagogía están adquiriendo competencias interculturales durante su formación?
- › ¿El profesorado universitario cuenta con la formación necesaria para trabajar la interculturalidad?
- › Desde su punto de vista, ¿qué actitudes muestran los estudiantes universitarios hacia la diversidad cultural?
- › En la actualidad, están surgiendo temas de interés social relacionados con la interculturalidad y la inclusión educativa. ¿Se tienen en cuenta estos temas durante la formación inicial y continua de los futuros profesionales de la educación?
- › ¿Cuáles han sido las principales dificultades del alumnado universitario extranjero en tiempos de pandemia atendiendo a la diversidad cultural?
- › Desde su experiencia, atendiendo a la situación de pandemia vivida, ¿qué respuesta se ha ofrecido desde la universidad al alumnado procedente de otros países y culturas?

El estudio de las valoraciones de los docentes entrevistados y la información desprendida de la literatura se realizó mediante un proceso de análisis de contenido cualitativo utilizando el software Atlas Ti 8.04 (2013). La información se organizó en una serie de categorías que permitieron comprender e interpretar el enfoque de la investigación de forma estructurada y sistemática. Para ello, se realizó un proceso de categorización por núcleos o ejes temáticos y vertebradores, una vez recogida toda la información relevante.

En la definición de las categorías, se delimitaron en primer lugar las dimensiones concretas coherentes con el propósito del estudio. Las evidencias literales fueron referenciadas a lo largo del proceso de análisis de contenido, categorización, revisión de resultados y delimitación de conclusiones. La elaboración del sistema de categorías se realizó mediante un proceso deductivo, basado en la revisión bibliográfica y conceptual del objeto de estudio. La tabla 1 muestra las dimensiones y categorías temáticas que han sustentado el estudio de los datos.



**Tabla 1**

*Dimensiones y categorías empleadas en el análisis de fragmentos de las entrevistas.*

Dimensiones	Categorías
<i>Valoraciones hacia la interculturalidad</i>	Concepción pedagógica intercultural
	Percepciones sobre la diversidad cultural
<i>Interculturalidad en el tejido curricular universitario</i>	Interculturalización curricular
<i>Formación en Interculturalidad</i>	Formación inicial y permanente en interculturalidad
	Competencias interculturales
<i>El desafío de la interculturalidad</i>	Temas transversales de la diversidad cultural

Fuente. Elaboración propia.

La dimensión “valoraciones hacia la interculturalidad” se refiere a las opiniones y concepciones pedagógicas de los profesionales de la educación sobre la interculturalidad, así como a las experiencias y comportamientos personales hacia la diversidad cultural. Dentro de esta dimensión, la categoría “concepción pedagógica intercultural” se refiere al fenómeno socioeducativo en el que se priorizan las interacciones entre grupos sociales en diversos contextos como procesos de enriquecimiento a partir del respeto y sensibilidad con las diferencias. La categoría “percepciones hacia la diversidad cultural” se basa en la configuración personal de la pluralidad y diversidad de los individuos como elemento clave en la construcción de estructuras grupales facilitadoras de la convivencia.

La dimensión “interculturalidad en el tejido curricular universitario” se refiere al reconocimiento de este paradigma como objeto de aprendizaje en la educación superior, cuya finalidad principal es proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje con las que adquirir las competencias necesarias para interpretar la realidad sociocultural y llegar así a intervenir desde su futura praxis profesional, de forma que pueda responderse a sus necesidades formativas. En la categoría “interculturalización curricular”, se delimitan las prácticas docentes universitarias comprometidas con la diversidad cultural.

La dimensión “formación en interculturalidad” se centra en analizar los conocimientos en educación intercultural imprescindibles en la formación inicial y permanente de los futuros profesionales de la educación. Esta formación potenciará el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas capaces de generar un diálogo intercultural entre los miembros de la comunidad educativa. En esta dimensión se incluyen dos categorías específicas; una referida a la formación inicial y permanente en estos temas, y otra relacionada con la adquisición, desarrollo y promoción de competencias interculturales durante la trayectoria formativa universitaria. En cuanto a la categoría “formación inicial y permanente en interculturalidad”, los argumentos del profesorado permitieron vislumbrar el tratamiento compensatorio que se otorga desde la educación universitaria a la perspectiva intercultural, vinculándose, en muchos casos, a colectivos en situación de vulnerabilidad. En cuanto a la categoría “competencias interculturales”, se evaluaron fragmentos de las entrevistas en función de diferentes aspectos: definición, desarrollo en los planes de estudio, en la metodología docente y otras opciones para afrontarlas.

La dimensión “el desafío de la interculturalidad” se refiere al estudio de la educación intercultural y su relación con los acontecimientos sociales e históricos de la realidad actual, como fuente de aprendizaje a través del análisis y el diálogo compartido en los procesos de interacción cultural. Incluye la categoría denominada “temas transversales de la diversidad cultural”, que permite analizar la oportunidad que ofrece la educación intercultural en el abordaje de temas de emergencia social.

## Resultados

Para presentar los resultados más significativos de este estudio, se consideraron las principales aportaciones de los participantes en coherencia con el proceso de categorización y los objetivos establecidos.

Centrándonos en la primera dimensión, “valoraciones hacia la interculturalidad”, los participantes consideran que la educación intercultural es un fenómeno destinado a propiciar la interacción entre los diversos grupos sociales y culturales en distintos contextos, mediante el respeto a la diversidad como eje central en la construcción de una sociedad más cívica y democrática.

Los docentes establecen una clara delimitación entre la interculturalidad y la multiculturalidad, desvelando esta última como una amenaza para la convivencia, al conducir a la creación de guetos y situaciones de discriminación y exclusión, que llevan a las culturas minoritarias a adaptarse a las corrientes mayoritarias. El hecho de concebir multiculturalidad como amenaza tiene que ver con la concepción que existe en el contexto pedagógico español sobre la falta de interacción y de espacios de encuentro en la caracterización conceptual y práctica de la multiculturalidad frente a la apuesta por la convivencia, la interacción y la adquisición de competencias cívicas dentro de la perspectiva de interculturalidad (Escarbajal-Frutos et al., 2019). De hecho, pusieron como ejemplo que, entre las experiencias vividas con el alumnado extranjero en clase, estos presentaban la tendencia a relacionarse con otros estudiantes con rasgos similares, viéndose así limitados los procesos de interacción y comunicación.

Hacen especial hincapié en la necesidad de erradicar este tipo de concepciones y sus consecuencias prácticas desde una perspectiva pedagógica, valorando la interrelación entre culturas, la convivencia de las mismas mediante medios presentes a nuestro alcance, físicos y sociales. Proponen potenciar la generación de la identidad colectiva mediante la interacción de las distintas identidades y culturas individuales, buscando elementos comunes de convivencia, respeto y construcción conjunta de forma positiva.

Los docentes universitarios manifiestan que en la sociedad actual no puede admitirse la existencia de una única cultura, subrayando la necesidad de visibilizar las distintas culturas que comparten el mismo espacio de convivencia.

Como se observa en las aportaciones de los entrevistados, predomina un enfoque intercultural e inclusivo, que valora la interacción entre personas y culturas diferentes como forma de generar espacios y establecer relaciones culturales dentro de un proyecto común. La tabla 2 ofrece una descripción de las categorías con una selección de los fragmentos más significativos.

**Tabla 2**

*Categorías y fragmentos extraídos de las entrevistas.*

Categoría	Fragmentos
<p><b>Concepción pedagógica intercultural</b></p>	<p>“Para mí la educación intercultural implica atender a las perspectivas o a la singularidad de cada alumno, teniendo en cuenta su origen y todas sus características, y, todas esas influencias positivas a la hora de trabajar, porque es muy positivo a la hora de trabajar tener ese abanico”. Profesora del Grado de Pedagogía D11:5 (17:17)</p>
	<p>“La interculturalidad tendría que ser como un fenómeno social consistente en cómo se relacionan en el proceso de interacción de diferentes sociedades, no solo cultural sino diferentes formas de entender la existencia del ser humano, así que más que una cosa académica, debería ser un fenómeno social, una realidad social, la relación, la interacción que mantienen diferentes formas de entender al propio ser humano”. Profesor del Grado de Educación Social D23:7 (21:21)</p>
<p><b>Percepciones sobre la diversidad cultural</b></p>	<p>“Este hecho ha sido muy enriquecedor porque hemos aprovechado a estudiantes Erasmus como recurso facilitador del conocimiento de su sistema educativo desde su experiencia personal y sus aportaciones tanto en el plano académico, formal y emocional. A destacar que estos estudiantes solían agruparse entre ellos”. Profesora del Grado de Educación Social D01:5 (17:17)</p>
	<p>“(…) entiendo que la interculturalidad y la inclusión educativa van de la mano, puesto que se pueden trabajar de forma conjunta elementos de inclusión con minorías étnicas. Actualmente creo que hay una mención dentro de educación primaria que es educación inclusiva. También sé que en Educación Social hay una asignatura optativa sobre la interculturalidad. La única existencia real de la educación intercultural en la universidad de Málaga, está dentro de esa mención, pero de hecho la asignatura que se llama “Intervención educativa y diversidad sociocultural” es la única en la que se puede trabajar de forma contundente la educación intercultural”. Profesor del Grado de Pedagogía D38:5 (26:26)</p>

Fuente. Elaboración propia.

Con respecto a la segunda dimensión, “interculturalidad en el tejido curricular universitario”, los participantes señalaron el insuficiente enfoque de la interculturalidad en la universidad en general y en la Facultad de Ciencias de la Educación en particular, trabajando el concepto como un elemento más de la diferencia, careciendo así de un espacio y de un desarrollo conceptual propio en el contexto universitario. En concreto, los docentes de este estudio destacaron que la educación intercultural se encuentra entre el deseo y la realidad. Deseo, al reconocer la necesidad de trabajar este paradigma tanto de forma conceptual como práctica, con el fin de dotar al alumnado universitario de habilidades suficientes para poder interpretar la realidad socio-cultural, favorecer la construcción de sus identidades culturales y llegar a sentirse valorados y representados desde los distintos elementos del currículum. Y, realidad, en la que ponen de manifiesto la inexistencia de unos planes educativos en los que se refleje claramente la interculturalidad. Un gran número de participantes hizo alusión a que no puede existir una adquisición plena de contenidos interculturales si estos no se integran dentro del currículum universitario, independientemente de la mención elegida. En este sentido, tal y como manifiestan los docentes entrevistados, el trabajo relativo a la interculturalidad se encuentra más imbricado al perfil docente y su trayectoria investigadora u otras motivaciones, más que condicionada por la propia formación, e incluso los propios planes educativos.

Igualmente, las valoraciones de los docentes permiten entrever que la educación intercultural se encuentra inmersa en la educación inclusiva, al valorarse como un aspecto más de la “diferencia o diversidad general”, reivindicando darle cabida de forma independiente dentro de la planificación y el desarrollo curricular universitario. En la tabla 3 se recogen los principales fragmentos relacionados con esta categoría.

**Tabla 3**

*Categorías y fragmentos extraídos de las entrevistas.*

Categoría	Fragmentos
<b>Interculturalización curricular</b>	<p><i>“No sé mucho, no tengo mucha información sobre cómo se está trabajando a nivel curricular, si aparece como asignatura, como tarea, actividades o como competencia sistematizada, integrada dentro de lo que es el desarrollo curricular, en ese sentido no sé si se está haciendo o no se está haciendo. Mi sensación es que no se trabaja demasiado, y que depende más de la motivación y sensibilidad docente que de la propia formación intercultural que tengamos”. Profesor del Grado de Pedagogía D06:3 (19:19)</i></p> <p><i>“Creo que la formación docente en interculturalidad debería ser más amplia, para poder promover estos valores en las aulas de la universidad y desarrollar estos temas desde todas las materias. La formación debe permitir tomar conciencia de la presencia de los diversos modelos interculturales que existen, para llegar a comprender que la interculturalidad es una situación real en la que vivimos y que hay que formar en ella y en sus valores. Pienso que educar en valores interculturales es una forma de educar en valores inclusivos”. Profesora del Grado de Educación Social D17:8 (22:22)</i></p>

Fuente. Elaboración propia.

En la dimensión “formación inicial y permanente en interculturalidad”, los participantes señalaron la importancia de la formación inicial, desde los distintos enfoques teóricos y prácticos actuales para el desarrollo de un ejercicio eficaz de las funciones educativas. Esto es, que dicha formación esté adaptada al cambio social y de respuesta a las necesidades del alumnado. No obstante, la práctica totalidad de participantes (17), reconocen que esta formación debe ser tanto por parte del profesorado universitario como por el alumnado en relación a este constructo.

A este respecto, otros docentes matizan que el alumnado universitario cuando finalice su formación inicial debe estar cualificado para afrontar las exigencias de su labor profesional y dentro de estas se encuentran los aspectos vinculados con la educación intercultural. Además, ponen de relieve la necesidad de hacerlo de forma eficiente, puesto que hay que tener en cuenta las consecuencias sociales y académicas que puede acarrear a las personas que presentan una cultura distinta a la que predomine en el contexto educativo.

Los docentes entrevistados, en concreto, en el Grado en Pedagogía, afirman que los procesos de formación deben estar vinculados con temas relevantes como son la educación intercultural y la inclusión educativa. Además, apuestan porque la universidad y las diferentes instancias administrativas ofrezcan

cauces efectivos para potenciar la formación continua en el profesorado universitario, a través de iniciativas y estrategias pedagógicas como cursos de extensión universitaria y cursos de formación permanente.

Entre las iniciativas que han contemplado los docentes, figuran la importancia de generar espacios de experiencia compartida en diversos contextos culturales, para favorecer la formación en interculturalidad e inclusión educativa al sumergirse en otras vivencias y realidades profesionales. La tabla 4 muestra los fragmentos más significativos asociados a estas cuestiones.

**Tabla 4**

*Categorías y fragmentos extraídos de las entrevistas.*

Categoría	Fragmentos
<b>Formación inicial y permanente en interculturalidad</b>	<i>"Me parece que es casi inexistente la formación específica en interculturalidad que lleve al profesorado a contar con conocimientos esenciales con los que trabajar estas cuestiones en las aulas. La oferta de cursos disponibles trata otras temáticas, olvidando la importancia de la interculturalidad en estos momentos en los que existe un alto número de alumnado diverso". Profesora del Grado de Pedagogía D07:7 (19:19)</i>
	<i>"Cuando me fui de estancia investigadora a otro país o he asistido a Congresos de temática de interculturalidad, me he dado cuenta de la riqueza que me ha aportado el hecho de conocer a otras personas de cultura diferente, no solo a nivel profesional sino también personal (...) Con respecto a la formación permanente del profesorado, resaltar la importancia de incluir tanto la interculturalidad como la inclusión educativa en los cursos de formación no solo a nivel teórico, sino fundamentalmente práctico". Profesora del Grado de Educación Social D14:14 (20:20)</i>

*Fuente.* Elaboración propia.

En la En cuanto a la dimensión "competencias interculturales", los participantes en este estudio señalan que estas deben estar recogidas en el marco de competencias generales y específicas. Los docentes del Grado en Educación Social, en concreto, manifiestan que estas competencias se definen como prerequisites para lograr una convivencia basada en la tolerancia y el respeto a la diferencia, mediante una integración de valores presentes en las diversas culturas. A esto se le añade la apreciación de diferentes docentes acerca de la comunicación como elemento para favorecer la comprensión del otro y la empatía como objeto esencial de la educación intercultural.

La mayoría de los entrevistados apuntan que es fundamental que las habilidades y destrezas adquiridas se puedan extrapolar a la realidad práctica. En esta misma línea, un alto número de docentes del Grado en Pedagogía (10) destacan que para lograr adquirir competencias interculturales es necesario potenciar el conocimiento de habilidades sociales y comunicativas que generen un diálogo intercultural para conseguir el conocimiento del otro. Argumentan que solo desde este conocimiento podemos generar emociones con las que superar prejuicios y estereotipos culturales, respetando toda la idiosincrasia cultural presente en un contexto determinado. En la tabla 5 figura una delimitación de las principales evidencias relacionadas con las competencias interculturales.

**Tabla 5**

*Categorías y fragmentos extraídos de las entrevistas.*

Categoría	Fragmentos
<b>Competencias interculturales</b>	<i>"Las competencias interculturales se refieren a las capacidades y habilidades necesarias para poder hacer realidad una convivencia plena con otras culturas, aceptar y entender su singularidad, integrando todos los valores de esa cultura como modo de enriquecimiento personal". Profesora del Grado de Pedagogía D11:5 (17:17)</i>
	<i>"Pienso que las competencias engloban los aprendizajes y las habilidades que vamos adquiriendo tanto en nuestra vida profesional como personal, y que nos permiten contar con herramientas para saber gestionar la diversidad". Profesora del Grado de Educación Social D19:7 (21:21)</i>

*Fuente.* Elaboración propia.

En relación con la dimensión “temas emergentes en el marco de la diversidad cultural”, las aportaciones del profesorado entrevistado muestran que las temáticas emergentes que presentan interés dependerán del perfil docente y de sus inquietudes hacia dicha temática. En el caso del Grado de Educación Social, varios participantes, ocho en total, han señalado los flujos migratorios, la islamofobia y la inclusión de colectivos inmigrantes como cuestiones clave para abordar desde el conocimiento, pero también desde la intervención socioeducativa.

Tanto los docentes del Grado en Pedagogía como en Educación Social han querido trasladar la relevancia de cómo se ha gestionado la intervención socioeducativa en esta época marcada por la pandemia de la COVID-19, poniendo de relieve la necesidad de atender a conceptos tan esenciales como la soledad emocional, la brecha digital y una mayor visibilidad de desigualdades sociales que en realidad ya existían. Además, han incidido en que no se ha podido dar respuesta a las necesidades de un alumnado altamente diverso, dado que estos precisan recursos que no siempre están disponibles en formato virtual, ni se ha contado con la suficiente formación para transitar a una transformación emergente hacia la virtualidad. Proponen, en este sentido, que los cursos de formación permanente del profesorado y los proyectos de innovación se sitúen en la línea de la atención a la diversidad y de metodologías que favorezcan el desarrollo de una educación intercultural y holística capaz de llegar a todo el alumnado en los distintos contextos de enseñanza-aprendizaje.

La tabla 6 recoge los fragmentos más significativos relacionados con estas cuestiones.

**Tabla 6**

*Categorías y fragmentos extraídos de las entrevistas.*

Categoría	Fragmentos
<p><b>Temas emergentes en diversidad cultural</b></p>	<p><i>“Pienso que siempre hay que reservar espacios para hablar de temáticas actuales, porque en este mundo interdependiente que nos rodea, resulta imprescindible apostar por la confluencia entre culturas. Nuestro mundo está cargado de desigualdades, por lo que si queremos que la civilización humana sobreviva y evolucione, no nos queda más remedio que convivir positivamente con personas de otras culturas, como un acto de solidaridad y de justicia”. Profesor del Grado de Pedagogía D11:5 (16:16)</i></p> <p><i>“Debemos buscar momentos para hablar de temas actuales, ya que formamos parte de un mundo global, en el que es necesaria la mezcla de culturas y el abordaje de cuestiones de interés social. Y más ahora que estamos inmersos en una pandemia por el dichoso COVID-19, que nos ayuda a darnos cuenta de la desigualdad existente y de la importancia de poder llegar al alumnado gracias a la unión de lazos de toda la comunidad educativa para asegurar la continuidad pedagógica”. Profesor del Grado de Educación Social D20:8 (12:12)</i></p>

Fuente. Elaboración propia.

Un hecho a resaltar de un número limitado de los docentes de ambos grados (4) es la consideración de que la sostenibilidad y la degradación del medio ambiente conforman temas escasamente trabajados. Sostienen que, a pesar de estar regulado en la Ley Orgánica de Universidades, no es una cuestión que se aborde de forma sistemática y transversal con el alumnado. De la misma forma, argumentan que siendo este un objetivo prioritario de la Agenda 2030 del Desarrollo Sostenible junto con la inclusión educativa, queda un largo recorrido para que se trabaje y tome la relevancia que se merece para llegar a valorar y respetar nuestro Planeta.

Para finalizar, comentan que, para afrontar los temas de actualidad en la praxis docente en la educación superior, es indispensable la creación de redes y comunidades virtuales que favorezcan el conocimiento de las distintas realidades interculturales con el fin de construir una ciudadanía solidaria, sostenible e inclusiva.

## Discusión

El propósito de este estudio fue identificar las actitudes y percepciones hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto universitario, así como de qué forma se ha dado respuesta al alumnado en estos momentos derivados de la crisis socio-sanitaria motivada por la COVID-19.

Los resultados de este estudio pusieron de manifiesto la necesidad de promover una identidad colectiva a través de la interacción de diferentes culturas individuales, buscando elementos comunes de convivencia, respeto y construcción conjunta de manera positiva. Además, en las aportaciones del profesorado, cabe señalar la consideración del alumnado extranjero como eje central para fomentar experiencias pedagógicas con las que trabajar la identificación y respeto del otro. En este sentido, se acentúa la importancia de conceder voz a estos estudiantes para aprovechar el valor de su alteridad, visibilizando diferentes aportaciones culturales como elementos constituyentes en el diseño de un currículum universitario intercultural. Estos datos han podido apreciarse en otros estudios (Azorín, 2019; Esteban-Guitart y Llopart, 2017; Gutiérrez de May y Leiva, 2017; Hajisoteriou y Angelides, 2017; Leiva, 2017; Sánchez, 2018), en los que se subraya la necesidad de atender a la diversidad cultural bajo los parámetros de una escuela tolerante y comprometida con los fondos de conocimiento, en la que la diferencia es considerada como un valor que nos nutre, nos define y enriquece.

El profesorado partícipe de esta investigación argumenta que desde la institución universitaria la interculturalidad no se trabaja de forma planificada y sistemática, quedando relegada, en ciertas ocasiones, a la actitud favorable de los docentes hacia estas cuestiones e incluso a su tendencia a la innovación educativa. El trabajo relativo a la interculturalidad, así pues, se ha considerado más cercano al perfil docente, siempre y cuando presente cierta vinculación con sus líneas de investigación. Estos datos son coincidentes con otras investigaciones (Agostinetti y Bugno, 2020; Llorent y Álamo, 2019; Murillo y Martínez-Garrido, 2019; Ogay y Edelmann, 2016; Osler, 2020; Peñalva y Leiva, 2017), en las que se pone de relieve que para trabajar la educación intercultural desde una perspectiva práctica y experiencial en el contexto universitario, se requiere diseñar las bases curriculares, didácticas y pedagógicas de tal forma que propicien un aprendizaje crítico con el que valorar otras identidades culturales. No obstante, aunque los participantes muestren la importancia de trabajar la interculturalidad, la realidad muestra que apenas existen materias de corte intercultural. En esta misma línea, el estudio de Rubio et al. (2019), puso de manifiesto que el hecho de que en la trayectoria formativa de los futuros profesionales de la Pedagogía la interculturalidad apenas se haga latente, constituye una brecha que puede dificultar la comprensión de los efectos de la diversidad cultural en los actuales sistemas educativos.

Con respecto a la adquisición de competencias interculturales por parte del alumnado, los docentes señalaron que su función en el escenario universitario debe centrarse en la identificación, diseño y desarrollo de oportunidades de aprendizaje intercultural, que impliquen la adopción de metodologías de corte innovador y participativo, recurriendo a ellas para estimular la conciencia de los problemas interculturales. Asimismo, los datos desprendidos de este estudio, que van en la línea de otras investigaciones (Murray, 2016; Pinto, 2018; Puntenev, 2016), desvelan que la formación en competencias interculturales en la educación superior resulta crucial por dos razones principales: de un lado, al ofrecer la posibilidad de proporcionar una formación más cercana a la realidad cultural, y de otro, al permitir empoderar a los estudiantes profesionalmente, desarrollando experiencias de aprendizaje en su futuro ejercicio profesional en las que pueda estar presente la interculturalidad. No obstante, es importante destacar que el profesorado no se siente lo bastante preparado como para integrar esta dimensión en el espacio docente de las asignaturas que imparte, reclamando, a tal efecto, una mayor formación, que ayude a preparar a las jóvenes generaciones para asumir el desafío de una educación intercultural.

La interculturalidad en la universidad, por ello, es valorada como una herramienta de cambio y de innovación para la transformación y mejora de los contextos sociales y educativos. De la misma forma, en el discurso del profesorado ha podido advertirse que este no ha querido olvidar lo necesario que resulta en la actualidad educar en la incertidumbre, lo que supone, tanto valorar la interculturalidad como un pilar para el desarrollo de conciencias críticas, solidarias, inclusivas y democráticas, como estar atento y rechazar todas las posturas limitantes de la libertad y la inclusión de las minorías étnicas, el pluralismo cultural y la cultura de la diversidad (Echeita, 2020; Matthews, 2020; Murillo y Duk, 2020).

## Conclusiones y propuestas para el debate

La conciencia educativa intercultural es un tópico pedagógico emergente en una realidad social, cultural y política que resulta a todas luces compleja y en permanente cambio social. También es una cualidad que debe potenciarse en el marco de la formación del profesorado en todas las etapas y niveles educativos, incluido el universitario. Además, se requiere enfatizar la importancia de la educación en valores en el escenario universitario para revitalizar la formación que ha sido históricamente enciclopédica y transmisiva, y que, en estos momentos, en ocasiones se potencia más desde la perspectiva del pragmatismo pedagógico competencial que en el desarrollo integral y la educación en valores en la educación superior. De la misma forma no es posible olvidarnos del crecimiento de populismos y totalitarismos que suponen una amenaza a la democracia y a la libertad en todos los ámbitos, también en el formativo. Resulta clave que las aulas universitarias sean espacios de pensamiento crítico y libre, de deliberación y discusión constructiva donde no cabe el racismo, la xenofobia u otras formas de discriminación social y cultural.

También, se deben renovar prácticas y metodologías docentes con una apertura que en el caso de los centros y facultades de ciencias de la educación implicará mayores y mejores alianzas con otros agentes, instancias y contextos formativos, especialmente entre escuelas y universidades. El incremento de esta conexión puede servir para la resignificación de nuevos puentes de comprensión a través del reconocimiento de los fondos de conocimiento pedagógico y ético que inspiran a los estudiantes como maestros y maestras de formación con miradas más inclusivas, abiertas, solidarias e innovadoras.

En definitiva, la formación continua en el ámbito universitario debe promover de forma activa los proyectos de autoformación y de coordinación docente en temáticas de desarrollo educativo inclusivo e intercultural, favoreciendo así una mayor sensibilidad pedagógica para responder con herramientas didácticas más ajustadas y óptimas en el tratamiento de la diversidad en el currículum académico. Un currículum académico más vivo y pegado a la realidad social, con aspiraciones netamente democráticas y de fomento del pensamiento crítico en tiempos de incertidumbre, complejidad y perplejidad. Tiempos de pandemia y de COVID-19 donde no puede permanecer invisible la necesidad de seguir valorando positivamente la diversidad como un aspecto de enriquecimiento y aprendizaje mutuo, en entornos digitales que están suponiendo la adopción de nuevas identidades en distintos planos de la socialización.

## Referencias

- Agostinetti, L. y Bugno, L. (2020) Towards congruence between teachers' intentions and practice in intercultural education. *Intercultural Education*, 31(1), 54-67.  
<https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1702261>
- Alcalá del Olmo, M. J., Santos-Villaba, M.J. Leiva, J., y Matas, A. (2020a). Sostenibilidad Curricular: Una Mirada desde las Aportaciones del Profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 309-326.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.015>
- Alcalá del Olmo, M.J., Santos-Villalba, M.J., y Leiva, J. (2020b). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ*. 16(40), 6.  
<https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Anderson, J., y Macleroy, V. (2017). Connecting worlds: interculturality, identity and multilingual digital stories in the making. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 494-517.  
<https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1375592>
- Azorín, C. (2019). Diseño y evaluación de un Plan para la atención del alumnado inmigrante con desconocimiento del español. *Contextos Educativos*, 23, 179-197.  
<http://doi.org/10.18172/con.3487>

- Biasutti, M., Concina, E., y Frate, S. (2019). Social sustainability and professional development: Assessing a training course on intercultural education for in-service teacher. *Sustainability* 11, 1238. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.003>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación, RASE*, 13(2), 114-139. <http://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Cernadas, F.X., Lorenzo, M., y Santos-Rego, M.A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>
- Chen, Y., Carger, C. L., y Smith, T. J. (2017). Mobile-assisted narrative writing practice for young English language learners from a funds of knowledge approach. *Language Learning y Technology*, 21(1), 28-41. <https://doi.org/10.125/44594>
- Civitillo, S., Juang, L.P., y Schachner, M.K. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educ. Res. Rev.* 24, 67-83. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.003>
- Cortez-Gómez, R., Muñoz-Martínez, R., y Ponce-Jiménez, P. (2020). Vulnerabilidad estructural de los pueblos indígenas ante el COVID-19. *Boletín sobre Covid-19 Salud Pública y Epidemiología (UNAM)*, 1(7-8), 7-10
- De Hei, M., Tabacuru, C., Sjoer, E., Walenkamp, J., y Rippe, R. (2020). Developing intercultural competence through collaborative learning in International Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 190-211. <https://doi.org/10.1177/1028315319826226>
- Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 425-439.
- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analyzing “extreme” intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902441>
- Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16
- Escarbajal, A. y Leiva, J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la Región de Murcia (España). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 281-293.
- Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T., Aznar-Díaz, I., y Cáceres-Reche, M. P. (2019). Intercultural and Community Schools. Learning to Live together. *Sustainability*, 11(13), 3734.
- Essomba, M.A., Guardiola, J., y Pozos, K. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.2), 43-62.
- Esteban-Guitart, M., y Llopart, M. (2017). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista de educación inclusiva*, 9(3), 145-157.



- Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 52-61. <https://doi.org/10.1177/1745499920901948>
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz-Jiménez, L., Sánchez- Romero, C., y Berlanga, M. C. L. (2020). Teacher Training in Intercultural Education: *Teacher Perceptions*. *Education Sciences*, 10(3),81. <https://doi.org/10.3390/educsci10030081>
- Goes, E. F., Ramos, D. D. O., y Ferreira, A. J. F. (2020). Las desigualdades raciales en la salud y la pandemia del Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, 18(3). <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00278>
- Guilherme, M. y Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21.
- Gutiérrez de May, R. y Leiva, J. (2017). El desarrollo pedagógico intercultural en un proyecto de cooperación internacional. *Cuestiones Pedagógicas*, 26, 11-22.
- Hajisoteriou, C. y Angelides, P. (2017) Collaborative art-making for reducing marginalisation and promoting intercultural education and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 361-375. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197321>
- Holmes, P., Bavieri, L., y Ganassin, S. (2015). Developing intercultural understanding for study abroad: Students´ and teachers´ perspectives on pre-departure intercultural learning. *Intercultural Education*, 26(1), 16-30. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.993250>
- Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y de la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8-31.
- Leiva, J.J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: Reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43. [http://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48589](http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589)
- Leiva, J. (2020). La educación intercultural e inclusiva: transformar mentalidades y contextos para el cambio y la innovación educativa. En L. Ortiz y J. J. Carrión (Coords.) *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro* (pp. 185-201). Dykinson.
- Leeman, Y., y van Koeven, E. (2019). New immigrants. An incentive for intercultural education? *Education Inquiry*, 10(3), 189-207.
- Llorent, V. J., y Álamo, M. (2019). La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de Población*, 25(99), 187-208.
- Martínez-Chicón, R. (2015). Universidad: interculturalidad en la formación, eficacia en la profesión. *Opción*, 31, 511-524.
- Matthews, B. (2020) The role of reflexive thought in the achievement of intercultural competence. *Intercultural Education*, 31(3), 330-344. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1728093>
- Moreno-Medina, I., y Vázquez, C. M. (2019). Sinergias entre instituciones socioeducativas como respuesta ante las necesidades sociales. Una aproximación a través del análisis de redes sociales. *International Journal of New Education*, 2(1), 85-101.
- Murillo, F.J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://doi.org/10.4067/S0718-737820000100011>


- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE*, 25(1), art. 1. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- Murray, N. (2016). Dealing with diversity in higher education: awareness raising and a linguistic perspective on teachers' intercultural competence. *International Journal for Academic Development*, 21(3), 166-177. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1094660>
- Nesterova, Y. y Jackson, L. (2016). Transforming service learning for global citizenship education: moving from affective-moral to social-political. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 73-90. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17074>
- Ogay, T. y Edelman, D. (2016) 'Taking culture seriously': implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388-400. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1157160>
- Olivar Rojas, A. F. (2020). Políticas públicas y enfoques diferenciales: aproximaciones desde la interculturalidad y la democracia radical. Iztapalapa. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 41(88), 139-162.
- Osler, A. (2020): Education, migration and citizenship in Europe: untangling policy initiatives for human rights and racial justice. *Intercultural Education*. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1794231>
- Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2017). Attitudes and perceptions towards cultural diversity and interculturality in the university context. A comparative study. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 237, 548-553. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.105>
- Pinto, S. (2018). Intercultural competence in higher education: academics' perspectives. *On the Horizon*, 26(2), 137-147. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2018-0011>
- Punteney, K. (2016). Deliberations on the development of an intercultural competence curriculum. *Intercultural Education*, 27(2), 137-150. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1145457>
- Rubio- Gómez, M., Martínez- Chicón, R., y Olmos- Alcaraz, A. (2019). Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(2), 337-350. <http://doi.org/10.7203/RASE.12.2.14655>
- Sánchez, B. (2018). Convivencia e interculturalidad de la acción educativa española en el exterior. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 23-38. <http://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.02>
- Scherer, P. y Buchem, I. (2019). Virtual exchanges in higher education: developing intercultural skills of students across borders through online collaboration. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 6, 22-36. <https://doi.org/10.6018/riite.377771>
- Vargas, P. A. M. (2020). Educación ciudadana para la convivencia democrática y la interculturalidad en educación inicial. *Revista Estudios En Educación*, 3(4), 69-96.



## Diagnosis intercultural con perspectiva de género en escuelas. Estudio de caso múltiple

*Intercultural analysis with a gender perspective in schools  
Multiple case study*

Recibido: 28/02/2021 | Revisado: 29/04/2021 | Aceptado: 08/06/2021 |  
Online first: 10/06/2021 | Publicado: 01/07/2021

 **Rocío Rodríguez-Casado**  
Universidad Pablo de Olavide (España)  
mrrodcas@upo.es  
<https://orcid.org/0000-0002-8263-6154>

 **Teresa Terrón Caro**  
Universidad Pablo de Olavide (España)  
mttercar@upo.es  
<https://orcid.org/0000-0003-4177-0346>

**Resumen:** Desde una visión socioeducativa, los estudios de casos múltiple permiten explorar al detalle colectividades pluriculturales que necesitan respuestas institucionales y profesionales para garantizar una adecuada gestión de los desafíos pedagógicos que continúan inmersos en las instituciones educativas, como son la diversidad cultural y de género. En este sentido, nos cuestionamos si hoy, en las escuelas del siglo XXI, se logra transversalizar un enfoque real y efectivo basado en la interculturalidad con perspectiva de género para dejar atrás la escuela tradicional, que encubre tanto conductas como actitudes racistas y sexistas. En la presente investigación, a través de un sistema metodológico mixto y desde una mirada comparativa, nuestra finalidad es analizar las acciones interculturales con perspectiva de género desarrolladas en cuatro centros educativos públicos, dos de Sevilla (España) y dos de Salta (Argentina), para conocer qué se entiende por dicho enfoque y si desde el profesorado se considera pertinente incorporar y aplicar en sus entornos educativos. Dichas instituciones educativas son seleccionados por criterios muestrales. Los resultados obtenidos, tanto de las encuestas al profesorado como de los grupos de discusión a las comunidades educativas sobre las prácticas desarrolladas para la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de género, muestran la necesidad de formación especializada en esta materia, la colaboración de agentes socioeducativos en el sistema educativo y la renovación e innovación de las normativas educativas institucionales a las nuevas demandas sociales y culturales, que influyen directa e indirectamente, para alcanzar el éxito educativo en su máxima expresión.

**Abstract:** From a socio-educational perspective, the multiple case studies allow the exploration of multicultural communities in detail that need institutional and professional responses to guarantee an adequate management of the pedagogical challenges that continue to be immersed in educational institutions, such as cultural and gender diversity. In this sense, we question whether today, in the schools of the 21st century, it is possible to mainstream a real and effective approach based on interculturality with a gender perspective to leave behind the traditional school, which conceals both racist and sexist behaviors and attitudes. In this research, through a mixed methodological system and from a comparative perspective, our purpose is to analyze intercultural actions with a gender perspective developed in four public educational centers, two in Seville (Spain) and two in Salta (Argentina), to find out what is meant by said approach and if teachers consider it pertinent to incorporate and apply it in their educational environments. These educational institutions are selected by sampling criteria. The results obtained, both from the teacher surveys and from the discussion groups to the educational communities on the practices developed for the attention to cultural diversity and the gender perspective, show the need for specialized training in this matter, the collaboration of Socio-educational agents in the educational system and the renewal and innovation of institutional educational regulations to the new social and cultural demands, which directly and indirectly influence, to achieve educational success in its maximum expression.

**Palabras clave:** diversidad cultural, educación intercultural, coeducación, escuela primaria, estudio de caso.

**Keywords:** cultural diversity, intercultural education, coeducation, primary school, case study.

## La Interculturalidad con Perspectiva de Género en el Ámbito Educativo Reglado

¿La interculturalidad con perspectiva de género es una realidad que influye y confluye en todo sistema educativo? Para dar con coherencia una respuesta es necesario que reflexionemos sobre lo que se dice y lo que se pone en práctica, dado que, ante la realidad pluricultural indiscutible en las instituciones educativas, esta investigación se dirige hacia la efectividad real de la interculturalidad con perspectiva de género como modelo socioeducativo de gestión para la diversidad cultural y la perspectiva de género en las aulas de los centros escolares en los que hay que intervenir de manera inclusiva, integradora, igualitaria y equitativa para con todo el alumnado e involucrando a toda la comunidad educativa (profesorado, equipo directivo, otros/as profesionales socioeducativos y familias<sup>1</sup>). Pues, la educación intercultural y la perspectiva de género no es un hecho o necesidad de ahora, sino un planteamiento teórico-práctico con carácter pedagógico que ha ido evolucionando y visibilizándose, aún más, en el ámbito educativo, y desde el que debemos abandonar ideologías basadas en la diferenciación cultural y de género, tal y como recogen en sus trabajos multitud de autorías (Besalú, 2002; Aguado, 2004; Álvarez, 2008; Ariño, 2009; Rodríguez Navarro et al. 2011; Tomé, 2011; Osuna, 2012; Subirats, 2016; Ruiz, 2017).

La educación no tiene como única finalidad crear solamente buenos/as estudiantes, sino estudiantes capaces de reproducir su propio pensamiento crítico y que sean conscientes de las capacidades, habilidades, destrezas y competencias que poseen para empatizar hacia la justicia social y luchar en contra de situaciones conflictivas, desiguales y discriminatorias, como son las generadas por cuestiones culturales y de género.

En este sentido, nos preguntamos ¿qué caracteriza una práctica pedagógica intercultural con perspectiva de género para alcanzar un espacio educativo justo y equitativo? Esto requiere, por un lado, de una reflexión acerca de la cultura organizativa (filosofía escolar) de los centros escolares, sobre sus valores y actitudes, así como sobre la manera en la que se construye el conocimiento de la realidad sociocultural desde la perspectiva de género. Y, por otro lado, conocer la práctica real basada en la interculturalidad con perspectiva de género para que se genere una armonía real y holística en las escuelas (Rodríguez, 2017).

La gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género en los centros educativos constituye dos de los principales desafíos a lo que se enfrenta todo sistema educativo reglado, independientemente del contexto en el que nos encontramos, persiguiendo modelos que permiten el adecuado desarrollo socioeducativo del alumnado y una convivencia enriquecedora de toda la comunidad educativa. Por ello, la interculturalidad con perspectiva de género conforma una misión enfocada a la apertura hacia la transformación socioeducativa de las escuelas a partir del desarrollo del aprendizaje cooperativo y constructivo del conocimiento en igualdad real y efectiva entre los y las menores, ya que seguimos evidenciando cuestiones pedagógicas vinculadas a ciertas concepciones multiculturalistas y sexistas que llevan hacia el extremo de las diferencias, culturalizando las desigualdades sociales, culturales y de género, entre otras, y con ello, transgrediendo el fin de la educación basado en valores democráticos, cívicos y de derecho (Rodríguez, 2018).

Defender la transformación socioeducativa y cultural para las escuelas de hoy no es un proceso fácil, pero sí indispensable para seguir avanzando en cuestiones educativas, sociales y culturales de las que emergen y se insertan toda comunidad educativa que trabaja hacia el respeto efectivo, la inclusión educativa y la convivencia escolar por y para alcanzar la igualdad de todos/as sus componentes. Trabajar desde este enfoque socioeducativo significa “fortalecer la democracia y la ciudadanía participativa a través de una educación integral guiada por valores como la solidaridad, la igualdad y la justicia” (Ayuste, 2011, p. 19).

1 En esta investigación entendemos por comunidad educativa a todas las personas inmersas en una institución educativa, desde el alumnado, profesorado, personal de mantenimiento y limpieza, otros/as agentes socioeducativos (pedagogos/as, orientadores/as, mediadores/as, monitores/as...) hasta las familias. Sin embargo, para el desarrollo de los grupos de discusión no se pudo contar con los menores por su protección tanto administrativa-judicial, como personal.

De acuerdo con las aportaciones de diferentes autorías (Borrero, 2012; Ballesteros et al. 2014; Subirats, 2016; Rodríguez, 2017) se ha diversificado los términos de interculturalidad y perspectiva de género en las escuelas a raíz de investigaciones y otras experiencias docentes didácticas realizadas para atender a la diversidad del alumnado (ya sea cultural, social, de género, funcional...), debido a los continuos cambios y avances sufridos en nuestra sociedad y a nivel mundial, llámese globalización (procesos migratorios, avances tecnológicos, estilos de vida, quebrantamiento de la economía...). Sin embargo, aún existen cuestiones pedagógicas, desde la visión del profesorado, ligadas a estereotipos y prejuicios culturales y de género en las instituciones educativas que se siguen transmitiendo, incluso, de forma inconsciente, insidiosa, casi en la invisibilidad y naturalidad, así como con mucha sutileza (Barbieri y Ferede, 2020).

En este sentido, uno de los primeros pasos para deconstruir situaciones de discriminación y desigualdad en las escuelas es reconociendo que existen, y es ahí cuando podremos avanzar hacia la interculturalidad con perspectiva de género, es decir, “ayudar a cuestionar las situaciones estructurales y las condiciones que permiten que algunas culturas dominen sobre las otras, que unos grupos humanos sean preferidos sobre otros, que son, a su vez, rotulados como diferentes e inferiores” (Medina, 2019, p. 205).

A tenor de lo expuesto, mostramos los resultados más significativos<sup>2</sup> sobre la concepción y opinión que posee el profesorado y la comunidad educativa, compuesta por miembros del equipo directivo, miembros del equipo docente, otros/as profesionales socioeducativos y familias, de los centros escolares seleccionados, con respecto a la necesidad e importancia de implantar acciones interculturales con perspectiva de género en instituciones educativas.

De esta forma, podemos conocer, entender y valorar qué se entiende por dicha temática y qué importancia alcanza, por parte de los y las agentes socializadores implicados/as (profesorado y comunidad educativa) tanto dentro como fuera de las escuelas, el hecho de trabajar desde un enfoque intercultural con perspectiva de género.

### Abordaje Metodológico

El presente estudio de caso múltiple comparativo sustenta un diseño de investigación explicativo, descriptivo, interpretativo y evaluativo, cuya finalidad es conocer, entender y valorar la concepción y opinión que posee el profesorado y la comunidad educativa de los centros escolares seleccionados con respecto a la necesidad e importancia de poner en práctica acciones interculturales con perspectiva de género dentro del ámbito educativo.

Así, a la hora de investigar en el campo de las Ciencias Sociales, cuya realidad es cambiante y compleja, es de gran utilidad implementar una metodología mixta de investigación como vía fundamental para que el equipo de investigadoras pueda acercarse a su objetivo de estudio y obtener el conocimiento veraz de la realidad según sus necesidades y expectativas, concretamente, de las instituciones educativas seleccionadas (Del Canto y Silva, 2013).

En esta ocasión, y para alcanzar la finalidad de este trabajo, a través de una metodología mixta, implementamos una encuesta, a nivel cuantitativo, cuyo cuestionario, con un índice de fiabilidad de 0,971 de Alfa de Cronbach, dirigimos al equipo docente de cada centro escolar seleccionado.

Y, a nivel cualitativo, diseñamos un guion de preguntas en consonancia al diseño del grupo de discusión, de no más de 12 personas con diferentes perfiles (profesorado, familias y/u otros agentes educativos que trabajan dentro de la escuela), con la finalidad de conocer la percepción y opinión sobre

2 Tesis Doctoral titulada “Diversidad cultural y perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria. Estudio de caso múltiple en Sevilla y Salta” (Rodríguez, 2017). Esta investigación fue premiada con una Beca JPI del Banco Santander en el curso académico 2014/2015 para la realización del trabajo de campo en Argentina. Enmarcada dentro del proyecto de investigación internacional Research staff Exchange scheme (IRSES) “Gendecit: Gender and Citizenship” (2013 – 2017). Coordinado por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), dentro del subprograma “People” del 7º Programa Marco Europeo de i+dt, financiado por la Unión Europea en el marco del Programa Marie Curie Action (fp7-people-2012-irses), con referencia nº 318960. Premio Extraordinario de Doctorado de la Universidad Pablo de Olavide (España).

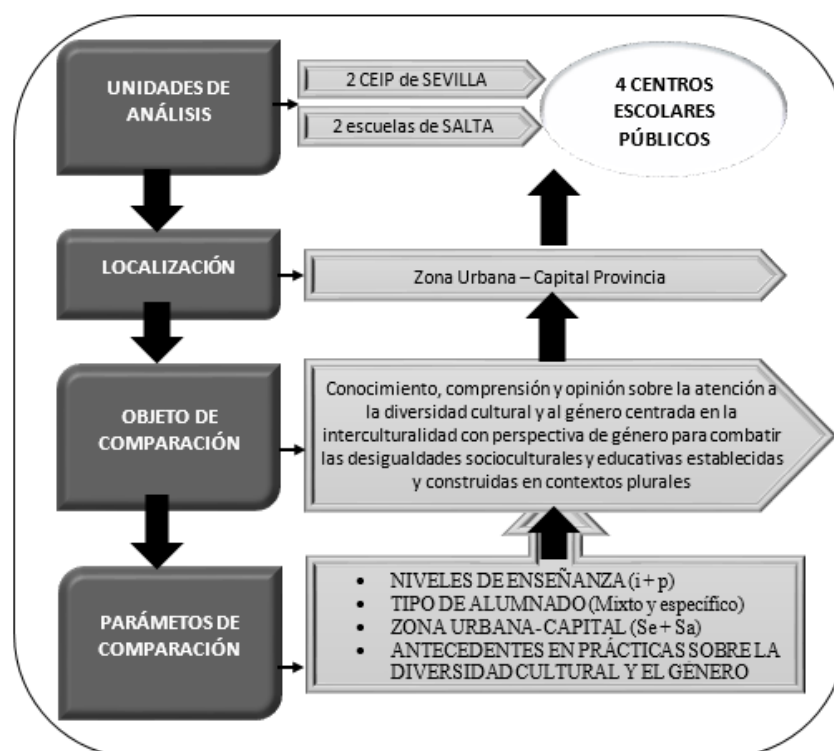
las acciones interculturales con perspectiva de género de los y las informantes clave de la comunidad educativa de cada centro escolar seleccionado.

En el desarrollo de esta metodología mixta hemos considerado como estrategias de investigación: la complementación, la combinación y la triangulación (Corbetta, 2007). Asimismo, destacamos un exhaustivo proceso de validación de ambos instrumentos a nivel interno y externo a través del diseño de un Dossier de Validación dirigido a expertos/as relacionados, por una parte, con las temáticas de la investigación, y, por otra parte, con el sistema metodológico, para recibir recomendaciones y mejoras en cuanto al método, la metodología mixta y las técnicas a implementar, teniendo en cuenta la contextualización de la investigación por países de estudio.

La selección de los centros escolares por provincia, Sevilla (España) y Salta (Argentina), se justifica según los criterios del equipo de investigadoras de forma deliberada, no aleatoria, ni probabilística (véase figura 1), así como ajustándose a los criterios muestrales, basados a su vez en parámetros comparativos de acuerdo con los contextos de estudio, que están enfocados en la accesibilidad a los centros educativos, con alumnado mixto y presencia de alumnado de origen extranjero, originario y/o de minorías étnicas, ubicados en las zonas urbanas de las provincias objetivo de estudio y, por último, centros educativos de infantil y primaria con antecedentes sobre prácticas relacionadas con la diversidad cultural y la perspectiva de género<sup>3</sup>.

### Figura 1

Parámetros comparativos del proceso metodológico del Estudio de Caso Múltiple.



Fuente. Elaboración propia.

Cabe destacar que la mirada comparativa de esta investigación nos posibilita un elemento contextual que enriquece el análisis de los datos obtenidos hacia una valoración más completa y, a su vez, compleja. Por ello, esta comparativa tiene presente tres factores: 1) las unidades de análisis, 2) la temática planteada, determinando una serie de categorías comparativas y 3) los universos, es decir, las zonas contextuales y su historia, Sevilla (España) y Salta (Argentina).

<sup>3</sup> La contextualización de esta investigación se enmarca en el proyecto de investigación internacional Research staff Exchange scheme (IRSES) "Gendercit: Gender and Citizenship" (2013 – 2017). Coordinado por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), dentro del subprograma "People" del 7<sup>a</sup> Programa Marco Europeo de i+dt, financiado por la Unión Europea en el marco del Programa Marie Curie Action (fp7-people-2012-irses), con referencia nº 318960.

Para acabar, recordamos que la finalidad de este estudio de caso múltiple es indagar en las particularidades propias de cada caso escolar seleccionado, relacionadas con la temática de interés, en este caso, sobre las acciones interculturales con perspectiva de género, y por ello, la representatividad no está presente.

[...] la selección de informantes, episodios e interacciones van siendo conducidas por un planteamiento conceptual, no por una preocupación por la representatividad. Para llegar al constructo, necesitamos ver sus diferentes aspectos, en diferentes momentos, en diferentes lugares, con diferente gente. La mayor preocupación es por las condiciones bajo las cuales el constructo o la teoría operan, no por la generalización de los resultados a otros contextos (Miles y Huberman, 1994, citado en Valles, 1999, p. 94).

En definitiva, el estudio de caso múltiple nos posibilita la adquisición de conocimientos fiables, sistemáticos y rigurosos dada la metodología mixta implementada en cada contexto de estudio con el fin de indagar en las complejidades existentes en toda realidad socioeducativa, en nuestro caso el conocimiento, la comprensión y valoración sobre la gestión de la interculturalidad con perspectiva de género en las instituciones educativas seleccionadas para reducir y combatir las desigualdades y discriminaciones por razones culturales y de género.

## Discusión de los Resultados

En este apartado presentamos desde una mirada comparativa cómo se perciben las acciones interculturales con perspectiva de género por parte de las comunidades educativas y desde la visión del profesorado de cada centro educativo. Cabe recordar en esta discusión empírica la contextualización de las instituciones analizadas. Las instituciones educativas son: las escuelas salteñas (Ca1) Escuela Indalecio Gómez y (Ca2) Escuela Roberto Romero, y en Sevilla los CEIP (Ca3) San José Obrero y (Ca4) Andalucía.

### **Comparación de la Visión de las Comunidades Educativas ante las Acciones Interculturales con Perspectiva de Género**

Los indicadores cualitativos determinados para conocer, entender y valorar qué visión posee la comunidad educativa de cada centro escolar seleccionado sobre las acciones interculturales con perspectiva de género son:

- › Consideración del concepto: qué se entiende por interculturalidad con perspectiva de género.
- › Acciones desarrolladas en el centro escolar relacionadas con la interculturalidad con perspectiva de género.
- › Uso de materiales didácticos para trabajar la interculturalidad con perspectiva de género.

Desde la comunidad educativa de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta, se entiende la *interculturalidad y la perspectiva de género* desde la igualdad entre todo el alumnado desde su diversidad cultural y de género. Es decir, se declara que hay que trabajar la desconstrucción de estereotipos y roles determinados por la cultura que solo hacen mantener las desigualdades por ser diferente. Por su parte, la comunidad educativa de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, considera la interculturalidad y la perspectiva de género como una herramienta didáctica para adquirir conocimiento y crear un mayor vínculo con aquel alumnado que se encuentra en una situación de desventaja, problemática y discriminación.

En la provincia de Sevilla, la comunidad educativa del CEIP San José Obrero (Ca3) manifiesta que el trabajo desde la interculturalidad y la perspectiva de género se hace a diario, no es puntual. En este centro escolar se atiende a la diversidad cultural y a la perspectiva de género desde la igualdad, la inclusión, la equidad, la convivencia, el respeto de todo el alumnado, profesorado y familias. En cuanto al CEIP Andalucía (Ca4) no se especifica una respuesta determinada, sino, más bien, que existe bajo entendimiento sobre qué es la interculturalidad con perspectiva de género.

Con respecto a las *acciones interculturales y con perspectiva de género*, la comunidad educativa de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta declara que son puntuales, sobre todo relacionadas con la educación sexual, pero que considera muy importante este enfoque para trabajar desde y con las

diferencias. En la misma línea, la comunidad educativa de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, manifiesta que desarrollan acciones puntuales centradas en rituales culturales como la Pachamama y en la sexualidad, dado el aumento de embarazos adolescentes. Además, se declara que a todas las acciones que se organiza está invitada la comunidad educativa.

En Sevilla, la comunidad educativa del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, declara que se desarrollan muchas acciones a lo largo del curso, tanto propias del centro escolar como externas de las diversas asociaciones que colaboran y participan con actividades y proyectos específicos sobre las temáticas planteadas, entre las que destaca: la escuela como un espacio abierto para la comunidad, los proyectos específicos de convivencia para toda la comunidad educativa, la visibilización de trabajos referentes a otras culturas expuestos por el centro que enriquece la identidad, etc. En la comunidad educativa del CEIP Andalucía (Ca4) no se reconoce la interculturalidad ni la perspectiva de género, sin embargo, valoran el trabajo que se realiza con las familias desde el centro escolar.

Desde la comunidad educativa de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1) de Salta y desde la comunidad educativa de la Escuela Roberto Romero (Ca2) de Salta, se considera positivo y necesario trabajar con *materiales didácticos sobre la interculturalidad con perspectiva de género* y, asimismo que tenga acceso toda la comunidad educativa, sobre todo, en nivel de enseñanza de infantil y primaria.

Por su parte, la comunidad educativa del CEIP San José Obrero (Ca3) de Sevilla, considera necesario e importante la incorporación de materiales didácticos para trabajar la interculturalidad y la perspectiva de género. Además, destaca que el profesorado hace una gran labor en sus materiales didácticos para que se visibilice la realidad del centro escolar. También están de acuerdo, al igual que en las escuelas salteñas, de trabajar la interculturalidad y perspectiva de género desde etapas de infantil y primaria. La comunidad educativa del CEIP Andalucía (Ca4) de Sevilla, aunque manifiesta que no entiende qué es la interculturalidad y la perspectiva de género, declara que son las acciones con las familias las más importantes que se realizan en el centro escolar, como por ejemplo los talleres, las tertulias literarias, el trabajo de las familias dentro de las clases y las asambleas en las que se tratan temas interesantes donde se intercambian opiniones.

Para una mejora comprensión de los datos obtenidos desde la perspectiva de las comunidades educativas, a continuación, presentamos una tabla explicativa con las principales ideas significativas recopiladas por contexto de estudio.

**Tabla 1**

*Comparativa según las comunidades educativas de los centros escolares por contexto de estudio*

	PERSPECTIVA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA SOBRE ACCIONES INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
	Caso 1 Escuela Indalecio Gómez	Caso 2 Escuela Roberto Romero	Caso 3 CEIP San José Obrero	Caso 4 CEIP Andalucía
<b>Concepción sobre interculturalidad y perspectiva de género</b>	Se entiende desde la igualdad de todo el alumnado, desde la deconstrucción de estereotipos y roles determinados por la cultura que mantienen las desigualdades.	Herramienta didáctica para adquirir conocimiento y crear un mayor vínculo con el alumnado que se encuentra en situación de desventaja o discriminación.	Se entiende desde la igualdad, la inclusión, la equidad, la convivencia, el respeto de todo el alumnado, profesorado y familias.	No se especifica.
<b>Acciones interculturales y con perspectiva de género</b>	Acciones puntuales relacionadas con la ESI.	Acciones puntuales relacionadas con rituales culturales y con la ESI.	Multitud de acciones durante el curso, tanto internas como externas con la colaboración de asociaciones que trabajan en ambas materias.	No se reconoce acciones interculturales y con perspectiva de género.



	PERSPECTIVA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA SOBRE ACCIONES INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO			
	ESCUELAS DE SALTA (Argentina)		ESCUELAS DE SEVILLA (España)	
	Caso 1 Escuela Indalecio Gómez	Caso 2 Escuela Roberto Romero	Caso 3 CEIP San José Obrero	Caso 4 CEIP Andalucía
<b>Materiales didácticos sobre interculturalidad y perspectiva de género</b>	No se trabaja con materiales interculturales y con perspectiva de género, pero se considera necesario y pertinente para toda la comunidad educativa.	No se trabaja con materiales interculturales y con perspectiva de género, pero se considera necesario y pertinente para toda la comunidad educativa.	Aunque el profesorado realiza una gran labor en el diseño de sus propios materiales didácticos ajustados a la realidad del centro escolar, se considera necesarios y pertinentes.	Aunque no se entiende qué es la interculturalidad y la perspectiva de género, se considera necesario y pertinente trabajar con las familias.

Fuente. Elaboración propia a partir de la información obtenida de los grupos de discusión a las comunidades educativas de cada centro educativo.

### Comparación de la Visión de las Comunidades Educativas ante las Acciones Interculturales con Perspectiva de Género

Entre los resultados más significativos de la comparativa sobre la percepción del profesorado sobre las acciones interculturales con perspectiva de género de los centros escolares de Salta y Sevilla encontramos diferencias significativas en dos de sus ítems, como se puede observar en la siguiente tabla nº 2.

**Tabla 2**

*Acciones interculturales con perspectiva de género en el centro escolar*

Ítems 93 y 94	Grado de acuerdo						Md
		Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %		
<b>El profesorado centra su actuación desde las características propias del alumnado y su familia</b>	Salta	Ca1	14,3	14,3	42,9	28,6	3,0
		Ca2	-	60,0	40,0	-	2,0
	Sevilla	Ca3	-	-	36,4	63,6	4,0
		Ca4	-	-	11,1	88,9	4,0
<b>El profesorado centra su actuación desde las características propias del contexto sociocultural del centro escolar</b>	Salta	Ca1	-	14,3	14,3	71,4	4,0
		Ca2	20,0	40,0	20,0	20,0	2,0
	Sevilla	Ca3	-	-	27,3	72,7	4,0
		Ca4	-	-	11,1	88,9	4,0

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta al profesorado.

En el primero de ellos, el ítem 93 *El profesorado centra su actuación desde las características propias del alumnado y su familia* ( $\chi^2=14,716$ ; g.l.=3;  $p=0.002$ ) la significación la hallamos en la Escuela Roberto Romero (Ca2-60%) de Salta en la que el profesorado indica no estar de acuerdo con dicha afirmación, mientras que el profesorado tanto de los centros escolares de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-100%) y el CEIP Andalucía (Ca4-100%), como de la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-71,5%), sí señala que está de acuerdo que su actuación se centra desde las características propias del alumnado y su familia.

En función a este dato reflexionamos, que más de la mitad del profesorado de la Escuela Roberto Romero (Ca2-60%) haya considerado principal el contenido curricular que los intereses, capacidades, competencias y actitudes del alumnado en su proceso de aprendizaje, circunstancia planteada como dificultad y obstáculo a la hora de trabajar dichas temáticas. Es decir, dentro del equipo docente hay más de la mitad del profesorado que dirige su docencia a que el alumnado adquiera más contenido teórico, vinculado a la tradicional educación academicista, que competencias y capacidades más actitudinales, de reflexión y visión crítica dada a partir de una educación más socioeducativa.

En segundo lugar, acerca de las acciones interculturales con perspectiva de género en el centro escolar, hallamos diferencia significativa en el ítem 94 *El profesorado centra su actuación desde las características propias del contexto sociocultural del centro escolar* ( $\chi^2=9,446$ ; g.l.=3;  $p=0.024$ ), al igual que en el ítem anterior, como se puede observar en la tabla nº 2, la significación es la misma, siendo el profesorado de la Escuela Roberto Romero (Ca2-60%) de Salta, el que indica no estar de acuerdo con la afirmación, frente a la otra escuela salteña, Escuela Indalecio Gómez (Ca1-85,7%), más los dos centros escolares de Sevilla, el CEIP San José Obrero (Ca3-100%) y el CEIP Andalucía (Ca4-100%) que sí indica el profesorado de cada institución educativa estar de acuerdo que centra su actuación desde las características propias del contexto sociocultural en el que se encuentra el centro escolar.

Como se ha mencionado, esta significación quizás sea debida a las tensiones surgidas en función al tipo de docencia que el profesorado quiere impartir, considerando primordial más la adquisición de conocimiento teórico, que prácticos y actitudinales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Cabe destacar que, en esta escuela salteña (Ca2-Escuela Roberto Romero), concretamente, no se trabaje la diversidad cultural ni la perspectiva de género porque cierto profesorado no las considere importantes para su docencia.

En relación con la formación y la práctica del profesorado (véase tabla nº 3), así como con las acciones interculturales con perspectiva de género en los centros escolares de Sevilla y Salta, hacemos hincapié en dos de sus ítems en los que hallamos significación.

En el ítem 103 *El profesorado ajusta su programación anual según los diferentes ritmos de aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado* ( $\chi^2=9,422$ ; g.l.=3;  $p=0.024$ ) encontramos diferencia significativa en el Caso 2 - Escuela Roberto Romero de Salta, donde un 50% del profesorado indica que está poco de acuerdo en dicha afirmación. Este ítem se relaciona directamente con los ítems 93 y 94, anteriormente mencionados en la tabla nº 2. Es decir, la mitad del profesorado de la Escuela Roberto Romero (Ca2-50%) señala que no está de acuerdo en que se ajuste su programación anual según los diferentes ritmos de aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado, ni tampoco que centre su actuación en las características propias del alumnado, las familias y el contexto sociocultural de la institución educativa. En este mismo sentido, la mitad del profesorado encuestado de la Escuela Roberto Romero (Ca2) no considera necesario hacer ajustes ni en su programación ni en su actuación docente debido quizás a una forma de trabajar más rígida en contenido académico, que en la adquisición de competencias y capacidades socioeducativas del alumnado.

**Tabla 3**

*Profesorado, formación y acciones interculturales con perspectiva de género*

Ítems 103 y 104	Grado de acuerdo						Md
			Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	
El profesorado ajusta su programación anual según los diferentes ritmos de aprendizajes, capacidades, necesidades e intereses del alumnado	Salta	Ca1	-	28,6	28,6	42,9	3,00
		Ca2	-	50,0	16,7	33,3	2,50
	Sevilla	Ca3	-	-	18,2	81,8	4,00
		Ca4	-	-	11,1	88,9	4,00
Sobre las medidas de educación intercultural con perspectiva de género, se considera mejor trabajarlas a partir de los ciclos de secundaria	Salta	Ca1	14,3	71,4	14,3	-	2,00
		Ca2	40,0	60,0	-	-	2,00
	Sevilla	Ca3	72,7	27,3	-	-	1,00
		Ca4	88,9	-	-	11,1	1,00

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la encuesta al profesorado.

En segundo lugar, con respecto al ítem 104 sobre las *medidas de educación intercultural con perspectiva de género*, se considera mejora trabajarlas a partir de los ciclos de secundaria ( $\chi^2=9,195$ ; g.l.=3;  $p=0.027$ ) encontramos diferencia significativa en dos de los casos de estudios. Exponemos, por una parte, que el profesorado de todos los centros escolares de Sevilla y Salta no está de acuerdo en señalar que las medidas de educación intercultural con perspectiva de género sea mejor considerarlas a partir de los ciclos de secundaria, tal y como también se expone en las diferentes comunidades educativas. Es decir, en todos los centros escolares, el profesorado está de acuerdo en que las acciones interculturales con perspectiva de género se consideran trabajarlas desde niveles de enseñanzas de infantil y primaria. Esto nos lleva a reflexionar que la interculturalidad con perspectiva de género sea un enfoque importante para trabajar desde edades tempranas para luchar contra situaciones de desigualdad, discriminación y/o violencia por cuestiones culturales y de género entre el alumnado, posibilitando una formación inclusiva hacia valores positivos de la diferencia y valores democráticos y cívicos, donde el alumnado tenga capacidad de pensamiento crítico y mirada positiva ante dichas situaciones injustas.

Sin embargo, por otra parte, el profesorado tanto en la Escuela Indalecio Gómez (Ca1-14,3%) de Salta y el CEIP Andalucía (Ca4-11,1%) indica con porcentajes bajos, en cada caso, que sí está de acuerdo que las medidas interculturales con perspectiva de género deban considerarse a partir de los niveles de secundaria. Este dato significativo, aunque con bajos porcentajes, puede ser debido a que cierto profesorado considera no relevante trabajar este enfoque de gestión de la diversidad cultural y la perspectiva de género en escuelas de infantil y primaria, dejando la reflexión de dichas temáticas para alumnado con mayor capacidad de reflexión y comprensión, como es el alumnado de secundaria.

Ante esta posibilidad, no se está de acuerdo, ya que se considera que es en el proceso de socialización de los/as niños, niñas y adolescentes donde se debe hacer hincapié en el trabajo de dichas temáticas para eliminar posteriores pensamientos y actitudes pesimistas, racistas y sexistas por cuestiones diferenciales en función a la cultura y/o al género.

### Aporte conclusivo

Tras los datos obtenidos, debemos reflexionar qué estrategias socioeducativas pueden caracterizar a las escuelas para denominarlas centros interculturales con perspectiva de género.

Ante lo expuesto, podemos avanzar a partir del conocimiento, entendimiento y valoración que se tiene por parte de toda la comunidad educativa escolar sobre las temáticas planteadas, tal y como se recoge con esta investigación. Asimismo, fomentar en las instituciones educativas la importancia de trabajar desde un enfoque intercultural con perspectiva de género tanto dentro como fuera del marco institucional, en la que se cuente con todos y todas los/as agentes socializadores.

Como resultados significativos obtenemos que solo en uno de los centros escolares analizados, el CEIP San José Obrero de Sevilla (Ca3), se trabaja de forma continuada la interculturalidad con perspectiva de género, siendo ésta abordada, en su mayoría, de forma general y puntual, en su mayoría. Asimismo, resaltamos el perfil institucional del CEIP San José Obrero (Ca3) como ese centro escolar que más se acerca a este enfoque socioeducativo a nivel teórico-práctico con carácter pedagógico.

Sin embargo, la interculturalidad con perspectiva de género se recoge más bien como un planteamiento teórico, donde la práctica real, efectiva y continuada resulta difícil de ver en las instituciones educativas analizadas, especialmente en las escuelas salteñas y el CEIP Andalucía de Sevilla (Ca4), que entendemos que sea por la idiosincrasia propia del centro. Por ello, como profesionales de la educación debemos promover esta idea teórica-práctica, así como fomentarla como filosofía escolar y como modelo socioeducativo a implementar (Rodríguez, 2018). En cambio, esto solo es posible con concienciación sobre las temáticas, formación para toda la comunidad educativa (Carrasco, 2015) y participación de agentes socioeducativos, como los/as educadores/as sociales, en todos los niveles educativos y de las administraciones, tanto públicas como privadas, que en definitiva son las que crean y diseñan, a nivel políticas, los programas que hoy en día se denominan "interculturales y con perspectiva de género".

Con ello, con implicación, coordinación y profesionalidad interdisciplinar podremos construir y transformar las escuelas hacia la interculturalidad con perspectiva de género desde una perspectiva socioeducativa, ya que, como principios básicos en toda escuela con diversidad, es imprescindible tener en cuenta el carácter social, así como conocer y respetar a cada alumnado como único (Ballesteros et al. 2014). Es aquí donde profundizamos en la extensión social del proceso educativo, puesto que la educación se consolida en sociedad y reflexionando que todo sistema educativo está influenciado por factores políticos y económicos, herencia ideológica histórica, paradigma pedagógico, etc. En fin, particularidades propias y condicionantes de cada institución educativa (Egido, 2011).

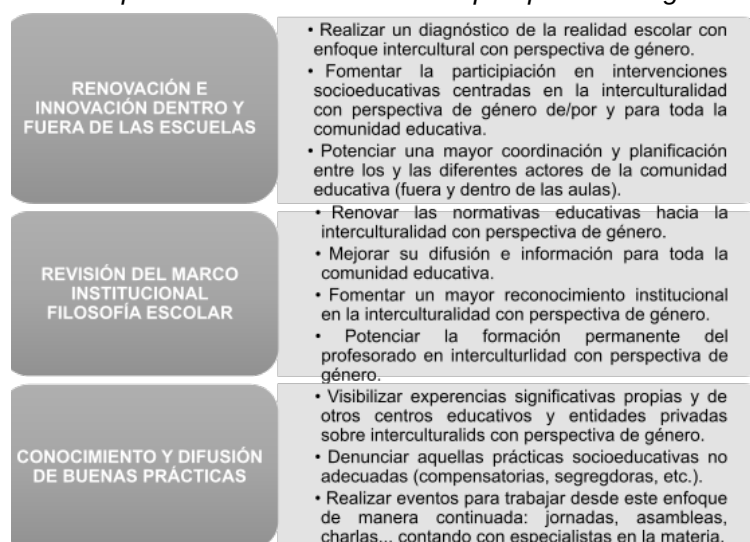
En cambio, nos seguimos preguntando quién es el o la responsable de una educación intercultural con perspectiva de género capaz de abordar a toda la comunidad educativa en las mismas condiciones de derechos, deberes y obligaciones, ante las problemáticas antirracistas, sexistas, insolidarias, injustas... que mantiene nuestra sociedad y que se refleja en los centros escolares. Pues, de acuerdo con Caparrós (2012) la educación debe ayudar a sensibilizar y a crecer con una moral y ética hacia los derechos humanos, alcanzando que toda la comunidad educativa se parte de su transformación en actitudes, pensamientos y conocimiento para el respeto del bienestar común.

Como derecho de y para la ciudadanía, la educación debe presidir el principio de igualdad, independientemente de cuestiones culturales y de género. Por ello, es necesario renovar las actuales metodologías docentes, así como innovar en estrategias interculturales con perspectiva de género para conseguir la plenitud educativa para todos y todas sus protagonistas. Así, todo sistema educativo debe garantizar una escuela inclusiva que cuente con todos los recursos posibles para hacer efectiva la finalidad de la educación intercultural con perspectiva de género.

Apostamos por una educación inclusiva desde la participación y en una educación para la igualdad, pues de acuerdo con Calvo (2009, p. 49) esta modalidad educativa “implica cambiar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de los centros para dar respuesta a las necesidades educativas de todos de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones”. En la misma línea, la escuela debe ser ese espacio individual y colectivo en el que poder soñar y construir la necesaria cohesión social que guíe el trabajo desde las diferentes instituciones educativas y sociales (Lorenzo, 2012). En este sentido, la escuela necesita un impulso en los niveles de participación y compromiso por parte de todos/as sus protagonistas para esa construcción crítica, interpretativa, actuante, transformadora y de responsabilidad compartida con la finalidad de diseñar o renovar estrategias socioeducativas para la interculturalidad con perspectiva de género, como puede verse en la siguiente figura.

**Figura 2**

*Estrategias socioeducativas para la interculturalidad con perspectiva de género*



Fuente. Elaboración propia.

En definitiva, a partir de un exhaustivo análisis de la realidad interdisciplinar y desde la interculturalidad con perspectiva de género podemos reforzar una conciencia y sensibilidad mayor para atender y gestionar la diversidad cultural y de género en las escuelas con el fin de visibilizar las desigualdades y discriminaciones, que sufren no solo el alumnado, sino toda la comunidad educativa.

## Referencias

- Aguado, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Revista Educatio Siglo XXI*, 22, 39-57.
- Álvarez, J. L. (2008). La investigación en educación intercultural. En A. Pantoja, T.J. Campoy, A. Jiménez y C. Villanueva (Coord.) El carácter universal de la educación intercultural. Actas de las I Jornadas Internacionales y VI sobre Diagnóstico y Orientación. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Ariño, A. (2009). Estilos de aculturación y encrucijadas de la diversidad cultural. *Papers*, 94, 115-137.
- Ayuste, A. (2011). La educación transformadora en la pedagogía contemporánea. *Revista Crítica*, 972, 16-20.
- Ballesteros, B., Aguado, T. y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 93-107.
- Barbieri, C. y Ferede, M.K. (29 de junio de 2020) Un futuro con el que todos podamos vivir: cómo la educación puede abordar y erradicar el racismo. LABO de Ideas de Los Futuros de la Educación de la UNESCO.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo social para una Educación Intercultural. *Revista Educatio siglo XXI*, 30 (2), 333-364.
- Calvo, M.I. (2009). Participación en la Comunidad. En Sarto, M.P. y Venegas, M.E. (Coord.), Aspectos clave de la Educación Inclusiva (pp. 41-58). Salamanca: INICO.
- Caparrós, F. J. (2012). Apostillas al capítulo III del Código Deontológico del Educador Social. *RES. Revista de Educación Social*, 15, 1-5.
- Carrasco, C. (2015). Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad intercultural. *Papers*, 100 (2), 155-172.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Del Canto, E. y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en Ciencias Sociales, *Revista Ciencias Sociales*, 3 (141), 25-34.
- Egido, I. (2011). Escuelas y educación para la transformación social. *Revista Crítica*, 972, 16-20.
- Lorenzo, M<sup>a</sup> A. (2012). Del inconformismo a la innovación pasando por una mejora en educación. En D. Cobos Sanchíz, E. López Meneses, A. Jaén Martínez, A.H. Martín Padilla y L. Molina García (Dir), Actas del I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Práxis Educativa, pp. 382-392. España: AFOE.
- Medina, E. (2019) Ecofeminismo e interculturalidad. *En Feminismo/s*, 34, pp. 199-214. Dossier monográfico: Estado actual de la investigación en Literatura francesa y Género: balance y nuevas perspectivas / État présent de la recherche en Littérature française et Genre: bilan et nouvelles perspectives, coord. Ángeles Sirvent Ramos, DOI: 10.14198/fem.2019.34.09

- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58
- Rodríguez, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro, J. L., Velicias y M., Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado-REIFOP*, 14 (1), 101-112.
- Rodríguez, R. (2017). *Diversidad cultural y perspectiva de género en centros educativos de infantil*. [Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide. España].
- Rodríguez, R. (2018) Aportes para el desarrollo de prácticas interculturales con perspectiva coeducativa en centros escolares. La educación social como herramienta de cambio en el ámbito reglado. *En clave Pedagógica*. Nº 14, p. 51-59.
- Ruiz, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *ATLÁNTI-CAS-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 166-191.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, vol. 9, nº1, pp. 22-36.
- Tomé, A. (2011). Los valores que sustentan la coeducación. El valor de la autonomía en niñas y niños de 6 años. *EMAKUNDE – Instituto Vasco de la Mujer*. Programa coeducativo para la igualdad, el respeto y la no-violencia. Seminario de Formación con el profesorado del Proyecto NAHIKO! 1-2. Vitoria-Gasteiz, pp. 1-11.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.



# Relación entre las prácticas de apropiación cultural y la construcción de la identidad juvenil. Experiencias de Costa Rica y Colombia

*Relationship between cultural appropriation practices and the construction of youth identity. Experiences of Costa Rica and Colombia*

Recibido: 22/02/2021 | Revisado: 06/05/2021 | Aceptado: 08/06/2021 |  
Online first: 10/06/2021 | Publicado: 01/07/2021

**Carol Morales-Trejos**  
Universidad de Costa Rica (Costa Rica)  
carolgraciela.morales@ucr.ac.cr  
<https://orcid.org/0000-0001-9925-3320>

**Aura Aguilar-Caro**  
Universidad Simón Bolívar (Colombia)  
aaguilar2@unisimonbolivar.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-7569-2422>

**Resumen:** Este artículo presenta resultados de la investigación “Prácticas de apropiación cultural juvenil y su vínculo con la construcción de la identidad en población universitaria de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla” periodo 2018-2020. El cuál da cuenta de manera específica al objetivo cuatro, concerniente a “establecer las relaciones entre las prácticas de apropiación cultural juvenil y la construcción de la identidad, que poseen las personas jóvenes universitarias de segundo año de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica y de la carrera de Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla”. Por consiguiente, se llevó a cabo una investigación cualitativa de tipo hermenéutico-interpretativo, en la cual se conformaron de manera voluntaria 4 grupos de jóvenes de segundo año de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica y de la carrera de Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, con cada grupo se realizaron 2 encuentros, para un total de 8 grupos focales, desarrollándose dos grupos de jóvenes y cuadro encuentros por país. Dentro de los resultados se ha identificado cómo las nuevas tendencias de consumo asociados principalmente a los usos reconfiguran el ser joven, en tanto los procesos de significación cultural son constantes, avanzan la regionalización e irrumpen en espacios variando el orden, creando líneas fronterizas más difusas, dotando de nuevos sentidos sus propios mundos y su ser. Se evidencia en ambos países cómo las diferentes y variadas prácticas de consumo y sus usos, al ser apropiadas por la persona joven, llevada a su cotidianidad son dotadas de sentido y configura de forma importante la identidad juvenil.

**Palabras clave:** apropiación cultural, juventudes, consumo, educación superior, identidad.

**Abstract:** This article shows the results of the research “Youth cultural appropriation practices and their link with the construction of identity in the university population of the University of Costa Rica and the Simón Bolívar University of Barranquilla” including the period of 2018-2020. This study accounts for objective number four, concerning “establishing the relationships between youth cultural appropriation practices and the construction of identity, which are possessed by young university students in the second year of the career of Counseling at the University of Costa Rica and from the career of Psychology at the Simón Bolívar University of Barranquilla”. Consequently, a qualitative hermeneutic-interpretive research was carried out, in which 4 groups of second-year of the career of counseling of the University of Costa Rica and of the Psychology career of the University of Simón Bolívar were voluntarily formed. University Simón Bolívar of Barranquilla, held 2 meetings with each group, for a total of 8 focus groups, developing two groups of young people and four meetings per country. Among the results, it has been identified how new consumer trends associate mainly with uses, reconfigure being young, while the processes of cultural significance are constant, regionalization advances and burst into spaces varying the order, creating more diffuse border lines, endowing their own worlds and their being with new meanings. It is evident in both countries how the different and varied consumption practices and their uses, being appropriate by the youngs, taken to their daily lives, are endowed with meaning and significantly shape their identity.

**Keywords:** cultural appropriation, youth, consumption, higher education, identity.

## Introducción

En este artículo interesa dar evidencia de la relación entre las prácticas de apropiación cultural y la construcción de la identidad juvenil en personas jóvenes universitarias de Costa Rica y de Colombia, considerando la forma en que definen consumo cultural, las maneras de apropiarse, así como las conexiones entre ser joven y la construcción de la identidad, a partir de las prácticas de consumo cultural.

Por lo tanto, se muestra parte de los resultados del proyecto de investigación nombrado “Prácticas de apropiación cultural juvenil y su vínculo con la construcción de la identidad en población universitaria de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla”, desarrollado en el periodo 2018-2020; respecto al cuarto objetivo específico, en el cual se buscaba: “establecer las relaciones entre las prácticas de apropiación cultural juvenil y la construcción de la identidad, que poseen las personas jóvenes universitarias de segundo año de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica y de la carrera de Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla”.

En este sentido, el referente teórico hace hincapié al consumo como un acto cultural, del que las personas se apropian y les genera un sentido, que permite incorporarlo a las prácticas cotidianas, donde además actores como la escuela, la familia y el barrio, llegan a condicionar esta apropiación (Pini et al., 2012). Por ende, en la actualidad, las características e intereses de los colectivos juveniles han variado los consumos culturales, así como la construcción de su identidad, específicamente se hace referencia a aspectos como la música y la utilización de medios tecnológicos en sus actividades cotidianas, lo cual a su vez les permite conectarse con diferentes esferas de la sociedad y generar distintos significados y vivencias, lo cual es mencionado por Urcola (2008).

A nivel de metodología, se trabajó con un total de 35 personas jóvenes universitarias entre los 18 y 25 de años. Los cuales cursan, específicamente las carreras de Orientación y de Psicología, en la Universidad de Costa Rica y Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, respectivamente. Dicha población es proveniente tanto de zonas rurales como urbanas. Cabe mencionar que, se utilizó un diseño de tipo etnometodológico y la información se recolectó mediante la técnica de grupo focal.

De esta manera, este escrito contiene el principal referente teórico de la investigación, así como la metodología utilizada. Posteriormente se presentan los hallazgos y su respectivo análisis en relación con el objetivo en estudio. Finalizando con las conclusiones derivadas del estudio realizado.

## Referente teórico

### ***Prácticas de apropiación cultural, juventudes y construcción de identidad***

En este apartado interesa dar cuenta de la conceptualización de la práctica de apropiación cultural, para lo cual se precisan conceptos como: consumo y cultura, seguidamente se relaciona con el constructo de juventudes, así como sus nuevas tendencias en consumos y en la construcción de sentidos, evidenciándose su aporte en la construcción de la identidad de las personas jóvenes.

Es importante partir señalando que los actos de consumo son hechos culturales, de los cuales las personas se apropian en tanto les genere sentido y pueden acceder a estos, ya que tienden a transformarse en prácticas cotidianas mediante la resignificación. Algunos escenarios reinterpretadores como la familia, la escuela o el barrio, según Amaré et al (2012) condicionan los movimientos de asimilación, rechazo, negociación y refuncionalización, generando sentidos inesperados.

De esta manera, el crecimiento de los países no debe medirse sólo por factores económicos, sino también por factores culturales. Tal y como lo señala Urcola (2008), la cultura se ha asumido como un elemento vital de la calidad de vida, y es evaluada con una visión abarcadora “no sólo para la preservación de la identidad, sino también para la gobernabilidad, la ciudadanía, la cohesión grupal y la creatividad” (p. 43).

Por tanto, la cultura, es un espacio especializado en el que las personas tienen interconexión y vínculos dinámicos e interdependientes con esferas de la sociedad como la política y la economía. Es a



la vez, de acuerdo con Urcola (2008) “un sistema significativo de autonomía relativa y carácter manifiesto y latente, que nos proporciona datos, nos dice como es y está el mundo, brinda instrucciones de cómo actuar en él, metas y valores a alcanzar u utopías por construir” (p. 46).

Para este mismo autor, la participación en el ámbito de la cultura supone “la posibilidad de acceder, interactuar, apropiarse y ejercer el control sobre los recursos y bienes simbólicos propios de esta esfera” (Urcola, 2008, p. 48). Esto se convierte en un espacio formativo y plural, que permite reconocer diversas identidades, enriquecidas por rasgos culturales propios. Así como, prácticas y formas de ver el mundo particulares y comunes, favoreciendo que las personas se apropien o no de estos referentes culturales.

Los rasgos de los consumos culturales de los cuales la persona se apropia, citando a Amará et al. (2012) están caracterizados por crear nuevos canales de difusión, rápida difusión, expansión de la cultura audiovisual e informacional, integración e interacción tecnológica del hogar con redes de información, diversión y la privatización del consumo de información y entretenimiento.

Es así como ciertas prácticas de apropiación cultural asociadas al consumo se han visualizado como escenario de homogenización, sin embargo para Urcola (2008) deben considerarse escenarios de desigualdades, cuando los accesos a bienes y servicios culturales se dan de manera diferenciada, en este espacio se identifica el papel de los medios de comunicación y su influencia en las dinámicas culturales cotidianas, en tanto como señala el autor “pasan a formar parte del tejido constitutivo de lo urbano y lo público, de la producción de imaginarios e integración de la experiencia de los ciudadanos” (p. 60).

Asimismo, para Ader et al. (2019) “los modos de uso y apropiación suponen la relevancia del valor simbólico en tanto que cualquier práctica de consumo es un acto cultural” (p. 25) de esta manera se dan los procesos de significación y resignificación de una cultura.

Hablar en ese escenario de democracia cultural, cobra especial relevancia y a la vez complejidad ya que la misma “implica reconocer la participación de los sujetos en la construcción de la vida cultural, tener al menos en cuenta sus necesidades y demandas” (Urcola, 2008. p. 59), en contextos sociales, educativos, económicos y políticos cada vez más mediados por prácticas destinadas a la producción, que facilitan la apropiación de significados diversos en la vida social que no es homogénea, es verdaderamente complejo.

Estos autores acuñan el término transmedia para hacer referencia a un “concepto operativo y descriptivo que se ha ido construyendo desde la perspectiva de una nueva ecología mediática” (p. 30). Lo cual, requiere que los contenidos se expandan, retroalimenten y circulen en novedosas plataformas, lo que a su vez se caracteriza por la interactividad y alta participación de personas usuarias.

La globalización cultural conecta a las personas jóvenes con productos y obras muy variadas, por medio de industrias culturales mundializadas y a través de las redes, por lo que la gran mayoría de estos consumos son del extranjero. Además, ha aumentado el interés en relación con el cine, las series y la música.

Ante los nuevos usos de la cultura, se hace evidente la necesidad de repensar la noción de consumos culturales en términos más amplios y con diálogos fuertes, que tengan como base la economía y la política de la comunicación. Donde además se profundice y se complejice la mirada crítica de estos usos, apropiaciones y domesticaciones de las personas usuarias. En este sentido, Ader et al. (2019) admite que, “la experimentación con saberes y tecnologías digitales en la transmedia nos ubica en un permanente estado de registro y reevaluación de la estrategia de intervención” (pp. 34-35).

En la era moderna considera Urcola (2008) que, “la juventud comenzó a destacarse como un periodo, en el que se retrasaba el ingreso al mercado laboral y a la vida de responsabilidades matrimoniales” (p. 17). En este periodo se dedicaban al aprendizaje y capacitación, sin embargo, para el mismo autor, “hoy en día, este periodo de moratoria social se prolonga por la falta de oportunidades en el mercado de trabajo” (p. 18). Aspecto al cual, Amará et al. (2012) hacen referencia agregando que las personas jóvenes se instalan actualmente en un, “presente sin perspectiva histórica y desinterés por lo

político, que se refuerza con condiciones laborales cada vez más precarias y jóvenes sin empleos durables o adecuados a su calificación” (p. 36).

Por tanto, el consumo entendido como producción de sentido, se da siguiendo a Amaré et al. (2012) al considerar, “las prácticas de la vida cotidiana de los sectores populares como actividades con las que llenan de sentido su vida” (p. 18). En tanto, como se ha señalado, no es solo reproducción de fuerzas sino también de sentidos, ya que la lucha no se acaba en la posesión de un objeto, pues pasa por los usos que le dan forma social, a lo que se denomina apropiación cultural.

El nuevo concepto de juventud, mediado por las prácticas de apropiación cultural concretadas mediante el consumo, está asociado a conceptos como el de proyecto de vida, desarrollo de intereses y de la vocación, siguiendo a Urcola (2018) estos se encuentran influenciados por la forma en la que las personas jóvenes se identifican y diferencian de las otras personas o colectivos sociales, formando incluso otros colectivos. Este mismo autor, menciona la importancia de la estética, la vestimenta, el uso de drogas, el lenguaje gestual y verbal, gustos musicales y expresiones artísticas; esto como forma de rebeldía, diferenciación y construcción alternativa de vida.

El fenómeno de globalización actual nos ha hecho comprender, como señala Urcola (2008) que él,

conocimiento no se encuentra localizado sólo en el ámbito escolar o académico, sino que se ubica de forma paralela en la diversidad de ámbitos a partir del impacto de los medios de comunicación masiva y el avance de las nuevas tecnologías de la informática (p. 20).

Lo anterior, dinamiza la cultura y la forma en la que las juventudes se definen, apropian y configuran su identidad. En este sentido, Amaré et al. (2012) identifican tres tipos de vinculaciones que establecen los consumidores en la apropiación, vinculado al uso de los bienes y servicios, los cuales son la tecnología, la interacción social y la relación informativa del consumidor. Estos diferentes consumos, según su uso involucran “símbolos, signos, ideas y valores, y estos con el producto de los condicionamientos de clase y de los hábitos, es decir, las estructuras mentales a través de los cuales los individuos aprehenden el mundo social y orientan sus prácticas” (Amaré et al., 2012, p. 16).

En relación con lo anterior, Amaré et al. (2012) plantean que la “construcción de la identidad de los jóvenes se vincula cada vez más con el consumo, especialmente de tecnologías y de los productos asociados con ella” (p. 33), en tanto supone relaciones colectivas de identificación y solidaridad con unos y de distinción con otros, concretando de manera más clara dicha relación.

De forma relevante, los autores señalan que las personas jóvenes, “no confían en los actores políticos, no se proyectan mucho hacia el futuro y navegan por la informalidad tanto en el trabajo como en la apropiación de bienes de consumo” (Amaré et al. (2012) p. 36). Aspecto que lo lleva hoy en día a centrarse en la conectividad y el consumo de tecnología, debido a la posesión de aparatos tecnológicos para uso personal, cobrando especial énfasis en esta línea, la realización de grafiti como medio de expresión y la música como el, “consumo más valorado, la principal marca de identidad” (p. 39).

Aunado a lo anterior, muchos grupos de jóvenes construyen su identidad a partir de la música, señala Carballo (2009) que la música,

es uno de los ejes de articulación más significativos en los colectivos juveniles, pues a partir de su adscripción a una forma musical en particular, como estas personas definen referencias de arreglo corporal, lugares de encuentro, visiones de mundo, prácticas de consumo, entre otras (p. 1341).

En este proceso de apropiación cultural y construcción de la identidad, Campos (2018) señala un constructo interesante de abordar, el cual es, la identidad regional cultural, que, según el autor, forma parte tanto de la memoria como del imaginario colectivo y se manifiesta en el modo de la unidad temática de la narración histórica coherente y ordenada de un pueblo o colectivo. Esta

identidad, se compone de subtemas o subidentidades culturales adjetivadas como territoriales y suprarregionales, que se manifiesta como mismicidad, es decir, “a partir de la afirmación de que el ente es ser y que el ente no es no ser” (p. 202).

En esta construcción identitaria regional, juega un papel relevante el lenguaje, el cual permite concebir la identidad en el modo de la mismicidad o como reflexión. Donde para Campos (2018) las, “palabras son encontradas por el ser humano porque estas ya están disponibles en el continuum semiótico de la comunidad donde nace. Encontrando las palabras para conceptualizarse, dota de sentido su mundo propio y su ser, encontrando su identidad” (p. 203). Es así como la identidad implica tres aspectos, según Campos (2018) a saber;

1. Implica la mismicidad de una persona en distintas instancias de su trayectoria vital en un contexto más amplio que no cambia de estado
2. Implica una diferenciación del ser humano respecto a su comunidad semiótica de origen
3. Implica lograr un proceso de integración y superación de las contradicciones que surgen internamente en un ser humano, manteniendo el sentido por sobre los cambios corporales

La construcción de la identidad se pueda dar entonces, en un plano individual concerniente a la mismicidad desde sentidos diferenciadores, o bien de forma colectiva, en la que la construcción se da en un sentido más comunitario Campos (2018) señala que la, “identidad cultural se manifiesta en la proyección de una comunidad apropiándose resolutivamente en su legado discursivo en el instante presente (p. 205). Es decir, teniendo la identidad cultural regional como, “valor en sí misma para la evaluación del espíritu de los territorios regionales, pero también como recurso para fortalecer las identidades culturales individuales y del estado-nación” (Campos, 2018, p. 211).

En esta misma línea, para Urcola (2008) lo juvenil como modelo identitario tiene un, “valor positivo y atemporal que lo vincula con la adscripción a determinados valores, actitudes y consumos culturales, más allá de la referencia concreta a la edad” (p. 22). Es entonces, como lo juvenil se construye en planos de interconexiones económicas, sociales, culturales, políticos y tecnológicos que dibujan líneas fronterizas difusas incitando la reflexión sobre nuevas prácticas, nuevos consumos y nuevas valoraciones sobre las personas jóvenes.

Hoy, las nuevas condiciones de vida y las representaciones sociales de las personas jóvenes están permeadas por la idea de lo que señala Urcola (2008) sobre “una movilidad constante, oscilatoria e indeterminada que plantea nuevas formas de lo social y lo cultural” (p. 25), elementos que permiten articular en lo juvenil cambios y nuevos significados de la juventud ante la globalización, tendiendo esto implicaciones positivas y negativas en la manera en la que se entiende y se vive la juventud, así como el impacto de esto en la construcción de la identidad de esta población.

Para Cicchelli y Octubre (2019) las personas jóvenes son actores principales de, “la globalización de la cultura, tanto por su compromiso en los consumos culturales como por el hecho de pertenecer a las generaciones más multiculturales en su composición, así como más socializadas en los órdenes de movilidad” (p. 136). La diferenciación que provoca el consumo de un bien y de otro, favorece la construcción de la identidad a través del consumo y la apropiación cultural, en tanto se propician ciertos consumos sobre otros que, según Garzón y Sierra (2019), configuran signos diferenciadores buscados y valorados por las personas jóvenes.

En estos escenarios cambiantes de consumo cultural mediado por prácticas cada vez más diversas y llenas de diferentes sentidos para quien accede a ella, se identifican distintas formas de ser joven y de vivir la juventud que depende de condiciones históricas, económicas, sociales y culturales, mediadas por dichas formas de transitar la cultura y de apropiarse.

## Consideraciones metodológicas

### Tipo de investigación

Considerando el método científico hermenéutico-interpretativo dentro del cual esta investigación se posiciona, se planteó un diseño de investigación etnometodológico. En ese sentido, para Gil (2007), siguiendo a Garfinkel, la etnometodología como sujeto de estudio empírico trata de “actividades prácticas, a las circunstancias prácticas, al razonamiento sociológico práctico. Al atribuir a las actividades banales de la vida cotidiana la misma atención que se da habitualmente a los eventos extraordinarios, se buscará tomarlos como hechos cabales” (p.89).

La etnometodología es la investigación empírica de los métodos que utilizan los individuos para dar sentido y al mismo tiempo realizar sus acciones cotidianas: comunicar, tomar decisiones, razonar (Gil, 2007). Además, este diseño está caracterizado por la flexibilidad y la multiplicidad de escenarios y/o actores sociales que abarca, ya que corresponde a un estudio que selecciona un número menor de aspectos del fenómeno en estudio aplicado a un número mayor de actores sociales dentro del fenómeno (Erazo, 2012).

### Población participante del estudio

En este proyecto de investigación, se abarcaron 2 grupos de estudiantes universitarios de segundo año tanto de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica; como de la carrera de psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla.

Los criterios de selección de las personas jóvenes que estudian el segundo año de la carrera de Psicología y de Orientación, fueron:

- › Estar matriculados en la Universidad respectiva tanto en Colombia como en Costa Rica
- › Estar cursando el segundo año de la carrera de Psicología y el segundo año de la carrera en Orientación
- › Pertener a zonas urbanas o rurales
- › Ser de distintos géneros
- › Encontrarse en edades entre 18 y 22 años

Los códigos asignados a las personas participantes son los siguientes;

Codificación por participante y grupo focal Caso de Costa Rica		Codificación por participante y grupo focal Caso de Colombia	
GF1-CR	GF2-CR	GF1-COL	GF2-COL
FM1-CR	MMM2-CR	A11-COL	A21-COL
SH1-CR	MM2-CR	A12-COL	A22-COL
KM1-CR	DPM2-CR	A13-COL	A23-COL
EH1-CR	NM2-CR	A14-COL	A24-COL
MA1-CR	KM2-CR	A15-COL	A25-COL
	DMM2-CR	A16-COL	A26-COL
	IM2-CR	A17-COL	A27-COL
	AH2-CR	A18-COL	A28-COL
	BNM2-CR	A19-COL	A29-COL
			A210-COL
			A211-COL

Fuente. Elaboración propia con datos de la recolección de datos 2018.

### **Técnicas de recolección de información**

La técnica empleada en la recolección de los datos fue la de grupos focales realizados a estudiantes de segundo año de la carrera de Orientación de la Universidad de Costa Rica y Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Se realizaron dos encuentros entre una hora y hora y media para cada uno de los 4 grupos que conformaron el estudio, en cada grupo participaron de 6 a 11 estudiantes, para un total de 35 estudiantes participantes entre las dos Universidades.

La realización de cada grupo focal, siguiendo a Canales (2006) se caracterizó por la directividad y la focalización de las preguntas en los temas sobre los cuales se deseaba obtener información y profundizar. Rescatando las vivencias y acciones estudiantiles con relación al objeto de estudio de la investigación, con el fin de producir según el autor “un conjunto de relatos de experiencias, de varios individuos y en varias dimensiones” (p. 280).

Los lugares de encuentro o escenarios fueron salas de sesiones o aulas en cada Universidad, espacios de fácil acceso y con poco ruido, idóneos para el intercambio comunicativo del grupo focal, en tanto se minimicen los elementos distractores para propiciar la concentración del grupo. Cabe mencionar, que las conversaciones fueron grabadas previo a la autorización explícita en los consentimientos informados por parte del estudiantado.

### **Breve reseña del procedimiento para el análisis de datos**

La técnica empleada para el análisis de la información recolectada acorde a los propósitos de esta investigación fue el análisis de contenido el cual según Andréu (s.f, pp.2),

Es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados (...) u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos (...) el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social.

Por su parte, Cáceres (2003, pp. 58-68) señala distintos pasos para el análisis de los datos, los cuales parten de la claridad en la postura teórica y disciplinar sobre la que se fundamenta la investigación. Posteriormente considero la organización de la información, definición de unidades de análisis, establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación, este punto fue clave ya que fortalece la validez y confiabilidad de los resultados, que dio paso al desarrollo de las categorías, estas se pueden definir como los cajones o “casillas” en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo (Hernández, 1994, citado por Cáceres, 2003). Transitando por una serie de momentos que dieron como resultado la integración de los hallazgos.

La etapa final del proceso en el que los objetivos o guías de análisis son los elementos centrales de la construcción teórica final y el alcance de un análisis cualitativo de contenido se enriqueció de la elaboración teórica respecto al objeto de estudio y el dato; en esta investigación de manera comparada entre Costa Rica y Colombia (Briones, 1988b; Valles, 2000 citados por Cáceres, 2003, p.75).

## **Resultados y su análisis**

### **¿Qué define una práctica de apropiación cultural desde la perspectiva juvenil?**

En un primer momento, es importante definir desde las consideraciones de las personas jóvenes participantes de este estudio, lo que respecta a la definición de una práctica de consumo cultural. En la cual, se evidencia una tendencia a concebirla como aspecto de otras culturas que se adoptan y se siguen poniendo en práctica en lo cotidiano, en tanto genera sentido a sus vidas o bien con el cual se identifican, al ser considerado positivo. En relación con lo anterior, Urcola (2008) señala que la participación en el ámbito de la cultura supone, “la posibilidad de acceder, interactuar, apropiarse y ejercer el

control sobre los recursos y bienes simbólicos propios de esta esfera” (p. 48), aspectos que es relacionado por las personas jóvenes en Colombia como un elemento en el cual se visualiza la desigualdad.

En el caso de Costa Rica, la apropiación da respuesta a exigencias del momento, como el caso de la tecnología, sin embargo, depende de las características del contexto en que se desarrolle cada persona, tal como lo afirma MMM2: *“son como normas de convivencia, es que digamos yo puedo consumir porque se espera algo de mí, ciertas expectativas de tal lugar”* (GF2-CR) considerándose estas prácticas parte de la persona y su diario vivir.

Al respecto, Amaré et al. (2012) señala que las prácticas de la vida cotidiana desde el consumo tienden a ser actividades mediante las cuales se da sentido a la vida, cobrando importancia los sentidos más que la posesión del objeto o el bien material e inmaterial. Aspectos como el uso, la edad, el grupo de pares, sentirse aceptado en un grupo influyen en este proceso de apropiación, por ejemplo, A21 de Colombia lo define como un: *“conjunto de procesos de apropiación en constante uso”, influyendo incluso en la toma de decisiones menciona, “se verá reflejado mi comportamiento, mis ideologías y tendrán impacto en decisiones que pueda tomar en mi vida y también de manera profesional”*.

Otro aspecto relevante es la consideración juvenil de que las prácticas de consumo definen a personas o grupos, cuando estas son interiorizadas o bien hacen sentido en la vida de quien las incorpora en su cotidianidad. Como señala FM1 (GF1-CR) que, las prácticas pueden llevar a la apropiación, tomando aspectos de otras culturas, combinándola con la propia, reflexión que permite considerar que la cultura se va modificando.

Por su parte MM1 y EH1 mencionan también que esto depende de qué tanto gusto exista por esa costumbre, ya que, en el momento de comenzar a practicarla, se va a ir realizando con mayor frecuencia, hasta que forme parte de la cultura de esa persona que se apropió (GF1-CR). Lo anterior refleja que la cultura se ha asumido como “un elemento vital de la calidad de vida y es evaluada con una visión abarcadora, no sólo para la preservación de la identidad, sino también para la gobernabilidad, la ciudadanía, la cohesión grupal y la creatividad” (Urcola, 2008.p. 43).

El consumo dentro de esta esfera de la apropiación según el acceso y el tipo de bien que se adquiere puede producir lo que Urcola (2008) señala como, la posibilidad de generar o evidenciar la desigual en la distribución social, influenciado por agentes reinterpretores como los grupos de pares y el contexto universitario tras la necesidad de sentirse parte de o bien calzar en. Como apuntan MM1 (GF1-CR) *“si hay costumbres que se consideran positivas que realizan otras personas, se pueden apropiar y comenzar a practicarse también, más existiendo un contacto directo con éstas”*, o bien muy asociado según expresa KM1 con la necesidad de se busca pertenecer o calzar en algún ambiente (GF1-CR).

Dicha posibilidad de generar desigualdad, siguiendo a Urcola (2008) se plantea cuando en un escenario los accesos a bienes y servicios culturales se dan de manera diferenciada, identificándose relevante el papel de los medios de comunicación y su influencia en las dinámicas culturales cotidianas. En tanto, como señala el autor, *“pasan a formar parte del tejido constitutivo de lo urbano y lo público, de la producción de imaginarios e integración de la experiencia de los ciudadanos”* (p. 60).

Esta influencia está reflejado en las marcas y el consumo según las personas jóvenes entrevistadas, quienes mencionan por ejemplo, *“hay ciertas marcas, o ciertos aspectos de consumo en los cuales es inevitable verse influido, por un tema de accesibilidad o de calidad”* (KM1, GF1-CR) por otra parte *“Si, algunos por el reconocimiento que este tiene en el consumo social, de la historia y también porque pocos pueden acceder a él”* (A25-COL) o bien señalan, *“No, creo que no cuento con recursos suficientes, conservo lo poco que tengo, bajo mi presupuesto”*(A23-COL) *“no, pues ya que sin importar la marca escojo lo que me guste, aunque tenga ciertas preferencias”*(A29-COL).

De forma muy crítica las personas jóvenes, advierten en sus discursos la relación entre la apariencia, la identidad, la historia de vida y la forma en la que consumen y se apropian de ciertas prácticas. Cobrando importancia lo que Cicchelli y Octubre (2019) señalan respecto a las personas jóvenes como actores principales de “la globalización de la cultura, tanto por su compromiso en los consumos

culturales como por el hecho de pertenecer a las generaciones más multiculturales en su composición, así como más socializadas en los órdenes de movilidad” (p. 136).

Retomando los escenarios reinterpretores como la familia, la escuela o el barrio, apuntan Amaré et al. (2012) que dichos espacios condicionan los movimientos de asimilación, rechazo, negociación y refuncionalización, generando sentidos inesperados, aspectos presentes en las lógicas de consumo de las personas jóvenes entrevistadas. Asimismo, KM1 indica que, la primera vez que visitó el teatro lo hizo con un grupo de personas de la universidad y después de esta primera visita, comenzó a ir más, así como a desarrollar ese sentido de pertenencia por esta práctica (GF1-CR).

Por otra parte, señalan “todos me contestaban que no iban a estudiar porque tenían fincas, entonces para ellos estudiar era como una pérdida de tiempo” (BNM2, GF2-CR) *“la mayoría aspira a casarse, formar su familia y usted se hace su casa y ya”* (IM2, GF2-CR). Frases que evidencian como el contexto sociocultural y familiar juega un papel relevante en la producción de sentidos, en la re-funcionalización, asimilación y rechazo a la que hacen referencia los autores.

Del mismo modo, el consumo que se visualiza en las prácticas de apropiación cultural juvenil se focaliza en la comunicación e integración, ya que generalmente el consumo se da en escenarios de agrupamientos y festividades tal y como señala posteriormente los autores. Por su parte, A26 menciona que, *“El consumo va de la mano con las tradiciones, costumbres del lugar donde vivimos como del lugar que visitamos, el carnaval por ejemplo es una fuente de consumo y a la vez diversión, conoce una nueva gente, extranjeros y le enseña todo de acá”* (A26-COL).

Así, el consumo local es positivo no solo desde una perspectiva financiera, sino desde el intercambio cultural. Donde la transmisión de saberes propios engloba un conjunto de procesos socioculturales. De modo que, la integración es un factor fundamental para la caracterización del consumo cultural y transmisión oral, evidenciándose, siguiendo a Urcola (2018) como las prácticas de apreciación cultural son un referente diferenciador a nivel personal y colectivo empleado por las personas jóvenes del estudio en ambos países.

Pero, en especial en el caso de Colombia, contexto en el que las personas jóvenes tiene una identidad cultural regional muy arraigada; ya que, según lo expresado, trasciende categorías vinculadas al ocio y el tiempo libre y se instala en un lugar desde el cual se piensa, se elige y reelabora el sentido social, es decir como un espacio en el que se piensa el ser ciudadano.

Siguiendo con lo anterior, es importante señalar la especificidad de las personas jóvenes en Barranquilla Colombia, los cuales conceptúan el consumo cultural dentro de su propia lógica y experiencia; en relación con los límites geográficos y económicos del caribe, donde capitalizan simbólicamente su incorporación y hacen parte de un legado, que se mantiene con el paso del tiempo. Es decir, se construye desde la sociedad, desde esa identidad cultural regional que señala Urcola (2008) que tiene un vínculo familiar y contextual, evidenciado fuertemente en la preservación de las costumbres y tradiciones; manteniéndolas no importa a qué lugar se emigre, esa cultura se lleva consigo.

Lo anterior, para Ader et al. (2019) se asocia, a los modos de uso y a la relevancia del valor simbólico que supone la apropiación, en tanto que, cualquier práctica de consumo es un acto cultural. De esta manera se dan los procesos de significación y resignificación de una cultura como se evidencia en ambos países y contextos de referencia.

### **¿Cómo se relaciona la construcción de la identidad con las prácticas de apropiación juvenil?**

Como se evidenció en el apartado anterior, la práctica de consumo para ser considerada una apropiación requiere dotar de sentido a quien la ejecuta. Por lo cual, la influencia de las prácticas en la construcción de la identidad parece tener, según las personas entrevistadas, una relación directa la cual se nutre en diferentes escenarios reinterpretores como apuntan Amaré et al. (2012). Es así como dentro de estos escenarios, se da el proceso de significación y resignificación que facilitan esta construcción de identidad a través de la apropiación cultural. Donde Urcola (2018) señala que, en estos procesos las personas jóvenes se identifican y diferencian de las otras personas o colectivos sociales,

formando incluso otros colectivos, tomando relevancia aspectos diferenciadores que constituyen el ser como lo son; la estética, la vestimenta, el uso de drogas, el lenguaje gestual y verbal, gustos musicales y expresiones artísticas. Esto como forma de rebeldía, diferenciación y construcción alternativa de vida, es decir de una construcción identitaria acorde a su estilo de vida y consumo. Como bien se evidenció, en el discurso de las personas jóvenes al referirse a lo que consumen y por qué lo hacen.

En la construcción de esta relación, es importante situar que no es estática, en tanto; esta mediada por el momento histórico, los contextos en los cuales se desarrollan esas prácticas, la edad de las poblaciones, entre otros aspectos que dinamizan la cultura, las prácticas y la construcción de la identidad asociada a la cultura.

Ader et al. (2019) introducen el concepto de transmedia para hacer referencia a, una nueva ecología mediática, lo cual requiere que los contenidos se expandan, retroalimenten y circulen en novedosas plataformas, en este caso sociales. Los cuales son los espacios que las personas jóvenes principalmente en el caso de Costa Rica señalan como medio para socializar, aprender y entretenerse. Señala DMM2, *“las series es algo que si me consume y era algo que cuando yo estaba en el cole no me acuerdo de que hubiera una plataforma para ver series de otros países”*.

Para (GF2-CR) lo mismo sucede con la música, pues se tiene la facilidad de acceder a esta, tanto a nivel nacional como internacional, mediante diferentes aplicaciones en el teléfono que las personas jóvenes han incorporado en su diario vivir. *“Yo me puse a cuestionar qué haría yo si no tuviera estas prácticas y mi vida sería totalmente distinta”* (BNM2, GF2-CR). Dichos aspectos permiten comprender, como cada vez más las personas jóvenes se vinculan con el consumo especialmente de tecnologías y de los productos asociados con ella, desde usos variados y cambiantes, los cuales dan sentido a sus vidas.

Aunado a lo anterior, Carballo (2009) señala que la música, es uno de los ejes de articulación más significativos en los colectivos juveniles. Por ello, se puede evidenciar en las personas jóvenes entrevistadas como la adscripción a una forma musical, definen preferencias de arreglo corporal, lugares de encuentro, visiones de mundo, prácticas de consumo, como señala el autor. MMM2 comenta que, *“hay ciertas marcas que yo sé, como que ya me definen, como yo puedo entrar a tal tienda, y me puedo probar todo que no me gusta y entro a tal tienda que tienen tal cosa y tal vez toda mi ropa es de ahí”* (GF2-CR).

Las vinculaciones que establecen los consumidores con el uso según Amaré et al. (2012) forman parte de la cotidianidad juvenil y configuran su identidad como lo menciona DPM2, *“yo las voy a reproducir si tengo hijos o con personas cercanas, porque si a uno le gusta algo y encuentra a alguien, digamos que le gusta leer, le empieza a recomendar libros, entonces yo creo que las cosas que son importantes y que me gustan yo las voy a reproducir a los demás”* (GF2-CR). Es decir, esto forma parte de la construcción cultural de las personas, pues se pasa en la constante búsqueda de quienes tienen intereses afines, lo cual es parte de las normas de convivencia en un espacio determinado.

En relación con esto, IM2 afirma, *“siento que desde ahí le da a uno un marco para identificarse, digamos propio y como con los demás”* (GF2-CR) caracterizados de manera interesante por la creación de nuevos canales de difusión. Estos nuevos canales de comunicación y difusión, como las redes sociales pueden contribuir en la construcción de esa identidad y en el deseo de pertenecer. También se pueden obtener ideas de costumbres de otros lugares, ayuda a probar cosas nuevas y abrir los horizontes según señalan las personas jóvenes en ambos países.

De forma interesante se establece en el caso de Costa Rica la siguiente relación, como la cultura establece algunos aspectos de la identidad de las personas, como sus aspiraciones y proyecto de vida, lo cual es característico en las zonas rurales, como se refleja en los siguientes comentarios, *“todos me contestaban que no iban a estudiar porque tenían fincas, entonces para ellos estudiar era como una pérdida de tiempo”* (BNM2, GF2-CR). *“La mayoría aspira a casarse, formar su familia y usted se hace su casa y ya”* (IM2, GF2-CR). Señalándose como la identidad, tiene mucha relación con la historia de cada persona, en cómo se es y la manera que toma decisiones y los que se ha experimentado (KM1, GF1-CR)



Para Urcola (2008) la cultura se ha asumido como un elemento vital de la calidad de vida y es evaluada con una visión abarcadora como exponen las personas jóvenes.

Siguiendo a Urcola (2008) lo juvenil como modelo identitario tiene un, “valor positivo y atemporal que lo vincula con la adscripción a determinados valores, actitudes y consumos culturales, más allá de la referencia concreta a la edad” (p. 22). Sin embargo, en el caso de Costa Rica, la edad es identificada como un factor que hace a las personas más o menos propensa a la influencia del consumo, señalando la adolescencia como un espacio de vulnerabilidad hacia el consumo “sin sentido”. En tanto, en una etapa del desarrollo más actual el consumo parece tener una lógica de sentido individual y colectivo para quien consume, adquiriendo el valor simbólico un punto de referencia en la apropiación cultural, siguiendo a Ader et al. (2019).

Para la juventud participante colombiana al igual que en Costa Rica, las prácticas culturales guardan gran relación con su identidad o construcción de esta, aunque con matices distintos; en todas las expresiones el sentido de lo propio es relevante, sin embargo, en el caso colombiano el contexto para re-validar su interés por salvaguardar las tradiciones, prevalece de forma importante. Por ejemplo, *“nuestras creencias, conocimientos, como lo decía la compañera las ideologías y son estas mismas las que dan pie para la identidad que tenemos o bien sea lo que somos hoy en día y a lo que aspiramos y de qué manera pues imitándolas o mejorándolas”* (A23-COL).

Así mismo, en cuanto al significado de la cultura del Caribe, es importante que las personas jóvenes en Colombia expresan su sentido de pertenencia y lo invocan en un sentido de universalidad; refiriéndose, a algunas festividades que son conceptuadas por la UNESCO, como patrimonio inmaterial. Lo cual, se incorpora dentro de su identidad y apropiación de la cultura que se mantiene desde heredades ancestrales en el Caribe Colombiano, que les da identidad y les caracteriza, lo expresan de la siguiente manera, *“¡Si, imposible que no! Es lo que me hace, mi cultura me hace”*. (A12-COL). *“(…) la cultura me da identidad a donde vaya, donde vaya siempre representare de dónde vengo, mi acento, mis prácticas, mi alegría”*. (A7-COL).

Se evidencia en ambos países como las diferentes y variadas prácticas de consumo y sus usos, al ser apropiadas por la persona joven, llevada a su cotidianidad son dotadas de sentido y configura de forma importante la identidad juvenil.

## Conclusiones y prospectiva

- › En esta investigación, se ha identificado como las nuevas tendencias de consumo asociados principalmente a los usos, reconfiguran el ser joven. En tanto, los procesos de significación cultural son constantes en sus cambios, avanzan la regionalización e irrumpen en espacios variando el orden de la movilidad, creando líneas fronterizas más difusas, dotando de nuevos sentidos sus propios mundos y su ser.
- › En lo que respecta a la construcción de la identidad, las personas jóvenes señalan relaciones con el consumo cultural, dentro del cual la edad juega un rol importante, específicamente en el contexto costarricense se señala que existe una vulnerabilidad en cuanto a la influencia de los otros, en la etapa de la adolescencia en el que se acentúa el proceso de exploración y búsqueda.
- › La composición multicultural de las personas jóvenes y los colectivos que representan, generan procesos de movilidad que permiten, mediante los intercambios culturales, enriquecer sus visiones de mundo en ambos países.
- › La adopción de la música asociado a la construcción de identidad según señala Carballo (2009) y el análisis de los datos, nutren a las personas jóvenes de nuevas visiones de mundo y prácticas de consumo, que inciden de forma directa en su comportamiento cotidiano y en la forma en la que se apropian de obras y productos variados de industrias culturales mundializadas en el caso de Costa Rica, y en Colombia estos productos tienden a ser más locales y

asociados a las tradiciones y costumbres.

- › La cultura entendida como calidad de vida siguiendo a Urcola (2008) es asociada a identidad, gobernabilidad, ciudadanía, cohesión grupal y creatividad por las personas jóvenes, en el caso de Costa Rica desde el reconocimiento cambiante de la cultura, sus usos y apropiaciones asociadas al sentido y la adquisición de bienes y servicios. Por su parte, en el caso de Colombia, se identifica la influencia de la cultura en la identidad haciendo alusión a costumbres y tradiciones propias vinculadas a lo que Campos (2018) señala como identidad regional cultural con un alto componente histórico.
- › En el ámbito de la democracia cultural y el rol ciudadano de las personas jóvenes específicamente en la participación social juvenil, es un hecho al que no hacen referencia, sin embargo, se generan críticas asociadas a la importancia de consumir con sentido, el apoyo a lo local y lo regional, enfatizando sus críticas en los procesos de globalización y mundialización.
- › El valor simbólico otorgado a la cultura mediante los procesos de significación y resignificación son los que permiten que las personas jóvenes se apropien de una práctica cultural, es decir, la hagan suya, en ambos contextos la identidad siguiendo a Campos (2019) se construye desde la mismicidad, diferenciación e integración, para Costa Rica prevalece el proceso de diferenciación y en caso de Colombia se articula la mismicidad y la integración.
- › En lo que concierne a la transmedia y el uso de la tecnología, se precisa en ambos países su relevancia como medios para conocer el mundo y formas de estar en él, valorar e incorporar referentes culturales que favorecen en escenarios específicos la interculturalidad, para Costa Rica avanzando del reconocimiento al uso, y en caso de Colombia desde su reconocimiento como importante.
- › La identidad asociada a las prácticas de apropiación cultural implica para las personas jóvenes; el consumo para diferenciar o pertenecer, identidad regional asociada a costumbres y tradiciones, diversión, gustos, preferencias y sentidos, así como contacto con otras formas de vida, necesidad de autoconocimiento y características etarias, lo cual permite constatar que el consumo se configura en un hecho cultural en ambos países.
- › Respecto a los escenarios re interpretadores; la familia y el contexto rural se vincula estrechamente a las aspiraciones educativas de las personas jóvenes, la universidad es vista como el espacio de posibilidad de nuevos accesos y consumos culturales y el grupo de pares juega un papel relevante para diferenciarse o cohesionarse.
- › Las prácticas cotidianas que se transforman en sentido y configuran la apropiación cultural de cada persona joven, según Amaréet. al. (2012) y el discurso juvenil, se asocian a sus historias de vida, referentes socioculturales, contextuales que influyen en sus respectivas decisiones de consumo.
- › La desigualdad social planteada por Urcola (2018) para el caso de Costa Rica se refleja principalmente en aquella práctica que se realiza para calzar y no ser rechazado, como lo es el consumo de marcas, para las personas jóvenes en Colombia es entendida desde el acceso o bien poder adquisitivo.

## Referencias

- Andréu, J. (s.f). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*.  
<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Ader, N., Car, V., Martínez, M. y Ader, N. (2019). Consumos culturales y nuevas tecnologías. Hacia una experiencia transmedia. En R. Radakovich y A. Wortman (Cord). *Mutaciones del consumo cultural en el siglo XXI. Tecnologías, espacios y experiencias*. (pp. 23-39).  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191024041031/Mutaciones\\_del\\_consumo.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191024041031/Mutaciones_del_consumo.pdf)

- Amaré, M., Kaufman, G., Musanti, S. y Pini, M. (2012). *Consumos culturales digitales: jóvenes de 13 a 18 años*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004932.pdf>
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas de la escuela de psicología. Facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso*, 1(2), pp. 53 - 82.
- Campos, H. (2018). Estudio de la identidad cultural mediante una construcción epistémica del concepto identidad cultural regional. *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (62), pp. 199-212. Ddoi:10.4067/S0717-554X2018000200199
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Carballo, P. (2009). Claves para entender las nuevas sensibilidades: estudios sobre producciones culturales juveniles en Costa Rica. *Revista Latinoamérica en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1331-1347.  
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/159>
- Cicchelli, V. y Octubre, S. (2019). ¿Cómo el gusto del mundo llega a los jóvenes? El cosmopolitismo estético-cultural en Francia. En R. Radakovich y A. Wortman (Cord). *Mutaciones del consumo cultural en el siglo XXI. Tecnologías, espacios y experiencias* (pp. 135-162).  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191024041031/Mutaciones\\_del\\_consumo.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191024041031/Mutaciones_del_consumo.pdf)
- Erazo, M. (2012). *Metodologías de investigación Cualitativa*. (Material mimeográfico del curso). Universidad de Santiago de Chile. Programa de Doctorado en Educación, Mención en Educación Intercultural.
- Garzón, A. y Sierra, M. (2019). Best sellers juveniles. Construcción de modelos de identidad a partir del consumo cultural. En R. Radakovich y A. Wortman (Cord). *Mutaciones del consumo cultural en el siglo XXI. Tecnologías, espacios y experiencias* (pp. 163-171).  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191024041031/Mutaciones\\_del\\_consumo.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191024041031/Mutaciones_del_consumo.pdf)
- Gil, H (2007). *El enfoque etnometodológico en la Investigación científica*.  
[www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a11v13n13.pdf](http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a11v13n13.pdf)
- Urcola, M. (2008). Juventud, cultura y globalización. *Revista Perspectivas Sociales*, 10(2), pp. 11-31.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3047661>



## Recursos culturales y etnoeducación: propuesta para el desarrollo de cultura de paz

*Cultural resources and ethno-education: a proposal for the  
development of a culture of peace*

Recibido: 13/11/2020 | Revisado: 05/05/2021 | Aceptado: 08/06/2021 |  
Online first: 10/06/2021 | Publicado: 01/07/2021

- Olga Lucía Arbeláez-Rojas**  
Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)  
olga.arbelaez@upb.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-2732-4999>
- Adriana del Socorro Álvarez-Correa**  
Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)  
adriana.alvarez@upb.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-0212-0025>
- Alejandro Londoño-Hernández**  
Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)  
alejandro.londonoh@upb.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-7507-4683>

**Resumen:** Tras el acuerdo de paz firmado entre el gobierno de Colombia y las FARC-EP en el año 2016, el país ha entrado en un periodo histórico que requiere de diversos análisis y reflexiones sobre la violencia que ha padecido y las posibilidades de construir la paz. Tarea mayor para la educación en una sociedad que, a pesar de las desigualdades, divisiones y polarización, es rica en experiencias de mediación y transformación del conflicto gracias a su diversidad social, étnica y cultural. Este ensayo, derivado de la investigación *Creando paz: recursos culturales en experiencias de mediación y gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de cultura de paz*, sostiene cómo la formación en la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad Pontificia Bolivariana, en convenio con el Instituto Misionero de Antropología, constituye una alternativa para el desarrollo de una cultura de paz a través del reconocimiento de recursos culturales y la formación en estos. El proyecto educativo se basa en la idea de que educarse en el respeto, el diálogo y el reconocimiento transforma la visión de mundo, desarrolla capacidades, incorpora valores que redundan en conductas que favorecen la manifestación de recursos culturales, es decir, del repertorio de elementos que hacen parte de la identidad y la memoria colectiva de los pueblos. Se hace referencia a

**Abstract:** After the peace agreement settled by the National Government and FARC, the Colombian nation has entered an epoch that requires diverse analysis and reflection over the violence suffered by people and the forthcoming possibilities for building peace. A fundamental task for Education within a society that, despite inequality, division, and polarization, has been rich in mediation and conflict transformation experiences. Derived from the research 'Creando paz: cultural resources in mediation and constructive management of conflict, and its contribution to Civil Skills training and the construction of a culture of peace', this essay sets out the curriculum of Ethno-Education Partnership Program held by *Universidad Pontificia Bolivariana and Instituto Misionero de Antropología* as a proposal to achieve a peace culture based on the recognition of cultural resources and education about what they are and mean. This educational project is based on the idea that educating oneself in respect, dialogue and recognition transforms the vision of the world, develops capacities, incorporates values that result in behaviors that favor the manifestation of cultural resources, that is, of the repertoire of elements that are part of the identity and collective memory of the peoples. Social and education issues in Colombia are referred, Ethno-education is analyzed as a public policy, to finally focus on this program educational

problemáticas de índole social y educativo en Colombia, se analiza cómo la etnoeducación se ha constituido como política pública, y se pone el foco en la experiencia formativa de la licenciatura en relación con la categoría recursos culturales como propuesta para el desarrollo de cultura de paz.

experience in relation to cultural resources category as a proposal for building peace.

**Palabras clave:** educación intercultural, etnoeducación, plan de estudios, recursos culturales, cultura de paz.

**Keywords:** intercultural education; ethno-Education; curriculum; cultural resources; peacebuilding.

## Introducción

En el año 2015, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Colciencias) lanzó una convocatoria con el propósito de “conformar un banco de proyectos de investigación que aporten a la equidad, la paz y la educación desde el conocimiento que generen y transformen, ámbitos que se identifican como prioritarios en el actual Plan Nacional de Desarrollo (PND)” (Colciencias, 2015, p. 1). La Universidad Pontificia Bolivariana, en conjunto con el grupo de investigación Ciudadanías, Conflictos y Políticas Sociales de la Corporación Región, respondió a dicha convocatoria con el proyecto *Creando paz: recursos culturales en experiencias de mediación y gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de cultura de paz*.

El objetivo general de la investigación –analizar el uso de recursos culturales en casos de mediación y otras formas de gestión constructiva de conflictos, sus aportes a la formación de competencias ciudadanas y la construcción de culturas de paz– así como sus objetivos específicos, apuntan a desafíos estratégicos planteados por el Ministerio de Educación Nacional (2007, 2017) en los planes nacionales decenales de educación (PNDE), tales como:

- › El establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles;
- › La construcción de una política pública para la formación de educadores;
- › Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género (PNDE 2016-2026) (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 17), y construir una “educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía” (PNDE 2006-2016) (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p.7).

El problema de la investigación plantea que la violencia, la inadecuada gestión de conflictos y la guerra se concretan en desarticulaciones, entre las cuales se destaca la falta de coherencia entre el sistema educativo nacional y el currículo. Desarticulación que ya había sido advertida por el informe *Colombia, al filo de la oportunidad* elaborado por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (Presidencia de la República y Colciencias, 1996). Es en este marco en el cual se propone la revisión del currículo de la Licenciatura en Etnoeducación -que ofrece la Universidad Pontificia Bolivariana en convenio con el Instituto Misionero de Antropología- como una propuesta para el desarrollo de cultura de paz, al concretarse en la identificación, aprendizaje, valoración, intercambio y formación de recursos culturales.

## Desarticulación social

Colombia es un país cuyas prácticas políticas, religiosas y culturales han sido tradicionalmente jerarquizadas y refractarias al cambio, donde se ha conformado una sociedad con una marcada diferenciación social. A causa de esto, ser un país multicultural y diverso, constituido por 65 etnias indígenas, pueblos rom, afrocolombianos y mestizos, la colombiana es una sociedad fragmentada, atravesada por fronteras simbólicas de etnia, estrato y ubicación (rural o urbana), así como por diferencias en factores socioeconómicos y educativos, entre otros. Esta fragmentación se traduce en desigualdades que afectan la competitividad y la movilidad social (Kauffman, 2015; Albán y Rendón,

2018; González, 2019; Ávila, 2019), así como la percepción y la construcción de los acontecimientos y de la realidad en general.

A ello se suma que Colombia ha padecido el conflicto armado más prolongado en el tiempo y con mayor afectación a la población civil, como advierte el Centro Nacional de Memoria Histórica (Grupo de Memoria Histórica, 2013). Quizá por ello el conflicto tiende a experimentarse con prevalencia de su acepción negativa (como combate, lucha, pelea, enfrentamiento armado), contrario a asumirlo desde una doble dimensión –política y social– como expresión de distintas formas de existencia y relacionamiento, lo que implica, por una parte, la necesidad de incorporar, desde una perspectiva intercultural, la diversidad en la identidad nacional, y por otra, trabajar en el desarrollo de una educación para una ciudadanía capaz de responder a las demandas de una democracia participante, que fomente la convivencia en paz y el desarrollo con enfoque diferencial territorial.

Precisamente, la diversidad étnica, cultural, lingüística y en los niveles de desarrollo de los asentamientos rurales y urbanos, entre otros factores, conllevan a que el conflicto sea una experiencia que se narra de distintas maneras. Así, mientras para unos colombianos se trata de un conflicto que involucra solo a ciertos sectores oficiales y no oficiales, para otros, se trata de una guerra que ha cambiado sus vidas y cuya afectación es permanente e inacabada. Como lo documenta el Centro Nacional de Memoria Histórica, son los habitantes de las zonas rurales quienes se han visto más expuestos a los efectos de una guerra en pocas ocasiones declarada como tal:

Todos los informes ilustran la gradual convergencia entre la guerra y el problema agrario (despojos violentos, concentración ociosa de la tierra y usos inadecuados, colonizaciones y titulaciones fallidas). Pero a los viejos problemas se suman otros nuevos, que muestran las dinámicas inauguradas por el narcotráfico, la explotación minera y energética, los modelos agroindustriales y las alianzas criminales entre paramilitares, políticos, servidores públicos, élites locales económicas y empresariales y narcotraficantes (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 21).

### Desarticulación educativa

Dos de las leyes vigentes y estructurales del sistema de educación en Colombia, Ley 115 de 1994 -“por la cual se expide la ley general de educación” - y la Ley 30 de 1992 -por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior-, coinciden en la declaración de algunos términos como autonomía, libertad de pensamiento, pluralismo ideológico, pluralidad, formación integral, derecho, paz y democracia, entre otros. Como puede constatar, tanto la Ley 30 como la Ley 115 en el artículo primero hacen referencia a la educación como proceso permanente que posibilita el desarrollo integral de las personas. De igual forma, en los artículos 4° y 1°, respectivamente, presentan a la educación como un servicio público. En los artículos 4° (Ley 30) y 5° (Ley 115) se menciona la formación en el pensamiento pluralista teniendo en consideración la diversidad étnica como fundamento de la nacionalidad del país. Y, en los artículos 6° (Ley 30) y 5° (Ley 115) se invoca a la formación para la participación en la toma de decisiones en las dimensiones económica, política, administrativa y cultural de la nación.

Sin embargo, la crítica histórica al sistema educativo colombiano ha sido que éste es todo lo contrario de un sistema: especie de escalera que transita con obstáculos de lo inferior a lo superior; ascender un escalón no se percibe como resultado del apoyo indeclinable del anterior, sino que es el paso solitario que permite juzgar la carencia del antepuesto y la necesidad de olvidarlo para continuar ascendiendo: la educación media juzga la básica, la técnica y la tecnológica desdican de la media, la universitaria deslegitima la anterior, y, en general, se hace una fuerte separación entre lo teórico y lo práctico (Luque, Gómez, Reyes, Ramírez Carvajal y Londoño, 1999).

Llama la atención que, precisamente, en dos intentos de reforma que ha tenido la Ley 30 – en 2011 y en 2018– (Linares, 2011; Ospina y Suárez, s.f.) la discusión haya estado centrada en los factores de autonomía, financiación y en la carencia de sistematicidad entre los niveles del sistema educativo colombiano. Al respecto es preciso observar que la tentativa gubernamental más sostenida

en el tiempo para articular el sistema ha sido la aplicación de las pruebas estandarizadas llamadas Pruebas Saber. Por esta razón, a partir del año 2015<sup>1</sup>, se empezó a valorar el nivel de aporte relativo de la formación en un subsistema y el paso por el siguiente. Pero esta tentativa, que pretendía responder al compromiso del sistema con los estándares internacionales, no parece mostrar resultados en su compromiso social y con los distintos grupos culturales que constituyen al país.

Ya a mediados de la última década del siglo anterior, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (Presidencia de la República y Colciencias, 1996) describía el estado del sistema educativo señalando características, algunas de las cuales permanecen: altas tasas de repitencia, deserción, deficiencia docente, deficiencia pedagógica, infraestructura y materiales inadecuados, indisciplina y falta de educación para la democracia y la competencia, inexistencia de un currículo integrador, falta de información actualizada y materiales. Además de ser un sistema que promueve la enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada.

En síntesis, según la Misión, esta ineficiencia de la educación formal en los niveles de básica primaria y secundaria tiene impactos negativos en la educación superior y en aspectos como la eficiencia y efectividad de los sectores productivo, científico y tecnológico; elementos civilizadores, desempeño cultural y cívico de la población; calidad de la fuerza laboral; falta de valores de solidaridad, convivencia pacífica, respeto por la vida y la equidad. Contrario a esto, de acuerdo con los comisionados, quienes redefinieron el concepto de desarrollo humano en términos de un nuevo ethos cultural<sup>2</sup>, la meta del sistema educativo habría de ser el óptimo desarrollo del saber, la dignidad humana, la solidaridad colectiva y la conciencia social y ecológica:

el avance de la ciencia, la tecnología y la educación supone un nuevo *ethos* cultural, que se oriente a superar pobreza, violencia, injusticia, intolerancia y discriminación, problemas en donde se encuentra la raíz del atraso socio-económico, político y cultural de Colombia (Presidencia de la República y Colciencias, 1996, p. 31).

De acuerdo con el texto de la Misión, alcanzar dicha meta solo es posible “si se transforman las estructuras fundamentales y se suministran elementos que permitan la mejor y más pertinente aplicación del saber, elementos que puedan adaptarse a situaciones reales en continua transformación” (Presidencia de la República y Colciencias, 1996, p. 36). Todo lo cual exigía consenso sobre cuáles habrían de ser los estándares educativos de los sistemas occidentales avanzados que harían parte del sistema educativo colombiano, pero también cómo se incorporarían los estándares de los sistemas regionales y de los autóctonos e indígenas.

En este último aspecto subyace la ausencia de convergencia, las brechas a las que se hace alusión en el proyecto *Creando paz*<sup>3</sup> (Universidad Pontificia Bolivariana y Corporación Región, 2016), y es que no se puede hablar del sistema educativo sin entender el papel del currículo pues el sistema y el currículo se codeterminan.

### El currículo y la Etnoeducación en Colombia

El concepto de currículo se entiende acá en el marco de políticas internacionales que promovieron la modernización de los sistemas educativos, especialmente para los países de América Latina y el Caribe en la década de 1990. Se asume de esta manera en función de un marco de comprensión que permita entender la relación entre el sistema educativo colombiano y las desarticulaciones a las que se busca responder con la investigación *Creando paz*.

1 Cfr. *Guía para la interpretación del reporte de resultados en Saber Pro: medidas de aporte relativo y otros indicadores de calidad de las instituciones de educación superior* (Icfes, 2015). <https://bit.ly/36wRKzF>

2 “El proyecto civilizador debe dar un nuevo sentido y significado a la vida colectiva de los colombianos, con culturas de paz y convivencia, y esto debe gestarse con la participación equitativa de toda la nación” (Presidencia de la República y Colciencias, 1996, p. 43).

3 <http://www.creandopaz.org/>

Como advierte Martínez Boom (1995), desde los años 1950 las formas de pensamiento educativo desbordan las fronteras nacionales al inscribirse en los procesos de mundialización; afirma que “no siempre se ha enseñado con currículo” (p. 173). Como concepto y como práctica, el currículo aparecería ligado a los discursos del desarrollo y la planificación. De manera que el currículo en las reformas educativas procede de la organización científica del trabajo para lograr eficiencia, eficacia, rentabilidad y control social.

El autor compara el papel del plan de estudios en los programas de las pedagogías activas, con los de escuela y vida de las teorías curricularistas. Para los primeros, la acción educativa es un proceso de enriquecimiento de la experiencia que debe permitir el libre desenvolvimiento, en un orden psicológico, a partir de los intereses y la creación de las condiciones favorables a ellos por parte de la escuela. Para los segundos, se trata de una educación que prepara para la vida, en un orden lógico, prepara para actividades específicas.

Este diseño se entiende como la racionalización del currículo: se modifican las concepciones de aprendizaje, enseñanza y de la función del profesor. El aprendizaje, entendido como adquisición de habilidades, destrezas y comportamientos tendrá que ser evaluado en función de la medición del grado de cumplimiento de los indicadores establecidos; así, el profesor es el administrador del currículo. Por su parte, Zuleta (1995) sostiene que la concepción de currículo se ha reducido al plan de estudios y, como resultado, la autoridad política anula la libertad de pensamiento y “consolida una máquina burocrática que se dice pedagógica” (Zuleta, 1995, p. 138). No obstante, queremos aquí reconocer el mandato legal relacionado con la ‘autonomía’, pues es este el marco de acción para las instituciones a las que refiere el modelo educativo propuesto por la misión de sabios conformada a mitad de los años 1990: flexibles, contextualizadas y capaces de aprendizaje, donde los profesores deberán asumir posturas críticas y vigilantes.

La formación de docentes en pedagogías críticas (Díaz, 2008; Mejía, 2008) plantea poner en el primer plano la dimensión humana de la educación, en tanto práctica social capaz de ser objetivada por el pensamiento de un profesional de la educación con una sólida formación profesional y ética en su actuación, cuyo pensamiento esté orientado a garantizar el libre desarrollo de la personalidad y de los proyectos de vida de sus estudiantes y de las comunidades a las que ellos pertenecen. Un profesor soportado por una institucionalidad anclada en los proyectos de las comunidades y de los entornos para los que presta su función educadora, al tiempo que interpreta en clave de la construcción de redes simbólicas de conocimiento los desarrollos de las ciencias, las artes y las técnicas expresados en las propuestas curriculares que hace el país en pro del desarrollo individual y social.

El Estado colombiano ha buscado solucionar problemas como la desarticulación entre los modelos educativos y las problemáticas de los grupos étnicos: baja cobertura, ineficiencia, falta de pertinencia y dispersión geográfica, entre otros, mediante el establecimiento de la etnoeducación, que a partir de la Constitución Política de 1991 se ha configurado como una política pública, reglamentada por varias leyes (21 de 1991, 47 y 70 de 1993, 115 de 1994, 33 de 1997, entre otras) y decretos (804 y 2249 de 1995, 1122 de 1998, entre otros) que, aparte de sus disposiciones específicas, en general, declaran al Estado como garante del derecho a la educación de los grupos étnicos y estipulan que dicha educación debe estar acorde a sus “aspiraciones y necesidades etnoculturales” (Ley 70 de 1993).

La declaración afirmativa en la política pública ha hecho visibles en la configuración poblacional de la nación a los indígenas, gitanos, raizales y afrocolombianos, lo que constituye un reconocimiento formal en relación con sus derechos y la diversidad cultural del país. Como lo evidencian Rojas (1999) y Rojas y Castillo (2005), solo a partir de esta declaración y de la configuración de organizaciones de orden político y social, por parte de estos pueblos, ha sido posible advertir alguna participación suya en los estamentos estatales; entretanto, uno de los principales campos de lucha por la reivindicación de derechos ha sido el de la educación, en todos los niveles del sistema educativo.



En tanto política, la etnoeducación se concreta como carrera profesional desde hace unos veinte años. Los estudiantes provenientes de grupos étnicos que acceden a la educación superior para formarse como maestros reciben el título de etnoeducadores o licenciados en etnoeducación, lo que les permite participar de convocatorias públicas para territorios especiales como resguardos indígenas y consejos comunitarios (poblaciones afrocolombianas) (Rojas y Castillo, 2005).

De manera tal que, por lo menos formalmente, en Colombia, las políticas educativas buscan responder nominalmente a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2001), la política de etnoeducación busca atender las siguientes problemáticas:

- › La poca correspondencia del servicio educativo con la realidad de los pueblos;
- › La inadecuada gestión administrativa;
- › La deficiente infraestructura y dotación;
- › La no pertinencia en formación y capacitación de docentes;
- › La baja cobertura e ineficiencia;
- › La poca coordinación intra e interinstitucional;
- › La dispersión geográfica de la población objeto.

En la Ley 115, artículo 55, se define la etnoeducación como aquella:

Que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Establece como su finalidad “afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (Ley 115, artículo 56). Por otro lado, con la Ley 70 de 1993 (artículo 3) se legisló para las poblaciones afrodescendientes, teniendo como fundamento los siguientes principios:

El reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural y el derecho a la igualdad de todas las culturas que conforman la nacionalidad colombiana; el respeto a la integralidad y dignidad de la vida cultural de las comunidades negras; la protección del medio ambiente atendiendo a las relaciones establecidas por las comunidades negras con la naturaleza.

En términos generales, el enfoque de los programas de etnoeducación apunta a la construcción de una educación hacia la autodeterminación y reconocimiento de los pueblos, sus valores, normas, principios, espiritualidades, lenguas y costumbres, que orientan las visiones de vida y de mundo y se concretan en sus cosmovisiones, planes de vida (para el caso de comunidades originarias) y proyectos de etnodesarrollo (para el caso de comunidades afrodescendientes agrupadas en consejos comunitarios), los cuales equivalen a los planes de desarrollo. Por su parte, los mestizos campesinos carecen de este reconocimiento político, aunque se ven también beneficiados de esta modalidad educativa por su componente de desarrollo rural.

### ***Etnoeducación en la Universidad Pontificia Bolivariana***

Desde la Escuela de Educación y Pedagogía, la Universidad Pontificia Bolivariana forma etnoeducadores con una propuesta académica y pedagógica cuyas particularidades son representativas de la diversidad poblacional que atiende. En la actualidad, cuenta con estudiantes pertenecientes a 48 grupos étnicos, provenientes de 26 departamentos del país, entre indígenas, afrodescendientes y campesinos mestizos (Universidad Pontificia Bolivariana, 2019a). La licenciatura se ofrece en tres centros tutoriales situados en Puerto Asís, Putumayo; Toribío, Cauca y Medellín, Antioquia.

Para la Universidad Pontificia Bolivariana (2019) la etnoeducación es un campo de saber interdisciplinario e intercultural, razón por la cual la propuesta pedagógica y curricular de la Licenciatura está relacionada con los conceptos de etnodesarrollo y bienestar de las comunidades. En palabras de Marín,

La relación entre etnodesarrollo y el concepto de bienestar se debe concretar en el respeto a un conjunto de derechos legítimos de los pueblos étnicos, codificados en el derecho internacional: Derechos políticos que permitan escuchar su voz y sus demandas, reconocer sus normas, acuerdos y autoridades propias; derechos jurídicos que enriquezcan el derecho positivo y las garantías individuales probados ancestralmente a través de normas y cargos; derechos sociales que posibiliten la libertad en la forma de organizarse, de elegir sus autoridades y de los medios para alcanzar una vida digna; derechos económicos que den pie al desarrollo autónomo de sus propios esquemas y alternativas de producción, organización para el trabajo y medios de comercialización; derechos culturales que estimulen su diversidad permitan la generación y multiplicación de usos y costumbres tradicionales, conocimiento y divulgación de sus cosmogonías, de sus medios de relación con la naturaleza y con la sociedad (Universidad Pontificia Bolivariana, 2019b).

La Universidad Pontificia Bolivariana, a partir de la declaración de su Modelo Pedagógico Integrado (2015), formula una propuesta de formación profesional de Licenciatura en Etnoeducación, circunscrita en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) al principio curricular de la interculturalidad y como una acción de la función sustantiva de su proyección social. Curricularmente, la etnoeducación se propone como un campo de saber interdisciplinario e intercultural en el cual las relaciones de saberes de las ciencias se imbrican con los aspectos sociales y culturales de quienes hacen parte del proyecto formativo. De acuerdo con el Informe de Autoevaluación de la Licenciatura en Etnoeducación (Universidad Pontificia Bolivariana, 2019a), la interdisciplinariedad en el plan de estudios se concreta en la articulación de objetos y métodos de estudio de saberes: antropológicos, lingüísticos, de geografía e historia articulados por saberes de la investigación y la pedagogía.

En el mismo informe se concluye que el programa de etnoeducación de la UPB ejemplifica cómo una propuesta curricular, en el marco de un PEI, hace posible poner en relación un sistema educativo con visiones de mundo, formas de vida, estilos de pensamiento, formas de crear conocimiento y aspiraciones de desarrollo social y humano de grupos sociales determinados. Es decir, como una oportunidad efectiva de educación para grupos étnicos en condiciones de vulnerabilidad que contribuye a la construcción de una cultura de paz.

### Recursos culturales como categoría teórica y metodológica

El término 'recursos culturales' se acuña principalmente desde dos horizontes teóricos de la comunicación: los estudios culturales y la *media ecology*, los que, a su vez, generaron el paradigma interpretativo cultural de la comunicación, el cual posibilita entender que "el proceso comunicativo es base para la conformación de la cultura, en otras palabras, que la comunicación constituye el entorno cultural del ser humano y los usos y las prácticas culturales se revelan como experiencias de significación" (UPB y Corporación Región, 2016, p. 14). No obstante, la revisión de la literatura del campo teórico de la comunicación y de las ciencias sociales en general revela poco uso del término.

Por el contrario, la expresión 'recursos culturales' es recurrente en campos de conocimiento como el arte, la sociología de la cultura y la antropología, tanto su uso como su desarrollo conceptual se observan en mayor medida en los campos del turismo y el patrimonio. De hecho, en estos campos pueden encontrarse diversas clasificaciones de los recursos culturales (Vera y Dávila, 1995; Ito, 2003; Vásquez, 2004; Montero y Oreja, 2005; Mastromey y Wilches, 2007), destacando en estas la inclusión de bienes tangibles (museos, monumentos, edificios, calles, entre otros) e intangibles (danzas, costumbres, técnicas artesanales, etcétera).

Las alusiones a bienes culturales, elementos culturales, productos culturales, actividades culturales, espacio cultural, equipamiento cultural, abundantes en los campos mencionados, pueden asociarse a una comprensión de los recursos culturales ligada al patrimonio cultural de comunidades, pueblos o naciones, entendido este como un repertorio de elementos tangibles e intangibles que hacen parte de la definición de la identidad de los grupos poblacionales y de su memoria colectiva. Por su parte, en 1979, la Unesco –que regula el patrimonio cultural de la humanidad– definía recursos culturales como:

El conjunto de bienes y objetos disponibles que permiten o facilitan la realización de actividades culturales, entendidas éstas en un sentido amplio que sobrepasa el concepto tradicional que las limita a aquéllas directamente relacionadas con las bellas artes. Bajo esta perspectiva, actividades culturales son aquéllas a través de las cuales los miembros de una sociedad se expresan, desarrollan sus potencialidades y expanden su personalidad (p. 1).

Y para el año 2017, Irina Bokova, entonces directora general de la Unesco, afirmaba que “debemos reforzar los recursos culturales de las ciudades, así como el patrimonio, el cual proporciona un sentido y una identidad a sus habitantes, y las oportunidades creativas capaces de fomentar la vitalidad, habitabilidad y prosperidad de las mismas” (Unesco, 2017, p. 5). De tal manera, resulta evidente no solo la vinculación directa del término y su desarrollo conceptual en los campos del patrimonio –específicamente, el patrimonio cultural y el turismo–, sino la valoración de los recursos culturales como una realidad presente y con incidencia en la vida de los grupos sociales.

Si se sigue la línea conceptual de los campos del patrimonio y del turismo, más los documentos de la Unesco, es posible hacer diversas clasificaciones de los recursos culturales que, a su vez, permitirían identificarlos de una manera muy concreta. Por ejemplo, recursos culturales materiales como lugares, monumentos, objetos, y recursos culturales inmateriales como costumbres, rituales, lenguas, por nombrar algunos. Ahora bien, en la cotidianidad de las personas se ponen en juego acciones, expresiones, gestos, valores y emociones, los cuales también constituyen recursos para entablar y mantener relaciones tendientes al buen vivir, al bienestar común, que superan las arbitrariedades de las relaciones de poder y las injusticias de la violencia.

Si bien en el propio término ‘recursos culturales’ puede atribuirse una valoración utilitarista de la cultura –crítica ampliamente desarrollada por George Yúdice<sup>4</sup>–, en el proyecto *Creando paz* no se pretende la identificación de recursos culturales con mero ánimo de clasificación para una posterior explotación o gestión, sino persiguiendo la valoración, comprensión e interpretación de estos y el sentido que tienen para la construcción de tejido social y, por esta vía, para la construcción de cultura de paz, además del reconocimiento de su potencial formativo.

Es por ello que se adopta la definición sociosemiótica de la cultura que, en palabras de García Canclini (2004), “abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, (...) el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (p. 34), definición que sigue la línea conceptual de Clifford Geertz (2005), quien propone la cultura como “sistemas en interacción de signos interpretables” y como un contexto dentro del cual pueden describirse de manera densa acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales (p. 27). Como sostiene John Paul Lederach (2016):

Literalmente, las personas que viven en escenarios de violencia padecen y perciben la red de patrones y conexiones en la que están atrapadas. Perciben que personas, comunidades y redes, con sus actividades y acciones, están ligadas entre sí y contribuyen a formar patrones que pueden dar pie a acciones destructivas o constructivas (p. 84).

4 “El papel de la cultura se ha expandido de una manera sin precedentes al ámbito político y económico, al tiempo que las nociones convencionales de cultura han sido considerablemente vaciadas. En lugar de centrarse en el contenido de la cultura –esto es, el modelo de enaltecimiento (según Schiller o Arnold) o el de distinción o jerarquización de clases (según Bourdieu) que ofrecía en sus acepciones tradicionales, o sus más reciente antropologización como estilo de vida integral (Williams) conforme a la cual se reconoce que la cultura de cada uno tiene valor– tal vez sea más conveniente abordar el tema de la cultura en nuestra época, caracterizada por la rápida globalización, considerándola como un *recurso*” (Yúdice, 2002, p. 23).

Haciendo eco a este mediador y pensador de la paz, “el cambio social exige atención cuidadosa a cómo se integra la gente, en su propio entorno, a espacios relacionales que proporcionan un lugar cálido, de entrada, algo apartado y, por lo tanto, seguro” (Lederach, 2016, p. 185). De tal manera, el parque, el sembrado, la cocina, el camino veredal, la olla comunitaria, constituyen espacios donde a través del encuentro cotidiano se trabaja la trama y la urdimbre del tejido social, lugares donde los lenguajes posibilitan estrechar lazos, plantear soluciones, construir sueños, compartir enseñanzas y aprendizajes. Estas experiencias significantes dan lugar a “espacios relacionales” que a su vez se configuran como recursos culturales. Identificar la “red de relaciones”, como la nombra Lederach, que se construye en estos espacios, posibilita trascender el uso o vivencia cotidiana para encontrar en ella un potencial formativo sobre las maneras autóctonas de habitar, de convivir, de producir, de participar, de solucionar conflictos y de trazar rutas comunes.

Todo ello teniendo en cuenta que, como afirma Geertz (2005), el desarrollo biológico y el desarrollo cultural han estado imbricados, lo cual “conduce a la hipótesis de que los recursos culturales son elementos constitutivos, no accesorios, del pensamiento humano. (...) El sistema nervioso humano depende inevitablemente del acceso a estructuras simbólicas públicas para elaborar sus propios esquemas autónomos de actividad” (p. 82).

## Conclusiones

El sistema educativo y los currículos se codeterminan, razón por la cual, tal como aboga la primera Misión de Sabios, se requiere del consenso entre los estándares de los sistemas occidentales, los regionales y los autóctonos (campesinos, afrodescendientes e indígenas). En este trabajo también se afirma que la construcción de cultura de paz pasa por las oportunidades efectivas que ofrece la educación para potenciar el desarrollo social sostenible y, en este sentido, que en el currículo de las pedagogías activas y críticas se entiende la acción educativa como proceso de enriquecimiento de la experiencia individual y colectiva, lo que demanda la creación de condiciones favorables para permitir el libre desenvolvimiento de la personalidad y de los proyectos colectivos (planes y proyectos de vida, proyectos de desarrollo comunitario o proyectos etnoeducativos).

La propuesta curricular del programa de formación de Licenciados en etnoeducación que ofrece la Universidad Pontificia Bolivariana en convenio con el Instituto Misionero de Antropología responde a demandas sociales y políticas que hacen grupos étnicos, en condiciones de ruralidad y marcada diferenciación social y cultural, al sistema educativo colombiano. Esta se plantea con una intencionalidad intercultural, es decir: valoración por lo diverso, reconocimiento de las capacidades y potencialidades de los grupos a los que está dirigida, involucra decisiones políticas con implicaciones en: las identidades –colectivas e individuales–, las formas de circulación y valoración de la comunicación y del conocimiento, las formas de vida, las lenguas que se hablan, los sentimientos que se expresan y de las distintas maneras de relacionamiento.

El estudiante de la Licenciatura en Etnoeducación tiene un bagaje vivencial que da cuenta de formas diferentes de enfrentar la vida –en comparación con el estudiante urbano– debido a las condiciones y características propios de sus entornos rurales, de selva, río o marítimos y de las vicisitudes propias de vivir en un país con muchas desigualdades; características que, a su vez, hacen de él una persona recursiva, práctica y con posibilidad de dar solución a problemas diversos y particulares.

Así, la definición de los perfiles de ingreso y de egreso del programa constituye una decisión de la gestión curricular crucial, al contemplar, más allá de habilidades de carácter académico tradicionales (lectura, escritura, inglés, manejo de tecnologías) el liderazgo social y comunitario como un requisito y una constante del proyecto educativo. Estos perfiles inciden sobre las concepciones y prácticas metodológicas que están fundamentadas en la contextualización, la aplicación del saber y su adecuación a situaciones reales y cambiantes; además, y quizás lo más relevante de enfatizar en el carácter colectivo de las identidades étnicas, enraizadas en las subjetividades expresadas en los proyectos de vida y comunitarios.

La ecodignidad es el supuesto sobre el cual se sustenta la propuesta curricular para la etnoeducación, entendida como el reconocimiento de que es en la interacción naturaleza-ser humano-cultura como es posible la vida. El proyecto educativo se basa en la idea de que educarse en el respeto, el diálogo y el reconocimiento<sup>5</sup> transforma la visión de mundo, desarrolla capacidades, incorpora valores<sup>6</sup> que redundan en conductas que favorecen la manifestación de recursos culturales, es decir, del repertorio de elementos que hacen parte de la identidad y la memoria colectiva de los pueblos.

Por estas razones se sostiene aquí que la experiencia con la educación superior en programas como el de etnoeducación permite afirmar que los estudiantes, después de pasar por el proceso etnoeducativo, usan los recursos culturales para la construcción o reconstrucción del tejido social, y la formación profesional permite su representación o la metacognición, con lo cual se promueve el potencial formativo que les subyace para transformar formas de vida y aportar a los colectivos sociales a los que pertenecen.

Las palabras que se dicen, la forma en que se dicen; las maneras de aproximarse y acoger al otro; las maneras de relacionarse con la naturaleza y de aprovechar y respetar sus recursos; las expresiones sobre el territorio y las formas de recorrerlo y habitarlo; los proyectos productivos comunitarios; los lugares y las formas de reunión de las personas; los valores, proyectos, sueños y anhelos que se construyen y se transmiten a través de las conversaciones, constituyen signos interpretables presentes en la cotidianidad de las personas y grupos sociales.

Valorar todo aquello como recursos culturales contribuye a la idea de que “reelaborar el esquema de relaciones sociales es reacomodar las coordenadas del mundo experimentado” (Geertz, 2005, p. 38), especialmente, en el marco del proyecto *Creando paz* y de los estudiantes de Etnoeducación en Colombia, habitantes en su mayoría de lugares donde prevalece la violencia y quienes han sido afectados por el conflicto armado y por otro tipo de conflictos.

Precisamente, estos estudiantes y etnoeducadores demuestran con sus acciones, actitudes, expresiones y proyectos que cuentan con unos recursos, materiales e inmateriales, a los que al agregarles valor emocional dan origen a acciones constructivas con las cuales se contribuye al desarrollo de nuevas ciudadanía que se insertan en una cultura de paz.

## Referencias

- Albán, A. y Rendón, J. A. (2018). *Crecimiento, desarrollo y democracia en Colombia*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ávila, R. (2019, 4 de diciembre). Desigualdad: un problema sin solución. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/economia/sectores/desigualdad-como-esta-colombia-en-el-contexto-latinoamericano-439096>
- Colciencias. (2015). *Convocatoria para proyectos de investigación en ciencias humanas, sociales y educación*. Bogotá: Colciencias. <https://bit.ly/2JRm0O7>
- Congreso de la República. (1993). Ley 70 de 27 de agosto por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Diario Oficial 41.013 de 31 de agosto de 1993. <https://bit.ly/3kq22GW>
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de febrero 8 por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial 41.214 de 8 de febrero de 1994. <https://bit.ly/2K1t0lu>
- Díaz, E. (2008, 20 de agosto). *La educación y los modos de subjetivación, dispositivos éticos y dispositivos disciplinarios*. [https://www.estherdiaz.com.ar/textos/educacion\\_subjetivacion.htm](https://www.estherdiaz.com.ar/textos/educacion_subjetivacion.htm)

5 Ver Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

6 Ver Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.

- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- González, D. (2019, 22 de agosto). Educación para la movilidad social colombiana. *La Libertad*. <https://diarioliberal.com/sitio/2019/08/22/educacion-para-la-movilidad-social-colombiana/>
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional. <https://bit.ly/2GUR6Dr>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2015, agosto). *Guía para la interpretación del Reporte de resultados en Saber Pro. Medidas de Aporte Relativo y otros indicadores de calidad de la Instituciones de Educación Superior*. <http://www.icfesinteractivo.gov.co/aporteRelativoInstituciones/pdfs/guia.pdf>
- Ito, N. (2003). Intangible cultural heritage involved in tangible cultural heritage. *En Place, memory, meaning: preserving intangible values in monuments and sites*. 14th ICOMOS General Assembly and International Symposium. Victoria Falls, Zimbabwe. <https://www.icomos.org/victoriafalls2003/papers/A3-2%20-%20Ito.pdf>
- Kauffman, C. (2015, febrero). ¿Existe la movilidad social en Colombia? *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/opinion/articulo/existe-la-movilidad-social-en-colombia-opinion-celeste-kauffman/416889-3>
- Lederach, J. (2016). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bogotá: Semana Libros.
- Linares, P. (2011). Reflexiones sobre la propuesta de reforma a la ley 30 de 1992: ¿fortalecimiento o debilitamiento de la autonomía universitaria? *Pensamiento Jurídico*, (31), 43-84. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/36725/39684>
- Luque, E., Gómez, V. M., Reyes, A., Ramírez, J., Carvajal, M. J. y Londoño, C. F. (1999). *Hacia un sistema de oportunidades de formación para el trabajo. Una propuesta para Colombia*. Bogotá: Edición preliminar. <https://www.yumpu.com/es/document/read/13656145/hacia-un-sistema-de-oportunidades-de-formacion->
- Martínez Boom, A. (1995). Tecnología educativa y modelo curricular en Colombia. En M. Villa, D. Restrepo y L. Escobar (Eds.), *Educación y Sociedad* (pp. 170-182). Medellín: Corporación Región, Corporación Penca de Sábila y Colegio Colombo Francés.
- Mastromey, M. y Wilches, S. E. (2007). Los recursos culturales bajo la óptica contable. Comunicación presentada en *XXVIII Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina, 7-9 noviembre de 2007. <http://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/979>
- Mejía, R. (2008, mayo 22-24). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. (Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias). *Aletheia*, 2(2). <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27/24>
- Ministerio de Educación Nacional. (2001, abril). Etnoeducación una política para la diversidad. *Altablero*, 3. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Plan Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. <https://bit.ly/2GYExqS>

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. <https://bit.ly/38zCrSH>
- Montero, I. y Oreja, J. R. (2005). Diseño de un instrumento de medida para el análisis comparativo de los recursos culturales tangibles. *Pasos, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 3(2), 245-255. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.200503.019>
- Ospina, W. y Suárez, A. (s. f.). Reforma a la ley 30: Implicaciones a la educación superior pública colombiana (Ensayo académico en página web). <https://www.universidad.edu.co/reforma-a-la-ley-30-implicaciones-a-la-educacion-superior-publica-colombiana/>
- Rojas, T. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional*, 2. [https://pdfs.semanticscholar.org/917c/ef9e110e1f4b87549d090318720d5feba74e.pdf?\\_ga=2.48747814.1670340604.1617132054-602975555.1616467474](https://pdfs.semanticscholar.org/917c/ef9e110e1f4b87549d090318720d5feba74e.pdf?_ga=2.48747814.1670340604.1617132054-602975555.1616467474)
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca.
- Presidencia de la República y Colciencias. (1996). *Informe de la Misión de los Sabios. Colombia: al filo de la oportunidad* (Tomo I) (Versión PDF). Bogotá: Tercer Mundo. <https://bit.ly/2UnC2Bv>
- Unesco. (1979). *Modelo de encuesta sobre acceso a recursos culturales y realización de actividades culturales*. París: Unesco. <https://bit.ly/2Uj82Xd>
- Unesco. (2017). *Cultura: futuro urbano. Informe mundial sobre cultura para el desarrollo urbano sostenible*. París: Unesco. <https://bit.ly/3njiESq>
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2015). *Modelo Pedagógico Integrado*. <https://www.upb.edu.co/es/documentos/doc-modelopedagogicoesn-lau-1464098892245.pdf>
- Universidad Pontificia Bolivariana y Corporación Región. (2016, 30 de marzo). Proyecto *Creando Paz: recursos culturales en experiencias de mediación y gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de cultura de paz*. Sistema Integral de Gestión de Proyectos (Convocatoria 740-2015). Archivos del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias, Bogotá.
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2019a, noviembre). *Informe de Autoevaluación*. Medellín: Comité de Currículo de la Licenciatura en Etnoeducación.
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2019b, diciembre). *Marco teórico. Aproximaciones y evidencias del impacto de los licenciados en etnoeducación en territorios de incidencia del programa* (Documento de trabajo). Medellín: Jorge Hernán Marín.
- Vásquez, R. (2004). Comercialización del turismo cultural. En *6° Congreso de Turismo Universidad Empresa*. Valencia, España.
- Vera, J. F. y Dávila, J. M. (1995). Turismo y patrimonio histórico cultural. *Estudios turísticos*, (126), 161-177. <http://www.academia.edu/download/43209483/citart.pdf>
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.
- Zuleta, F. (1995). Currículo e ideologías: sus fronteras, escenarios y protagonistas. En M. Villa, D. Restrepo y L. Escobar (Eds.), *Educación y Sociedad* (pp. 136-144). Medellín: Corporación Región, Corporación Penca de Sábila y Colegio Colombo Francés.



# Proyecto intercultural a través del aprendizaje dialógico en 7° EGB en Ecuador

*Intercultural project thorough dialogic learning in 7th EGB in Ecuador*

Recibido: 13/11/2020 | Revisado: 05/05/2021 | Aceptado: 08/06/2021 |  
Online first: 10/06/2021 | Publicado: 01/07/2021

- id M. Gloria Gallego-Jiménez**  
Universidad Internacional de La Rioja (España)  
gloria.gallego@unir.net  
<https://orcid.org/0000-0003-4498-8869>
- id Noelia Carbonell-Bernal**  
Universidad Internacional de La Rioja (España)  
noelia.carbonell@unir.net  
<https://orcid.org/0000-0001-8113-6601>
- id Eduardo David Pila-Sanango**  
Universidad Internacional de La Rioja (España)  
edujugar@gmail.com

**Resumen:** La diversidad dentro del aula es una realidad innegable que requiere ser reconocida y valorada como una oportunidad de aprendizaje, sin embargo, en el proceso educativo se da relevancia a los contenidos de las asignaturas básicas. Esta propuesta está dirigida a diseñar espacios de participación e interacción para la promoción de la interculturalidad empleando contenido propio de cada cultura de los estudiantes de 7° de Educación General Básica a través de la transversalización. Se plantean las tertulias dialógicas interculturales como una variación de las actuaciones de éxito que se llevan a cabo en las comunidades de aprendizaje. Desde el enfoque cualitativo de la Investigación-acción se propone un proceso de reflexión acerca de las dimensiones de la diversidad constituido por diferentes etapas donde los estudiantes trabajan de forma cooperativa realizando una búsqueda, análisis reflexivo y socialización de contenidos o recursos asociados a las características heterogéneas de los miembros del grupo. Esta futura propuesta podría lograr que los estudiantes reconozcan y valoren las diferentes características de las personas reflexionando sobre la importancia del reconocimiento, el respeto y el intercambio consiguiendo erradicar los actos discriminatorios relacionados con las dimensiones de la diversidad.

**Abstract:** Diversity within the classroom is an undeniable reality that needs to be recognized and valued as a learning opportunity, however, in the educational process, relevance is given to the content of basic subjects: Mathematics, Language and Literature, Social Studies and Natural Sciences. This proposal is aimed at designing spaces for participation and interaction through mainstreaming for the promotion of interculturality using content specific to each culture of the 7th grade students of Basic General Education of the Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios. For this, the personal and social dimensions of diversity are addressed, and intercultural dialogical gatherings are proposed as a variation of the successful actions that are carried out in learning communities. From the qualitative approach of Action Research, a process of reflection on the dimensions of diversity is proposed, made up of stages where students work cooperatively, conducting a search, reflective analysis and socialization of content or resources associated with the heterogeneous characteristics of the group members. Based on the proposal, it is analysed that students recognize and value the different characteristics that a person can pose, reflecting on their importance for students, recognition, respect and exchange, eradicating discriminatory acts related to the dimensions of diversity.

**Palabras clave:** diversidad cultural, programas interculturales, aprendizaje colaborativo, cultura.

**Keywords:** cultural diversity, intercultural programs, collaborative learning, culture.



## Introducción

La educación es el agente de cambio más importante que posee la sociedad, por este motivo, se hace necesario reconocer en qué condiciones y con qué intención se está dando el proceso de enseñanza - aprendizaje en las aulas. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible plantea 17 objetivos para mejorar las condiciones de la vida de las personas y del planeta, alcanzar una cultura de paz y justicia (Naciones Unidas, 2015). Transcurridos cinco años e implementados varios proyectos con la intervención del Estado y organizaciones gubernamentales para cumplir con el objetivo 4 que persigue “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de todos, en Ecuador aún existe un largo recorrido para garantizar una educación de calidad, intercultural e inclusiva”.

Ecuador es conocido como un país con una amplia riqueza cultural; desde el ámbito legal se han dado actos reivindicatorios para reconocer esta diversidad y promover la igualdad de oportunidades, es así como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (2017) define los principales derechos y obligaciones en torno a la educación. Pese a la existencia de esta normativa son muy frecuentes las situaciones donde la cultura hegemónica provoca la aculturación, asimilación o discriminación de los estudiantes heterogéneos. En la educación formal, las instituciones educativas, sobre todo los centros privados buscan la adquisición de los contenidos, la superación de estándares entre uno y otro plantel descuidando la atención a la diversidad.

El presente trabajo presenta las diferentes dimensiones de la diversidad y propone espacios de reflexión para que el alumnado heterogéneo comparta su riqueza personal y social. Ante estas características propias se debe sensibilizar el respeto y se debe garantizar un entorno educativo de calidad. Por este motivo, se diseñan unas actividades para la mejora del desempeño académico y las relaciones socioeducativas. El aprendizaje dialógico es un aporte realizado por Flecha (1997), denomina “tertulias dialógicas” a aquellos encuentros de debate acerca de la literatura clásica donde se promueve un intercambio y formación que conducen a la construcción de un significado colectivo. Además, son reconocidas como una actuación de éxito que permiten que sus participantes reflexionen y comprendan la cultura de las sociedades de diferentes momentos o lugares (Community of Research on Excellence for All, 2018). Las tertulias dialógicas literarias representan un espacio para promover el diálogo intercultural siendo conscientes de que las diferencias representan una característica reflexiva no solo en clásicos de la literatura, sino de los elementos propios de la cultura y así la define la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural como:

El conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (Unesco, 2001)

Las personas construyen su identidad por las características del contexto en el que se desarrollan en el cual pueden coexistir diferentes culturas que pueden cambiar y adaptarse debido a la interacción de estas. La interculturalidad está vinculada con el concepto de reconocimiento, tolerancia, diálogo y juntos pretenden un intercambio entre las diferentes dimensiones de la diversidad sin que exista una aculturación o asimilación. En este sentido, “tiene que ver con el reconocimiento del otro y el reconocimiento de otras formas de ver el mundo” (Aguado 2018, p.47). Desde este enfoque se trata de erradicar las expresiones discriminatorias, de violencia y desigualdad que sufren las personas por ser diferentes a la cultura hegemónica.

Ecuador es un país multilingüe y plurinacional, razón por la cual los derechos de los pueblos y nacionalidades les otorguen la facultad de contar con su propia educación. En el 2014 el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador diseñó el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (2014) mediante el cual se busca respetar los ritmos y estilos de aprendizaje, así como, los saberes y conocimientos de cada cultura, las prácticas ancestrales, el respeto a la naturaleza y el ejercicio pleno de derechos. Este modelo se aplica en las instituciones que han sido reconocidas como interculturales-bi-

lingües, mientras tanto en las demás instituciones el abordaje de la interculturalidad será establecido de acuerdo con las características de la comunidad educativa.

El diálogo intercultural constituye un canal a través del cual es posible promover una cultura de paz, la participación y desarrollo en igualdad de oportunidades; generar políticas que garantice los derechos y obligaciones de las personas e impulse a los gobiernos a trabajar en conjunto para erradicar todo acto de violencia, desigualdad o discriminación. Es entendido como:

El intercambio equitativo, así como el diálogo entre las civilizaciones, culturas y pueblos, basados en la mutua comprensión y respeto y en la igual dignidad de las culturas, son la condición sine qua non para la construcción de la cohesión social, de la reconciliación entre los pueblos y de la paz entre las naciones. (Unesco, 2017)

El diálogo intercultural no es solo un medio para solucionar conflictos, sino que, con el constante intercambio y el respeto como parte fundamental de su concepción previene enfrentamientos que lleven a la violencia. El Ministerio de Cultura de Perú (2015) establece pautas para garantizar el diálogo intercultural a nivel institucional y a nivel personal: conocer quién es el interlocutor reconociendo cuáles son las características diversas que posee; desarrollar capacidades comunicativas y competencias interculturales en un marco de tolerancia e inclusión; promover una comunicación culturalmente pertinente y en igualdad de oportunidades, es decir, que no exista una barrera en el proceso comunicativo como la lengua, necesidades especiales, terminología, entre otras; asumir con responsabilidad los resultados del diálogo.

Las personas, aunque estén vinculadas genéticamente, son diferentes y cada una es poseedora de un cúmulo de características que responden a la diversidad. Sobre todo, en las dimensiones sociales de la diversidad existen cambios constantes por lo que no se puede aferrar a una práctica, a una ideología, una cultura o un grupo específico, más bien es necesario estar abierto a un intercambio y aprendizaje.

Los docentes y las familias son el primer agente socioeducativo que está en contacto directo con los estudiantes y que experimentan con ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que puedan establecer medios de comunicación e intercambio entre las culturas, los docentes deben propiciar la participación y la reflexión de los estudiantes con relación a la diversidad.

Las tertulias dialógicas literarias tienen origen en los años 80 en el Centro de Educación de Adultos de La Verneda-Sant Martí de Barcelona, pero ganan protagonismo en el año 2001 gracias a un proyecto de la Unión Europea donde se identificó como una de las prácticas con mejores resultados en el ámbito educativo. Las tertulias dialógicas representan una práctica transformadora al replantear la tradición expositiva de las clases magistrales por una oportunidad para reflexionar y construir un significado colectivo.

Para comprender mejor el alcance que tienen las tertulias dialógicas es preciso mencionar las bases del aprendizaje dialógico que señala Flecha (2000) y que a continuación se indica mediante una tabla para indicar los principios que se deberían de seguir para el progreso de esta metodología.

**Tabla 1**

*Principios del aprendizaje dialógico*

Principio	Descripción
<b>Diálogo igualitario</b>	Todas las personas pueden contribuir a la construcción de conocimiento y aprendizaje. El poder de los argumentos por encima de los argumentos del poder
<b>Inteligencia cultural</b>	Capacidad universal de la que están dotadas todas las personas
<b>Transformación personal y colectiva</b>	Premisa que guía y da sentido a la interacción
<b>Dimensión instrumental</b>	Prioridad a los aprendizajes de aquellas áreas cuyo dominio es trascendental para el aprendizaje de otras nuevas
<b>Solidaridad</b>	Valor fundamental sustentada en la ayuda mutua

Principio	Descripción
<b>Igualdad de diferencias</b>	La diversidad y la heterogeneidad constituyen una premisa de enriquecimiento de los aprendizajes que se debe garantizar
<b>Creación de sentido</b>	Vía que inspira y promueve el interés y la utilidad del saber

*Fuente.* Elaboración propia a partir de los datos planteados por García, Martínez y Rodríguez (2019, p.143).

Estos siete principios caracterizan a las tertulias dialógicas como una práctica inclusiva e intercultural y han sido introducidos en la educación formal y no formal con la intención transformadora de las comunidades de aprendizaje promoviendo que todos somos iguales en derechos, aunque existan diferencias y potencialidades que facilite una enseñanza que sepa adaptarse al contexto de cada persona logrando su integración (Fernández-Soria, 2020).

Siguiendo estos principios, el objetivo de la presente investigación, consiste en plantear una propuesta de las tertulias dialógicas en 7º EGB con la finalidad de potenciar la igualdad desde el reconocimiento de la identidad cultural que persiguen los programas interculturales, ya que la cultura de cada persona es el indicador de la diferencia de cada alumno y la forma en la que los alumnos puedan enriquecerse a través de la igualdad dentro de la diferencia. Sin embargo, esas diferencias culturales son un hecho complejo por su interconexión y diversidad (Mateos-Claros, Olmedo-Ruiz, Esteban-Ibáñez y Amador, 2019).

La escuela actual, caracterizada por una mayor diversidad de procedencias en la población estudiantil, es considerada un lugar de encuentro entre las distintas culturas, facilitando diferentes vías para conseguir un auténtico intercambio entre culturas, a pesar de que algunos docentes consideran esta situación como una fuente de dificultades y no como una oportunidad de aprendizaje. Esta heterogeneidad presente en las aulas y marcada por las diferencias de género, procedencia cultural, familias, usos lingüísticos y amistades interculturales (Sanhueza y Cardona, 2009), que pueden condicionar el progreso del aprendizaje de los alumnos e influir en el rendimiento académico (Goñi, Ros y Fernández-Lasarte, 2018; Olmedo, 2017) contribuyen a hacer más compleja la educación. Por esta razón, se propone una propuesta práctica para trabajar la interculturalidad centrada en 7º EGB ya que se considera un inicio de la preadolescencia cuando el alumno empieza a cuestionarse y plantearse nuevos retos, por lo que se considera interesante potenciarlo en esta edad.

Debido a las exigencias del pensum de esta y todas las aulas resulta un desafío abordar la interculturalidad para promover el reconocimiento y respeto a la diversidad. Jauregui (2018) constata que en un mundo tan diverso la transversalidad permite incluir aspectos esenciales para la vida no solo como contenidos específicos, sino que estos se suman a diversas disciplinas. De esta manera es posible contribuir en la formación de valores, en la preparación de las personas para enfrentar problemas y solventar necesidades personales y sociales. Al transversalizar los contenidos con el enfoque intercultural se promueve un aprendizaje integral tanto en lo cognitivo como en lo moral; no se trata de añadir superficial o esporádicamente los contenidos, sino de dar sentido en la interrelación.

Dentro de un mundo diverso, la comunicación resulta un medio para convivir, aprender y desarrollarse. La lengua visibiliza la diversidad social al estar diferenciada de acuerdo con el espacio geográfico y la cultura donde las personas se desenvuelven. Entonces, la lengua se puede entender como un complejo sistema de:

Elementos fonéticos y morfológicos que se rige por unas reglas, que presenta unos niveles y que se puede diferenciar en el orden estructural o significativo de acuerdo con el conglomerado de hablantes y los territorios que ocupe geográfica y políticamente. (Pinzón, 2005, p.14)

En este sentido, las condiciones geográficas, políticas, educativas, culturales y hasta económicas condicionan la lengua de cada persona, incluso estas pueden cambiar debido a la interacción de los hablantes y los cambios en las estructuras sociales.

La interculturalidad está vinculada con el concepto de reconocimiento, tolerancia, diálogo y juntos pretenden un intercambio entre las diferentes dimensiones de la diversidad sin que exista una aculturación o asimilación. En este sentido, “tiene que ver con el reconocimiento del otro y el reconocimiento de otras formas de ver el mundo” (Aguado, 2018, p.47). Desde este enfoque se trata de erradicar las expresiones discriminatorias, de violencia y desigualdad que sufren las personas por ser diferentes a la cultura hegemónica.

Como indica Espinosa (2019, p.4): “La interculturalidad puede ser construida desde los espacios educativos; al respecto”. Así como matizan, Higuera y Castillo (2015 p.22), “la educación de la interculturalidad se logra bajo la perspectiva de que las culturas no son contrarias, sino complementarias, esta comunión enriquece el panorama cultural de la sociedad”. Por ello, se puede apreciar cómo tanto los niños, jóvenes y adolescentes son ajenos a sentimientos racistas, xenófobos y si no fuera así se podría presentar a través de tertulias dialógicas esa manifestación para trabajar cualquier otro tipo de discriminación

Existen otros autores, como De la Herrán Gascón, Ruiz Cedeño y Lara Lara, (2018) que indican que a lo largo de mucho tiempo los pueblos indígenas han vivido la asimilación de manera indiscriminada. De esta forma se veía limitado el desarrollo socio-cultural y económico, ocasionando una ruptura de la propia identidad y originando así manifestaciones de racismo (Conejo-Arellano, 2008). Por este motivo, se puede matizar que la interculturalidad es un concepto por comprender, “que requiere de la reflexión crítica y voluntad política para establecerse como principio real de una sociedad diversa” (Krainer, et al. 2017, p. 1).

La interacción con la cultura facilita la adquisición de valores, costumbres y otros elementos formativos. De la misma manera se adquieren prejuicios y estereotipos que promueven la desigualdad entre las personas. Desde la perspectiva positiva puede promover relaciones de respeto en igualdad de derechos y oportunidades; mientras que en el lado negativo puede desatar una serie de actos de desigualdad con la idea de supremacía de una cultura sobre otra. Para alcanzar la interculturalidad más allá de un simple ideal o eslogan es importante abordar este tema desde la formación misma, desde la educación. “Todo proceso intercultural exige la superación de la multiculturalidad; en el sentido de ser capaces de avanzar más allá del simple reconocimiento de las diferencias culturales” (Higuera y Castillo, 2015, p.151). Es decir, no basta con saber que existen otras culturas, es necesario establecer vínculos con las mismas y aprender unas de otras.

La literatura sobre educación intercultural en América Latina es amplia y ha dado paso a modelos y deliberaciones críticas diversas. En concreto, “se han proyectado políticas educativas en Ecuador sobre las que se han generado programas, planes y estrategias para resolver los problemas del país sobre la base de la educación con una visión intercultural e inclusiva” (Espinosa, Herrera y Castellano, 2019, p. 24)

La sociedad ecuatoriana se caracteriza como se ha indicado anteriormente por el respeto a la policromía cultural de sus habitantes, es lo que se denomina como “sumak kawsay o buen vivir”. Se indica en la la Carta Magna, “que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos y libertades, y ejerzan responsabilidades en el marco del respeto a sus diversidades y la convivencia armónica con la naturaleza”. (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008)

Para aprovechar las oportunidades de participación, reflexión y aprendizaje que poseen las tertulias dialógicas es importante comprender el proceso que implica, sobre todo, respetando los principios del aprendizaje dialógico que a continuación se describe de forma esquemática:

**Tabla 2***Orientaciones para la implementación de la tertulia dialógica intercultural*

Pasos	Descripción
<b>Selección del material</b>	Se debería establecer ciertos parámetros: En la modalidad original el principal parámetro es que sea una obra clásica, en este caso al ser una tertulia dialógica intercultural el requisito es que pertenezca a alguna dimensión de la diversidad identificada en el diagnóstico. Más tarde, se puede incluir elementos de otras dimensiones u obras clásicas. Para promover la participación, los alumnos deben llegar a un consenso del material con el que trabajarán. Si se trata de un texto deberán leerlo, si es una obra de arte deberán analizarlo y deben rescatar el fragmento o aspecto que ha llamado su atención, no precisamente tiene que agradar al estudiante, se trata de generar una reflexión e interpretación de la obra.
<b>Inteligencia cultural</b>	Después de analizar el material los estudiantes se reúnen en cualquier espacio adecuado, todos se colocan formando un círculo para que haya visibilidad entre todos. Aquí se escoge un moderador, puede ser el/la docente o cualquier estudiante quien se encargará de que la tertulia se desarrolle con respeto y de forma organizada promoviendo la participación de todo el grupo. Cuando el moderador da la palabra a un estudiante, este debe leer en voz alta, mostrar el objeto, la imagen o reproducir el fragmento de una canción dependiendo del material seleccionado. A continuación, debe explicar por qué ha seleccionado esa parte, qué impresión le ha causado o si guarda relación con su vida. Después se da paso a que otros estudiantes compartan su opinión acerca del mismo párrafo o la aportación de su compañero.
<b>Intervención del moderador</b>	Es posible que el moderador deba realizar preguntas orientadoras para facilitar la participación de los estudiantes, pero estas preguntas no deben inducir una respuesta cómo ¿por qué te gustó? ¿Por qué no te gustó? es mejor hacer preguntas como ¿por qué has seleccionado este fragmento? ¿Qué aspecto ha capturado tu interés? ¿tiene relación con alguna experiencia vivida? Tampoco se pueden hacer comentarios de aprobación o desaprobación. Es importante que las intervenciones no sean aspectos de contenido o de lo que el autor trataba de transmitir, sino que se conecte subjetivamente.
<b>Cierre de la tertulia</b>	Para finalizar la tertulia se puede realizar una reflexión final por parte del moderador y se acuerda el material con el que se trabajará la siguiente sesión. En este caso, al ser una tertulia dialógica intercultural se puede hacer énfasis en el respeto a la cultura de la que proviene dicho material reconociendo su aporte para el aprendizaje.

*Fuente.* Elaboración propia.

La realidad ecuatoriana se observa cómo necesita otorgar conocimientos a nuestros estudiantes y promover que los aprendizajes. Barrera, Barragán y Ortega (2017) indican que se pueda dominar las metodologías proactivas para guiar al alumnado de Educación Básica a realizar una buena conversación en sus diálogos interculturales, esto será fruto de una buena lectura y escritura. Además, Crespo (2010, p. 12) indica: “la lectura puede activar más de 20 procesos intelectuales, además se convierte en la entrada a un mundo lleno de aventuras y conocimientos”. De esta forma cuando se escucha, se habla, se lee y se escribe en cierta manera se está fomentando el desarrollo de destrezas con criterios de desempeño que maneja el Ministerio de Educación, promoviendo aquellas destrezas que proporciona el diálogo intercultural cuando se lleva a cabo correctamente.

Es importante precisar que las tertulias dialógicas interculturales fomentan las habilidades sociales al interactuar los unos con los otros. Duran y Parra (2014, 58) matizan “deben considerarse dentro de un marco determinado, esto se debe a las marcadas diferencias que establece cada país, donde existen sistemas de comunicación distintivos, que van a tipificar la cultura: los hábitos, costumbres y la propia idiosincrasia creada con el pasar de los años, e influenciados por las situaciones externas”. De esta manera, en esas tertulias se beneficiarán todos y participarán del enriquecimiento de unos con otros.

De hecho, Bastida (2015, p. 188) indica: “En cuanto a las asignaturas, la importancia desde el punto de vista de las instituciones apunta a priorizar: evaluación del aprendizaje, estrategias de comunicación, metodología en la investigación, enseñanza matemática y aplicación de nuevas tecnologías”.

De hecho, la eficacia de las tertulias dialógicas en la educación ha llevado a adaptación de las mismas a ámbitos específicos como las tertulias dialógicas científicas donde se abordan temas de impacto en la sociedad o en la educación; musicales donde se escucha y se habla de música; también se aborda el arte, la matemática o la pedagogía. Sin embargo, es necesario reconocer que esta actuación tiene mayor trayectoria en las tertulias dialógicas literarias que lleva implícito el proceso de lectura e interpretación personal y colectiva enfocada en literatura clásica universal. Para el desarrollo de esta propuesta se realiza una variación de esta actuación de éxito introduciendo la interculturalidad en su contenido. Es necesario que para llevar a cabo estas tertulias exista una comprensión de su proceso para que no resulte una reunión formativa tradicional o un análisis de contenido. Tampoco se trata de una discusión de poder para declarar la razón a alguien, sino que busca un diálogo igualitario y reflexivo.

En diferentes ámbitos y, sobre todo, en la educación se ha visto necesario la incorporación de temas sociales relevantes como la educación ambiental, educación en valores y la diversidad donde prevalece la equidad de género y las prácticas socioculturales. Debido a la existencia de una malla curricular estructurada que posee asignaturas básicas y optativas resulta complicado abordar estos temas de manera específica. Por esta razón se opta transversalizar estos temas, es decir, se incluyen dentro de los contenidos sugeridos del currículo vigente.

Jauregui (2018) se refiere a la transversalización como una estrategia pedagógica que promueve el diálogo entre temas sociales y contenidos conceptuales, actitudinales y pragmáticos. Asimismo, permite renovar la praxis docente dinamizando las clases y transformando el currículo. Para comprender mejor la transversalización se retoman las características de los contenidos que se trabajan desde esta estrategia planteadas por González Lucini (1994, citado en Jauregui, 2018): a) Los contenidos no son parte de una sola asignatura, sino que integra a todas; b) Los contenidos se enfocan en temas de relevancia social (políticos, educativos, ambientales, entre otros); y c) Los contenidos tienen una carga ética.

De esta manera se promueve en los estudiantes la reflexión, el compromiso y acción social. Sin embargo, es importante analizar el sentido de la transversalización porque no basta con tomar situaciones al azar y forzar su abordaje dentro de las asignaturas, sino que este debe conducir los aprendizajes y viceversa.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2010) en su documento Actualizaciones y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica plantea cinco ejes transversales con temáticas como la interculturalidad; formación para la ciudadanía; protección medioambiental; cuidados de la salud, hábitos de recreación y educación sexual. El abordaje de estos ejes transversales depende de la apertura que brinda la institución, en especial del docente quien planifica las actividades y contenidos, aunque muchas veces se ven limitados por las exigencias en la adquisición de contenidos para cumplir con el perfil de salida de cada nivel.

El presente proyecto plantea la reflexión sobre la implementación de tertulias dialógicas interculturales para reconocer y valorar las diferentes dimensiones de la diversidad. Asimismo, se enfoca en promover el respeto hacia las características heterogéneas del alumnado para la erradicación de actos discriminatorios.

El desarrollo de la tertulia dialógica requiere la preparación del material, el análisis independiente, la socialización y reflexión grupal del mismo. Durante este proceso es posible desarrollar habilidades comunicativas, destrezas de lectoescritura, incremento del vocabulario, comprensión de nociones temporo-espaciales, conocimiento geográfico, motricidad fina- gruesa, educación artística y muchos otros contenidos relacionados con las dimensiones personales y sociales de la diversidad.

El objetivo de este artículo es fomentar la reflexión para una futura propuesta didáctica atractiva y novedosa ante un mundo envuelto por la tecnología y con la presión del Covid-19 que está fomentando la reflexión a ese diálogo y centrarse en la persona.

## Metodología

El presente proyecto se desarrolla bajo un enfoque de investigación cualitativo. Como parte de este enfoque se ha planteado el diseño de la Investigación-Acción Participativa (IAP):

Procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el triple objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad, de fortalecer la organización social y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares (Sirvent, 2018, p.16)

La experiencia ha sido realizada en un aula de séptimo de Educación General Básica que estaba formada por un total de 33 alumnos de entre 10 y 11 años, en el momento de la realización del estudio, el nivel educativo y las pautas seguidas por la totalidad del alumnado son paralelos, existiendo en esta aula alumnos de diferentes culturas autóctonas, lo que hace que la actividad planteada sea ideal para comprobar el comportamiento y la actitud de estos ante la interculturalidad.

A continuación, se describen los pasos seguidos para el desarrollo del presente trabajo:

1. Planteamiento del problema: escasa frecuencia con la que se aborda la interculturalidad en las instituciones educativas y el desconocimiento de la diversidad como una oportunidad de aprendizaje con el alumnado.
2. Plan de acción: comprensión de las dimensiones de la diversidad, el diagnóstico de estas dentro del grupo y un acercamiento al proceso se implementan las tertulias dialógicas con la variación intercultural debido a que los recursos utilizados provienen de las diferentes dimensiones de la diversidad del grupo.
3. Implementación y valoración de la intervención: se analiza el impacto que ha tenido en la interacción entre los sujetos de estudio, si se reconocen y valoran las diferentes características y si sobre todo si a través de las tertulias es posible transversalizar la interculturalidad en la malla curricular de séptimo año de EGB.

La técnica utilizada para el desarrollo de este proyecto es la observación participante la cual permite obtener información al estar inmerso en el proceso. Además, tras realizar el diagnóstico de la diversidad del alumnado este se construye en relación con la asignatura que se trabaje y el tema con el que se planea transversalizar, los estudiantes podrán aportar con leyendas, costumbres, artesanías, canciones y otros elementos propios de su cultura. En cada tertulia se utilizará un recurso diferente que proviene de la búsqueda y recopilación de información, la presentación de elementos que ya se dispongan o en el caso de no tenerlos el uso de fotografías. Por lo tanto, las TIC serán el medio por el que se compartan los contenidos para el respectivo análisis y posterior reflexión. El proyecto no implica el uso de recursos económicos.

La malla curricular del aula consta de 35 horas pedagógicas con una duración de 40 minutos cada una. El horario de la jornada matutina es de 7:00 a 13:00 horas, incluye las asignaturas básicas y especiales. En la siguiente tabla se aprecian las asignaturas básicas, especiales y el número de horas que reciben los estudiantes en el nivel de Educación General Básica Media de acuerdo con la disposición del Ministerio de Educación del Ecuador (2016).

**Tabla 3**

*Malla curricular de Educación General Básica Media (séptimo año).*

Materias primas	Nº de horas	Materias especiales	Nº de horas
Matemáticas	7	Lengua extranjera: inglés	3
Lengua y Literatura	8	Cultura Física	5
Ciencias Naturales	5	Proyectos escolares	2
Estudios Sociales	3	Educación Cultural y Artística	2
Total	23	Total	12

Fuente. Elaboración propia.

Es preciso aclarar que la asignatura de Educación Cultural y Artística se enfoca en la enseñanza de música, aquí los estudiantes aprenden a tocar instrumentos como flauta o melódica.

Se ha evidenciado que los estudiantes no conocen las características de la diversidad más allá de lo superficial y esto provoca burlas o la aculturación de los estudiantes. Algunos estudiantes usan apodos como “venecos” al referirse a los estudiantes venezolanos, “chocolate, arroz quemado” al referirse a su compañero afrodescendiente. Así pues, se encuentran casos en los que a algunos alumnos les prohíben usar collares, pendientes y otros accesorios que son parte de su cultura, sin contar que ya no usa su vestimenta porque en su anterior escuela recibía burlas de los compañeros. De igual forma, se presentan burlas o simulaciones en la fonética que emplean sus compañeros. Estos ejemplos se presentan para comprender a breves rasgos cómo son las relaciones entre los estudiantes que en primera instancia se da por el desconocimiento del valor individual de cada persona gracias a las características heterogéneas que posee, pero también se debe a la dominación de la cultura hegemónica.

Para el desarrollo de las tertulias dialógicas interculturales los recursos que se utilizarán forman parte de la diversidad de cada estudiante, es así como, después de realizar el diagnóstico de la diversidad del alumnado se construye en relación con la asignatura que se trabaje y el tema con el que se planea transversalizar, los estudiantes podrán aportar con leyendas, costumbres, artesanías, canciones y otros elementos propios de su cultura.

En cada tertulia se utilizará un recurso diferente que proviene de la búsqueda y recopilación de información, la presentación de elementos que ya se dispongan o en el caso de no tenerlos el uso de fotografías. Por lo tanto, las TIC serán el medio por el que se compartan los contenidos para el respectivo análisis y posterior reflexión. El proyecto no implica el uso de recursos económicos.

En el presente estudio, se diferencian claramente dos momentos metodológicos, la realización de las tertulias dialógicas y la investigación acción participativa, a lo largo del curso escolar, se obtuvo información del grupo acerca de su actitud y conocimientos sobre la interculturalidad, basándose en una metodología de investigación-acción, tratando de elaborar paquetes didácticos y, sobre todo, intentando cambiar las actitudes de los estudiantes. El calendario de ejecución del proyecto fue el siguiente:

### ***Etapa 1: Diagnóstico de la diversidad***

Como punto de partida se identifican las características heterogéneas del grupo de acuerdo con las dimensiones personales y sociales a través de una encuesta que se realiza uno a uno durante las horas especiales mientras los estudiantes reciben clases con otros docentes. Es preciso aclarar que ciertas dimensiones como rasgos físicos no se han planteado en la encuesta debido a que las múltiples respuestas que se obtendrían solamente confirman la existencia de la diversidad.

**Tabla 4**

#### *Guía para la encuesta*

Nombre y apellido:			Sexo:
Marque con una X la casilla correspondiente			
¿Posee alguna capacidad especial?			
Si	Especifique	No	Lo desconozco
¿Pertenece a alguna religión?			
Si	Especifique	No	Lo desconozco
Origen:			
Lengua materna:		Otra:	
Etnia:			

Fuente. Elaboración propia.



En esta etapa participan los estudiantes de séptimo EGB, el docente de aula es quien emplea la guía para la encuesta y la psicóloga de la institución que se apoyará de registros y procesos del Departamento de Consejería Estudiantil.

### **Etapa 2: Reflexión**

A partir de la información obtenida en la etapa anterior se realiza una actividad dinámica para reconocer y reflexionar acerca de las dimensiones de la diversidad. A continuación, se detalla el objetivo y el procedimiento de la actividad con la que se abordará el tema de la diversidad como un tema puntual, el mismo que puede ser transversalizado con la asignatura de Estudios Sociales, Educación cultural y artística.

**Tabla 4**

*Guía para la encuesta*

Objetivo	Desarrollo	Recursos	Participantes
Identificar las dimensiones de la diversidad a través de las diferentes características que posee cada persona	Observamos el video Geometría sagrada en los copos de nieve (Membrive, 2018) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Rj9SYI2AYM0">https://www.youtube.com/watch?v=Rj9SYI2AYM0</a> Rescatamos ideas principales del video. Realizamos un copo de nieve en una hoja de papel bond que sea diferente al modelo clásico. Empleando un isopo y pintura dactilar vamos a colorear cada copo de nieve. Alrededor del dibujo de un copo de nieve gigante donde se encuentran escritas las dimensiones de la diversidad colocamos nuestro copo de nieve. Identificamos las diferencias en cada copo como tamaño, color, forma, grosor y otros detalles que pueda presentar. Reflexionamos acerca de esas diferencias y las asociamos con cada uno, reconociendo que todos somos diferentes, aunque en ocasiones compartamos ciertas características.	Hoja de papel bond Tijeras Pintura dactilar Isopos	Estudiantes de 7° EGB Docente

Fuente. Elaboración propia.

### **Etapa 3: Aproximación al aprendizaje dialógico.**

Descripción. Se implementa una tertulia para que los estudiantes se familiaricen con esta actividad, resuelvan dudas y se corrijan aspectos fundamentales basados en el proceso planteado en el marco teórico. Para esta tertulia se utiliza una hora clase de Lengua y Literatura y se emplea un poema el cual ha sido escogido por la relación que guarda con el origen de los estudiantes de Ecuador y Venezuela. En esta sesión el docente llevará a cabo el proceso promoviendo la participación y reflexión de los estudiantes.

Participantes y recursos: En esta etapa participan los estudiantes de séptimo EGB y el docente de aula. Para su desarrollo se utilizará el aula virtual y el Poema a Bolívar por Sánchez (2015).

### **Etapa 4: Acuerdos y compromisos.**

Después de que los estudiantes han experimentado el proceso de una tertulia dialógica intercultural, se definen los parámetros con los que se llevarán a cabo los próximos encuentros, se establecen compromisos y acuerdos que deben respetarse con relación a las tertulias dialógicas interculturales y la convivencia del grupo. Además, se acordará un cronograma para implementar las tertulias.

### **Etapa 5: Búsqueda o elaboración del contenido.**

Antes de iniciar esta etapa, el docente debe socializar parámetros en los que se basarán los estudiantes para escoger y presentar el contenido. Los estudiantes pueden apoyarse de familiares,

miembros de la comunidad o realizar una búsqueda a través del internet. El docente debe dar seguimiento y revisar cuestiones básicas de presentación como ortografía y visibilidad.

Parámetros para la presentación del material. El material seleccionado pertenece a alguna de las dimensiones de la diversidad como origen, cultura y lengua. El material seleccionado, en cualquiera de sus presentaciones no contiene elementos ofensivos o que falte el respeto a los demás compañeros. Si el material seleccionado es algún texto debe estar correctamente redactado, se permitirán excepciones sólo si es una característica propia de dicho material. Si se trata de audio o video, este no debe contener escenas o fragmentos no adecuados para la edad. Los estudiantes pueden acudir a familiares u otros miembros de la comunidad para preparar su material.

Participantes y recursos: En esta etapa participan los estudiantes de séptimo EGB, el docente de aula y también diferentes miembros de la comunidad con aportaciones para la elaboración del material. Los principales recursos que se emplearán son computadoras con acceso a internet, la biblioteca de la institución y las narraciones de terceros.

### **Etapa 6: Creación del repositorio.**

Con el fin de que todos los estudiantes tengan acceso al material antes, durante y después de las tertulias dialógicas interculturales se creará una carpeta en Edmodo u otra aula virtual donde se compartirá el contenido. Quedará a elección del estudiante si desea imprimirlo o analizarlo desde algún dispositivo electrónico. Previamente el docente se asegurará que el contenido no tenga errores ortográficos, que describa qué tipo de recurso es, por ejemplo, leyenda, biografía, canción, artesanía, a qué dimensión de la diversidad pertenece, autor y demás.

Participantes y recursos: En esta etapa participan los estudiantes de séptimo EGB y el docente de aula. Los recursos para utilizarse son computadoras con acceso a internet, el aula virtual y los materiales elaborados previamente.

## **Resultados**

En este apartado se describen los resultados previstos tanto para las diferentes etapas de la propuesta como los resultados que se obtienen de manera general de este estudio. Dichos resultados se muestran en la siguiente tabla.

**Tabla 6**

### *Resultados*

<p><b>Primera etapa. Diagnóstico de la diversidad en el aula</b></p>	<p>En este primer momento de la investigación, se realizó una observación de los alumnos escolarizados en séptimo en el centro educativo, así como un registro de las características socio demográficas de los mismos, todos los estudiantes escolarizados en dicho curso presentan un rango de edad entre 10 y 11 años; respecto al sexo 14 son mujeres y 19 hombres. Por otro lado, la lengua materna de los 32 estudiantes es el español mientras que de una estudiante es el kichwa, aunque también habla español. En cuanto a la etnia, se ha identificado 1 estudiante afroecuatoriano, 1 otavaleño, 1 estudiante de Venezuela que reconoce que pertenece a la etnia Kariña y 30 se identifican como mestizos.</p>
<p><b>Segunda etapa. Reflexión de las dimensiones de la diversidad</b></p>	<p>Se realiza una práctica en la que los estudiantes asocian la unicidad de los copos de nieve con las características heterogéneas de las personas. Además, identifican las principales dimensiones de la diversidad tanto personales como sociales reconociendo su valor e importancia dentro de la convivencia escolar. Esta actividad promueve un espacio de reflexión y una oportunidad para erradicar cualquier tipo de discriminación hacia los compañeros.</p>
<p><b>Tercera etapa. Aproximación a las tertulias</b></p>	<p>En esta parte, los estudiantes experimentan una tertulia dialógica literaria, el moderador emplea las preguntas orientadoras con las que propicia reflexiones y logra la participación de los estudiantes de ambos países en un ambiente de respeto. El recurso planteado, al referirse a un personaje que forma parte de la historia de Ecuador y Venezuela incluye a los estudiantes de ambos orígenes conectándose entre sí, aunque cada uno con una cultura, origen y tradiciones diferentes.</p>

<p><b>Cuarta etapa. Acuerdos y compromisos</b></p>	<p>Los estudiantes y el docente asumen sus responsabilidades y se comprometen a cumplirlas. En esta etapa se deja claro que la participación y el respeto hacia la diferencia es fundamental para mantener una sana convivencia y garantizar el desarrollo del proyecto. Cada grupo de tres estudiantes se organizan y trabajan cooperativamente, interactuando de forma activa para la búsqueda, selección y preparación del material. Además, el docente guía el proceso, resolviendo dudas y garantizando que tenga relación con las dimensiones de la diversidad.</p>
<p><b>Quinta etapa. Preparación del material</b></p>	<p>Se evidencia el compromiso de los estudiantes quienes se organizan y realizan una búsqueda del material. Para ello emplean el laboratorio de computación, los libros de Estudios Sociales donde buscan ideas e información, luego las desarrollan consultando a sus compañeros, demás profesores y en algunos casos también parten de leyendas que sus familiares les han contado. Los principales recursos que se plantean son leyendas, relatos históricos de cada cultura, aunque también se presentan canciones en kichwa.</p>
<p><b>Sexta etapa. Creación del repositorio digital</b></p>	<p>El docente crea una carpeta compartida en el aula virtual del grupo en donde se subirán los materiales que se utilizarán para las tertulias. Los links de videos, canciones o fotografías de alguna artesanía, vestimenta u otro elemento se publican en el muro y se suben dentro de un archivo Word. Previo a ello, el docente se asegura que el material cumpla con los parámetros. Para recordar a los estudiantes el horario y material que se emplea para la siguiente tertulia dialógica intercultural se establecen recordatorios.</p>

Fuente. Elaboración propia.

### Discusiones y conclusiones

Como se ha indicado, el presente estudio, no se ha llevado a cabo por la actual situación de pandemia, pudiendo sólo establecer los rasgos de los alumnos con los que se iba a trabajar.

A pesar de esa circunstancia, se destaca la actitud cooperativa y solidaria, compromiso, liderazgo, predisposición y motivación, fueron aspectos que caracterizaron este trabajo.

De los resultados extraídos en otras investigaciones, vemos como se constata la eficacia de este tipo de experiencias en el desarrollo de los menores. Se puede afirmar que es necesaria la introducción de una educación intercultural desde el centro educativo, con la finalidad de crear personas educadas en valores y conceptos tan importantes hoy en día, como la igualdad y equidad. La enseñanza de la interculturalidad en el aula promueve que se desarrollen en los alumnos valores como el respeto, la tolerancia y el conocimiento de otras culturas, lo que implica según Suarez-Orozco (2001) dejar de lado las diferencias y centrar el trabajo en el aula en las similitudes que comparten diferentes culturas, promoviendo de este modo el enriquecimiento e intercambio mutuo de unas a otras. En consonancia, Flecha y Álvarez (2015) sostienen que, dado que la presencia de alumnado inmigrante es cada vez más generalizada en los centros educativos, la intervención en educación intercultural constituye una necesidad de primera categoría, y que la introducción del aprendizaje dialógico aporta interesantes beneficios.

Esta propuesta, se ha planteado desde el aprendizaje colaborativo, pues como afirman Iborra e Izquierdo (2010) constituye una herramienta de apoyo para el alumnado extranjero, beneficiosa no solo a nivel de rendimiento académico, sino también social. En este sentido, sabemos que se trata de un método que responde a las necesidades de una sociedad multicultural y diversa como la nuestra, que permite alcanzar el desarrollo de sus potencialidades, respetando sus particularidades. Igualmente, somos conscientes que es uno de los sistemas clave para la integración de las habilidades sociales en todas las áreas y contenidos del currículo, habilidades observables en el reparto de tareas, en el respeto de los turnos de palabra, en la dinamización de conversaciones y en el apoyo al compañero (Rodríguez-Izquierdo, 2018).

Centrándonos en Ecuador, país en el que se ha realizado el estudio, a partir de la Constitución promulgada en el año 2008, este territorio es reconocido como un Estado plurinacional e intercultural. El paso de un Estado monocultural a uno que reconoce la riqueza de la diversidad ha sido el resultado de un largo proceso (Krainer, 2010).

Este marco de actuación, se ve reforzado a nivel normativo, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el año 2010 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el año 2011, reiteran la importancia y la necesidad de crear espacios propicios para el diálogo entre conocimientos y saberes tradicionales.

La LOES indica que la educación superior es «condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza» (LOES, 2010: art. 9). Según los fines del sistema de educación superior se debe fomentar:

el desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas [así como] contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional, [y en] el desarrollo local y nacional; [así como] constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico (LOES, 2010: art. 8).

Estos fines son importantes y hay que llevarlos a la práctica cotidiana en las aulas de Ecuador. El gobierno no es el único agente responsable de este cambio, sino «las autoridades, profesores sensibles que buscan superar los legados coloniales en la educación superior; tanto los estudiantes indígenas, como no indígenas con sensibilidades nuevas son fundamentales en la generación de discusiones y de activismo en el campo y cambio en el sistema» (Alonso-García, Roque-Herrera y Juárez-Ramos, 2019 p.23).

La interculturalidad cuestiona el modelo individualista y disciplinar de la ciencia hegemónica y propone la construcción solidaria de conocimientos para enfrentar las necesidades de las diversas realidades que se manifiestan en los territorios. El desafío de la interculturalidad radica en su amplitud en cuanto a contenido y en su significado, elementos que contienen al mismo tiempo una connotación teórico-práctica (Aguavil y Andino, 2019).

Para finalizar, este trabajo se caracteriza por ofrecer un programa intercultural con una gran diversidad y amplitud de dinámicas que favorecen el desarrollo cognitivo y social del conjunto de alumnos, y especialmente de los extranjeros. De hecho, puede ser replicado en otros centros educativos y ampliar el número de alumnos implicados. Asimismo, abre nuevos núcleos de investigación en los que se analice además de la eficacia del programa otros indicadores como la motivación del alumnado y del profesorado, la mejora de las competencias adecuadas para trabajar colaborativamente en el alumnado, la actitud de los docentes a la incorporación de nuevas técnicas y recursos favorecedores del encuentro intercultural, así como el impacto de estos programas en el alumnado que no habla con fluidez el idioma. No podemos olvidar que el campo de la educación debe repercutir tanto en los alumnos como en los docentes, por lo que se deben reforzar las experiencias de innovación y mejora no solo de tipo curricular, sino transversal e intercentros, en una sociedad tan globalizada.

## Referencias

- Agencia de la ONU para los Refugiados. (2013). Investigación de la información sobre países de origen. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/10204.pdf?vihhttps://dle.rae.es/origen?m=formew=1>
- Agencia de la ONU para los Refugiados. (2016). Recursos para entender la diversidad social. <https://eacnur.org/blog/recursos-entender-la-diversidad-social/>
- Aguavil, J. M., y Andino, R. A. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(1), 74-83. <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.06>

- Aguado, T. (2018). Educación intercultural para la equidad y la justicia social. El enfoque intercultural en la formación de los educadores. En K. Felitti, A. Rizzotti y M. Nobile. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Alonso-García, S., Roque-Herrera, Y., y Juárez-Ramos, V. (2019). La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: Un caso de innovación curricular. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 47-58. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.004>
- Barrera, H. M., Barragán, T. M., y Ortega, G. E. (2017). La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 9-20. <https://doi.org/10.35362/rie7522629>
- Bastidas, M. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un estudio de la demanda social. *Alteridad*. *Revista de Educación*, 10(2), 180-189. <https://doi.org/10.17163/alt.v10n2.2015.04>
- Beyer, P. (2006). Definir la religión desde una perspectiva internacional: identidad y diferencia en las concepciones oficiales. *Alteridades*. 16, (32), 11-27
- Community of Research on Excellence for All (CREA). (2018). Formación en Comunidades de Aprendizaje. Tertulias dialógicas. Modulo 7. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/600/aa2d578d1688a780008e6dbf3e2c8a52.pdf>
- Conejo-Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 3(1), 64-82.
- Crespo, J. Informe del Proyecto Fortalecimiento del Sistema de Salud de la Nacionalidad Kichwa en el Cantón Loreto 2008–2010. Período Junio 2008 – Enero 2010. Loreto, 2010. Mimeo.
- Chocarro, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*. 18. 210-229
- De la Herrán, A., Ruiz, A. I., y Lara, F. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. *Foro de Educación*, 16(24), 141-166. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.516>
- Dirección Nacional de Normativa Jurídico-Educativa del Ministerio de Educación. (2017). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito: Ministerio de Educación
- Duran, S., y Parra, M. (2014). Diversidad Cultural para promover el desarrollo de habilidades sociales en educación superior. *Cultura, Educación y Sociedad*, 5(1), 55-67.
- Duranti, R. (2011). Diversidad sexual: conceptos para pensar y trabajar en salud. Argentina, Ministerio de la salud. <https://www.paho.org/arg/images/Gallery/SIDA/Diversidad%20sexual.pdf?ua=1F>
- Espinoza, E. E. (2019). La interculturalidad en la educación básica de Ecuador. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 20-26.
- Espinoza, E., Herrera, L. A., y Castellano, J. M. (2019). La dimensión intercultural en la formación docente en Ecuador. *Psychology, So*
- Fernández Soria, J. M. (2020). Identidad cultural y derecho a la educación. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (26), 23-39. <https://doi.org/10.18172/con.4445>
- Flecha, R. (1997). Desigualdad, diferencia e identidad: más allá del discurso de la diversidad. *Pedagogía crítica: malestar i ocultació* (pp. 77–96). Universidad de Lleida.
- Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (3), 81-88.

- Flecha, R., y Álvarez, P. (2015). Investigación educativa e impacto social: claves para mejorar la educación de todos los niños. *Journal of Parents and Teachers*, 362, 15-19. <https://doi.org/10.14422/pym.i362.y2015.002>
- García, M., Márquez, E. y Antolínez, I. (2016). Una Comunidad de Aprendizaje desde el enfoque intercultural: diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XX1*, 19(2), 251-271. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70645811010>
- García, L., Martínez, A. y Rodríguez, A. (2019). Tertulias dialógicas en los estudios de Educación Social y Trabajo Social del Centro Universitario La Salle. *Indivisa, Bol. Estud Invest.* (19), 137-161
- Gobierno de Ecuador-Ministerio de Educación (2011), Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). <http://diccionario.administracionpublica.gob.ec/adjuntos/2loei.pdf>
- Gómez, P. (1998). Las ilusiones de la "identidad". La etnia como pseudoconcepto. *Gaceta de Antropología*. 14(12), 1-15.
- Goni, A. (2017). La diversidad en el aula: un reto que nos abre múltiples oportunidades. Costa Rica. *Actualidad educativa*. <https://www.actualidadeducativa.com>
- Goñi, E., Ros, I., y Fernández-Lasarte, O. (2018). Academic performance and school engagement among secondary school students in accordance with place of birth, gender and age. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 93-105.
- Hernández, J. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista Española de Pedagogía LXVIII*, 245, 133-150.
- Hernández, L. (2017). *La diversidad, un poder enriquecedor en las aulas (tesis de pregrado)*. Universidad de la Laguna. San Cristóbal de la Laguna, España.
- Higuera, E. y Castillo, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 147-162. <http://bit.ly/32Colv4>.
- Ibarrola, I. y Valdelomar, I. (2007). ¿Qué es la diversidad? *Biribilka*, (4), 13-15.
- Iborra, A., e Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241. <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID1010110221A/9030>
- Jauregui, S. (2018). La transversalidad curricular: Algunas consideraciones teóricas para su aplicación. *Boletín Redipe*, 7 (111), 65-81
- Krainer, A. (2010). La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual. En Juliana Strobele-Gregor, Olaf Kaltmeier, y Cornelia Giebler (Eds.), *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina* (pp. 38-44).
- Marauri, J., Villarejo, B. y García, R. (2020). Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria: Aprendizaje y Enseñanza de la Religión en un Espacio Dialógico. *Social and Education History*, 9 (2), 201-223. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4914>
- Mateos-Claros, F., Olmedo-Ruiz, F. J., Esteban-Ibáñez, M., y Amador, L. V. (2019). Lengua materna, cultura y rendimiento en un contexto multicultural de Educación Infantil. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 18(2), 44-54. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.2.1966](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1966)

- Membrive, A. (Productor). (2018). *Geometría sagrada en los copos de nieve*.  
<https://www.youtube.com/channel/UCjDCWBypBJ9zVNWt8QKJH5g/featured>
- Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010*. Quito, Ecuador. Disponible en: <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Cultura. (2015). *Diálogo Intercultural. Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad intercultural*. Lima: Ministerio de Cultura. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/DIALOGO%20INTERCULTURAL%20-%20A5.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador. (2016). *Malla curricular*. Quito, Ecuador. <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Morales, J. (2015). La pastora de ovejas y el cóndor. *Telégrafo*. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/columnistas/15/la-pastora-de-ovejas-y-el-condor>
- Naciones Unidas. (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Olmedo Ruiz, F. J. (2017). Cultura y rendimiento del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil en un contexto multicultural.
- Oyarzun, P. (2019). *Las capacidades humanas según el enfoque de Martha Nussbaum: El caso de estudiantes de obstetricia y puericultura*. (Tesis doctoral). Universidad de Valparaíso, Chile.
- Pérez, L. y Ochoa A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72),179-207. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14048873009>
- Pinzón, S. (2005). Nociones lingüísticas básicas - Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto. *La Tadeo*. (71), 9-21
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Sensibilidad intercultural de los estudiantes universitarios: medición del constructo y su relación con los programas de movilidad internacional. *Cultura y Educación*, 30(1), 177-204. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1435095>
- Sánchez, P. (10 de mayo de 2015). Poema a Bolívar. *Independiente de Hidalgo*.  
<https://www.elindependientedehidalgo.com.mx/archivo/2015/05/275121>
- Sanhuesa Henríquez, S., Cardona Moltó, M. C., . (2009). La dimensión personal y social de la comunicación intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante (España).
- Segura, R. (2019). *Nuestros rasgos fisionómicos*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Trujillo, Perú.
- Serrano, P., Rodríguez, A., Verdú, J., Villena, T. y Revert, M. (s/f). *La diversidad a lo largo de la historia de la escuela*. (Tesis de pregrado). Florida Universitaria, España.
- Serrano, R. y Pérez, I. (2018). *La educación bilingüe desde una visión integrada e integradora* (pp. 123-132). Madrid, España: Síntesis.
- Sirvent, M. (2018). De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 5(1), 12-2
- Suárez-Orozco, M. (2001). Globalization, Immigration, and Education: The Research Agenda. *Harvard Educational Review*, 71(3). <https://doi.org/10.17763/haer.71.3.7521rl25282t3637>

Turpo, O. y Zapata, R. (2018). *El diálogo intercultural en la escuela peruana*. En Amor, Ecuador.

Unesco. (2 de noviembre de 2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural.  
[http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=13179yURL\\_DO=DO\\_TOPICyURL\\_SE](http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179yURL_DO=DO_TOPICyURL_SE)

Unesco. (20 de octubre de 2005). Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales.

Unesco. (2017). Diálogo intercultural. *Unesco*.  
<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/dialogue/intercultural-dialogue/>





# Estrategias de enseñanza para niños, niñas y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes en México

*Teaching strategies for migrant farm children and adolescents in México*

Recibido: 13/11/2020 | Revisado: 05/05/2021 | Aceptado: 08/06/2021 |  
Online first: 10/06/2021 | Publicado: 01/07/2021

**Diego Juárez-Bolaños**  
Universidad Iberoamericana Ciudad de México (México)  
diego.juarez@ibero.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-4221-0885>

**Luis Ernesto Solano-Becerril**  
Universidad de La Salle Bajío (México)  
Isolano@delasalle.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-5903-5433>

**Juana Isabel Cervantes-Gómez**  
Universidad de La Salle Bajío (México)  
isacervantes675@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-1064-7110>

**Luz Elena Vega-Santos**  
Universidad de La Salle Bajío (México)  
lu\_evs@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5998-0723>

**Resumen:** Las familias que habitan de los territorios rurales desarrollan diversas estrategias para obtener ingresos económicos, tales como el trabajo en la propia tierra, la venta de artesanías, la migración nacional e internacional. En este sentido, existen miles de familias en México que realizan procesos temporales de migración interna, que viajan a campos agrícolas nacionales para trabajar en la cosecha de diversos productos durante algunos periodos de tiempo. Buena parte de estas familias migrantes son acompañadas por niños y adolescentes en edad escolar. La literatura sobre la educación formal de los niños, niñas y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes (NNAJAM) se ha centrado en aspectos contextuales, en las acciones y programas de gobierno y en las condiciones escolares, pero poco se ha escrito sobre las estrategias de enseñanza en las aulas. El presente artículo tiene como objetivo sistematizar y examinar diversas estrategias de enseñanza que han sido aplicadas en escuelas que atienden a estas poblaciones en México. Los datos provienen de una investigación documental, a través de la cual identificó y sistematizó la literatura que, de manera central o secundaria, ha mencionado,

**Abstract:** The families that live in rural territories develop various strategies to obtain economic income, such as working on their own land, selling handicrafts, and national and international migration. In this sense, there are thousands of families in Mexico who carry out temporary internal migration processes, who travel to national agricultural fields to work in the harvest of various products for some periods of time. A good part of these migrant families are accompanied by children and adolescents of school age. The literature on the formal education of migrant agricultural day laborers (NNAJAM, acronym in Spanish) has focused on contextual aspects, government actions and programs and school conditions, but little has been written about teaching strategies in the classrooms. The objective of this article is to systematize and examine various teaching strategies that have been applied in schools that serve these populations in Mexico. The data come from a documentary research, through which he identified and systematized the literature that, in a central or secondary way, has mentioned, described or examined the teaching strategies for children and adolescents. The main contributions of the arti-

descrito o examinado las estrategias de enseñanza para los NNAJAM. Los principales aportes del documento se centran en reunir, sistematizar y analizar diversas estrategias implementadas en escuelas en las áreas de lenguaje, razonamiento matemático, aprendizaje colaborativo, interculturalidad, uso del tiempo libre y alimentación y nutrición.

cle focus on gathering and analyzing strategies in the areas of Language, Mathematica, Collaborative Learning, Interculturality, Use of Free Time and Nutrition.

**Palabras clave:** educación migrante, docencia, experiencia en la enseñanza, educación rural, educación para agricultores.

**Keywords:** migrant education. Teaching, teaching experience, rural education, farmer education.

## Introducción

En varias naciones existe una población que vive en condiciones sociales precarias, pero su participación en la vida social es vital pues atienden las cadenas alimentarias, nos referimos a las familias jornaleras agrícolas migrantes<sup>1</sup>: personas que migran de manera interna en sus propios países, desde sus comunidades de origen hacia campos agrícolas ubicados en diversas regiones integradas a cadenas agroproductivas, muchas de éstas relacionas con productos de exportación.

En el caso de México, estos procesos migratorios tienen algunas características distintivas. Generalmente, se realizan de manera grupal-familiar puesto que las comunidades de origen ofrecen una limitada dotación de servicios públicos tanto en cantidad como en calidad, además de la falta de oportunidades productivas y laborales, así como salarios precarios; y los procesos migratorios suelen ser por temporadas agrícolas, volviendo los migrantes internos a sus localidades de origen cada cierto tiempo.

En el país, no se sabe exactamente cuántos son: la más reciente estimación se realizó en el año 2009 (SEDESOL, 2011) y se calculaba que habían poco más de 2 millones de personas en esa condición, de los cuales, la Secretaría de Educación Pública (SEP) calculaba que existían entre 279 y 326 mil niños, niñas y adolescentes agrícolas migrantes (NNAJAM) en edad de cursar la educación básica (INEE, 2016).

Tal como señaló el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2016, p. 7) esta población sufre diversas carencias educativas:

(...) la falta de disponibilidad de servicios educativos o de oportunidades para una trayectoria escolar continua, la atención por parte de figuras educativas con formación o experiencia profesional insuficiente y la carencia de mobiliario y condiciones adecuadas para el aprendizaje en sus escuelas (...) se estima que sólo entre 14 y 17% de NNA de familias de jornaleros agrícolas migrantes asiste a la escuela, lo que sin duda refleja las limitaciones que enfrentan para acceder a la educación.

Aunado a estas condiciones, los estudios Ramírez (2000), Salinas (2004), INEE (2016) y Glocner (2019) entre otros, documentan las situaciones de vulnerabilidad y desigualdad en que las familias migrantes jornaleras agrícolas viven, y en específico, la niñez que los acompaña, pues constantemente participan en el mercado de trabajo como un adulto más de la unidad familiar. Se esta manera, se vulneran los derechos de los niños, ya que el trabajo infantil está prohibido en México (Artículo 123 constitucional) y se limitan sus derechos para recibir educación inclusiva, de calidad, pertinente y contextualizada, excluyéndolos de las relaciones sociales y afectivas que le permitan un desarrollo acorde con sus necesidades y aspiraciones (Vera, 2007).

1 Así se les conoce en México a este grupo poblacional, pero no ocurre así en toda América Latina, por ejemplo, en Brasil se denominan Trabajadores Rurales en Movimiento; en Argentina, Trabajadores Transitorios Agropecuarios; en otros países como Familias Campesinas Migrantes o Familias Asalariadas del Campo, dependiendo de las características socio-productivas de las unidades domésticas. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) las ubica dentro del grupo general de trabajadores rurales.

A lo anterior, se suma la existencia de contextos sociales donde confluyen condiciones materiales y educativas desafiantes, propias de una población sujeta a complejas dinámicas de movilidad, explotación social y económica, precarización de la vida y el trabajo, así como una gran heterogeneidad lingüística y cultural (Rojas en Glockner, 2019).

La literatura sobre la educación de los NNAJAM se ha centrado en los aspectos contextuales (condiciones de vida y de trabajo en las comunidades de origen y destino), en las acciones y programas de gobierno que se han desarrollado (o no) para atender educativamente a esta población y en las condiciones escolares (formación y características de las figuras educativas, infraestructura y equipamiento de los centros escolares, materiales educativos). Sin embargo, son limitadas las investigaciones en México que se han adentrado de manera específica en las estrategias de enseñanza dirigidas a esta población. Es por ello, que el presente artículo tiene el objetivo de sistematizar y analizar parte de la literatura que, de manera central o secundaria, ha abordado las estrategias de enseñanza propuestas o desarrolladas para los NNAJAM<sup>2</sup>.

### **Recuento de acciones y programas educativos dirigidos a los NNAJAM**

El Estado mexicano ha desarrollado algunos programas y acciones que han pretendido brindar el servicio educativo a NNAJAM. En la búsqueda de datos localizamos 14 documentos (tres tesis, tres evaluaciones, una ponencia en congreso, tres materiales educativos y cuatro de artículos de revistas) que mencionan de manera central y secundaria este tema.

Las figuras educativas que laboran en las escuelas rurales y multigrado y las que atienden a población jornalera migrante tienen similitudes, las cuales están presentes en el contexto y la organización de atender a estudiantes de diferentes grados en un mismo grupo y pueden o no tener heterogeneidad cultural, pero las diferencias radican en que las escuelas para NNAJAM están a expensas de conseguir espacios físicos, la contratación docente depende de la cantidad de estudiantes que lleguen a comunidad y de su diversidad étnica.

Además, los docentes deben realizar constantes adecuaciones al currículum nacional a fin de contextualizarlo a las características de los grupos de estudiantes que atienden (INEE, 2018; Galván y Espinosa, 2017; Arteaga, 2009). Lo anterior, porque el currículum ha sido pensado y diseñado para escuelas preescolares y primarias unigrado (es decir, en donde un docente atiende a un grupo) localizadas preferentemente en zonas urbanas y en poblaciones con un mayor número de habitantes. En las escuelas multigrado, donde los maestros atienden a más de un grupo a la vez, es complejo abordar todos y cada uno de los contenidos plasmados en los planes y programas de estudio para cada grado, por lo cual se deben elegir qué temas son los centrales en relación al contexto sociocultural del alumnado.

Entre los años 2002 y 2014 se llevaron a cabo algunas acciones de atención educativa a la población jornalera migrante como la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPI) desarrollada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) o el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM) (como componente del Programa de Inclusión y Equidad Educativa-PIEE) por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el objetivo de ampliar y mejorar la oferta educativa para la población infantil migrante.

De 1990 a 2018 operó el Programa de Apoyo a Trabajadores Jornaleros Agrícolas (PAJA) a cargo de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), hoy Secretaría del Bienestar. En el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) del año 2019 tal programa desapareció, sin ser sustituido por algún otro y sin dar a conocer los estudios técnicos o evaluaciones de impacto que justificasen tal acción. El PAJA tenía un componente educativo, ya que otorgaba becas a los NNAJAM para estimular su

2 El presente documento se deriva del proyecto "Metodologías de Enseñanza-Aprendizaje para niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros migrantes", financiado por la Secretaría de Educación de Guanajuato, el cual forma parte del banco de proyectos del Sistema de Redes de Investigación Educativa Aplicada.

asistencia y permanencia en las escuelas<sup>3</sup>. El monto de los apoyos dependía del grado escolar y sexo del alumnado (SEDESOL, s/f).

Entre los años 2003 al 2006 existió el proyecto Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes (FOMEIM). Fue un proyecto de coordinación interinstitucional e intersectorial en el que participaron la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el CONAFE, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) y el Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Chapela, 2006). Además, algunas entidades como Baja California y Baja California Sur elaboraron algunos materiales específicos para escuelas de NNAJAM. No localizamos evaluaciones sobre el impacto del FOMEIN y existe poca evidencia de sus resultados entre las que destaca el aporte de Salinas (2004).

La Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPI) fue implementada en los centros escolares atendidos por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en 1997. Con la puesta en marcha de un nuevo modelo educativo llamado Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo, se eliminó el MEIPI, desapareciendo así la atención educativa diferenciada y específica para poblaciones migrantes que ofrecía CONAFE (Juárez y Lara, 2018). Entre las características de la MEIPI se incluían el trabajo a partir de proyectos educativos planteados por los niños y con actividades relativas a un problema relacionado con la vida de las comunidades migrantes, además del fomento de,

(...) aprendizajes significativos a partir de la experiencia migratoria agrícola (...) en las actividades y estrategias didácticas, las cuales deberían corresponder al contexto de la migración, (...) propone que la niñez migrante avance en el conocimiento a través del planteamiento y la resolución de problemas reales a los que se enfrenta tanto en su vida diaria, como en las labores que realiza (Pacheco et al., 2016, p.95).

Los ejes curriculares de la MEIPI fueron comunicación, razonamiento lógico-matemático, comprensión del medio natural, social y cultural, actitudes y valores para la convivencia y aprender a aprender (Garduño, 2000). El currículo procuraba centrarse en la problematización de las prácticas y los saberes culturales del niño migrante para la satisfacción de sus necesidades a través de dos ejes: Plantear y Resolver Problemas y el Juego.

El primero procuraba desarrollar en los estudiantes “formas de razonamiento y acción útiles para abordar cualquier problema dentro o fuera de la escuela”, mientras que el segundo eje reconocía que “como todos los niños y niñas, tienen derecho a jugar y a tener espacios de juego, enfrentarse y resolver este problema, constituye una de sus necesidades básicas, que la escuela puede contribuir a resolver, ofreciéndoles la oportunidad de analizar, discutir, planear y decidir, qué juguetes construir y qué espacios utilizar” (Garduño, 2000, pp. 15 y 16). Esta modalidad educativa funcionó hasta 2016.

Tanto la SEP como CONAFE intentaron desarrollar durante más de una década programas que atendieran a los NNAJAM con la especificidad que requieren, sin embargo, en los últimos años han ido desapareciendo. La Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante del CONAFE (Garduño, 2000) trató de contemplar las características socioculturales de la población estudiantil migrante. Sin embargo, no localizamos estudios que dieran cuenta sobre los resultados de su implementación, y tal acción terminó ya que el tiempo y el financiamiento con el que estaba implementado (Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México– España y la SEP) cumplió el tiempo acordado (Rojas, 2011). Lo mismo ocurrió con el proyecto Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes (FOMEIM) finalizado en 2006 y con el Programa de Apoyo a Trabajadores Jornaleros Agrícolas (PAJA) terminado en 2019.

3 Aunque a lo largo del artículo hablamos de escuelas o centros educativos, debemos reconocer que la atención a los NNAJAM se realiza a través de diversos espacios con diversas denominaciones dependiendo de qué autoridad lo sostenga. De esta manera, existen Centros de Atención Integral para Niños Migrantes (CAINMI), Centros de Educación Preescolar Indígena (CEPI), centros escolares ubicados en campamentos migrantes, entre otros.

Lo anterior nos muestra un tema recurrente en las políticas sociales: la desaparición de programas por parte de autoridades de diferentes niveles de gobierno, sin sustentos ni argumentos y debilitando la ya de por sí precaria atención educativa a poblaciones vulnerables, como los NNAJAM.

Uno de los componentes del PRONIM fue elaborar una propuesta curricular organizada en módulos relacionados con los ciclos agrícolas, por lo que se diseñaron cinco módulos correspondientes a cada uno de los meses de trabajo escolar (Ramírez, 2008). La propuesta se apoyaba en los siguientes materiales:

- › Guía para el docente. Español y el medio natural y social. 1º, 2º y 3er ciclo<sup>4</sup>.
- › Guía para el docente. Matemáticas. 1º, 2º y 3er ciclo.
- › Fichero de actividades para la educación primaria de niñas y niños migrantes.
- › Español y el medio natural y social. 2º y 3er ciclo.
- › Fichero de actividades para la educación primaria de niñas y niños migrantes.
- › Matemáticas. 2º y 3er ciclo.

Estos materiales orientaban al docente para trabajar con grupos multigrado, al mismo tiempo que intentaban promover el trabajo autónomo de los alumnos en los ciclos segundo y tercero, mientras se atendían las necesidades de la adquisición de la lectoescritura en el primer ciclo (SEP, 2006). El tiempo de trabajo académico que se contemplaba en las Guías y en las Ficheros de actividades era de cuatro horas diarias, cinco días a la semana, durante cinco meses, tomando como referencia el promedio de asistencia de los niños al aula, tanto en zonas de origen como de atracción (SEP, 2006).

De acuerdo con la SEP (2006),

La Guías y las Fichas tienen como propósito facilitar al maestro la planeación, organización y realización de su trabajo en un grupo multigrado, considerando las condiciones limitadas que tienen las niñas y los niños migrantes para asistir y permanecer en la escuela durante periodos prolongados. Debido a las dificultades que los niños tienen para cubrir la totalidad de los contenidos del Plan y Programas de Estudio vigente, se hizo una selección de contenidos, dando prioridad a aquellos que les permiten el desarrollo de la lengua oral y escrita, el cuidado de la salud y el medio ambiente, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, así como al fortalecimiento de su identidad individual y nacional.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) encabezó evaluaciones externas al PRONIM del 2002 al 2006, una de éstas desarrollada en diversas entidades del país (Rodríguez y Ramírez, 2006) identificó que la propuesta curricular era útil al proporcionar estrategias y herramientas a los docentes que facilitaban el trabajo en las aulas, debido a la simplificación de los contenidos. Sin embargo, se reconocía que para ser desarrollada se requería una sólida formación docente.

En el año 2013 el PRONIM fue integrado, junto con otros programas de la SEP relacionados con atención educativa a alumnos con discapacidad, estudiantes con aptitudes sobresalientes, escuelas indígenas, multigrado y multigrado, al Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) (DOF, 2014). Esta unificación debilitó las acciones hacia poblaciones vulneradas en el cumplimiento a sus derechos educativos, ya que al PIEE se le asignó un presupuesto menor a la suma de los programas que lo integraron, además de eliminar puestos de trabajo de equipos técnicos formados en diversas áreas de especialidad educativa. El propio gobierno federal recomendó a la SEP aclarar los criterios que se tomaron en cuenta para fusionar los siete programas el marco del derecho a una educación de calidad, independientemente de la sola conveniencia de simplificar el proceso presupuestario (SEP, 2019) siendo ignorada esta petición.

Uno de los objetivos del PIEE fue “Beneficiar a centros educativos migrantes, incluyendo el nivel de secundaria, con acciones de fortalecimiento académico, apoyos específicos, contextualización de contenidos; así como equipamiento específico y diversificación curricular” (SEP, 2019, p. 11).

4 Ciclo 1 incluye a los grados 1º y 2º, Ciclo 2 incorpora 3er y 4º y Ciclo 3 a 5º y 6º grados.

Comparando los materiales elaborados por la SEP (PROMIN) y CONAFE encontramos coincidencias, ambos modelos intentaban relacionar los saberes familiares con los conocimientos científicos disciplinares, promovían el trabajo colaborativo entre estudiantes de diversos ciclos, grados, experiencias, intereses y edades, además de adaptarse a las circunstancias de los alumnos que requieren pedagogías flexibles debido a la asistencia intermitente, su trabajo asalariado o en las tareas domésticas y la alta rotación de alumnos en las escuelas a lo largo del ciclo escolar gracias a la dinámica agrícola. Rojas (2006, p. 117) establecía que a tres años de haberse implementado el PRONIM, aún mostraba pocos resultados en el ámbito pedagógico:

Uno de los grandes retos pedagógicos y didácticos que aún no se ha resuelto es que los maestros conozcan cómo enseñarles a leer y escribir, la enseñanza y uso de la primera y segunda lengua en las actividades escolares; atención a la diversidad cultural y lingüística que se les presenta en los salones de clase; el desarrollo de actividades educativas en los grupos multigrados con los que laboran; entre otros aspectos necesarios que desconocen para poder lograr aprendizajes significativos en el primer grado.

Lo anterior debido a múltiples factores, entre los que Rojas (2006) identifica la falta de infraestructura y aulas dignas, precarización de las condiciones laborales de los docentes y asesores, formación adecuada y pertinente de los maestros y falta de permanencia y retención del alumnado. A casi tres lustros de tales señalamientos, parecería que la situación no ha mejorado, incluso se ha empeorado con la desaparición del PRONIM, uno de los pocos programas educativos federales diseñados para los NNAJAM.

Una vez realizada esta revisión contextual de las acciones y políticas desarrolladas por diversas instancias gubernamentales, nos abocaremos a detallar las estrategias específicas de enseñanza que se han utilizado particularmente para los NNAJAM, lo cual puede ser de interés para las figuras educativas que trabajan con estas poblaciones.

A esta suma de métodos, técnicas, actividades, acciones que el docente utiliza para alcanzar sus propósitos se les llaman estrategias didácticas pues son los medios y los recursos que se ajustan para lograr aprendizajes a partir de la intencionalidad del proceso educativo (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010: 118). Ferreiro (2005), coincide cuando define a las estrategias de enseñanza como procedimientos empleados por el docente para hacer posible el aprendizaje del estudiante y que incluyen operaciones físicas, mentales y otros elementos para facilitar la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento, es decir, las acciones que realiza el docente para enseñar al educando. Las estrategias de enseñanza que encontramos en nuestra investigación documental se detallan a continuación.

### ***Estrategias didácticas para la enseñanza de la lectoescritura***

En este apartado incluimos la revisión de documentos con contenido significativo para incentivar los procesos de la enseñanza de la lectoescritura para NNAJAM (Schmelkes, 2002; Rojas, 2011; Ávila, 2013; Rubio, 2009; Feltes y Reese, 2014; Blancas, 2017).

La lectura y la escritura son elementos esenciales para el proceso de comunicación interpersonal y para el proceso de enseñanza aprendizaje. A través del lenguaje hablado se expresa el sentir, las necesidades y la cultura, mientras que la lengua escrita es una forma de expresión del lenguaje que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos elegidos por la persona y en tal sentido arbitrados y convencionales (Blancas, 2017). De igual forma la lectura permite comprender las diferentes realidades e interactuar con la información que está inserta en un libro, en una revista, en un anuncio, en el pizarrón, en una libreta, y esa interacción existe con lo que está escrito y con la información que se presenta de manera visual, como, las imágenes o dibujos. Es conveniente que la enseñanza de la lecto-escritura se apoye en las costumbres, valores y habilidades que las comunidades y las familias poseen (Montoya y Villarreal, s.f).

Ahora bien, varios de los NNAJAM presentan dificultades para aprender a leer y a escribir debido a la falta de atención a la diversidad lingüística. Según el INEE (2019, pág. 12-13) para 2018 había

5,996,318 personas indígenas sólo en el ámbito rural y de los cuales 4,328,295 oscilan entre los 0 a 17 años, estos niños y niñas tuvieron como lengua materna la lengua indígena, sus primeros años de vida, por lo que es evidente que sean más competentes en dicha lengua (Ávila, 2013) lo que presenta un reto para el Estado: adecuar estrategias de enseñanza – aprendizaje en contextos de diversidad lingüística y para entornos de migración, capacitación docente y contratación, entre otras problemáticas correlacionadas. En un estudio que se realiza con los docentes dentro de los espacios educativos para NNAJAM se puede percibir la falta de capacitación para la enseñanza en lenguas originarias (Ávila, 2013)<sup>5</sup>. Por lo que, al ingresar un estudiante hablante de una lengua originaria a estos espacios educativos, la diferencia de idioma se convierte en una barrera que limitará su aprendizaje.

En la revisión de la literatura documental se encontraron ciertas estrategias didácticas, actividades y uso de recursos utilizados para la enseñanza, aprendizaje o fortalecimiento en esta área, estas estrategias se eligieron debido a que existe evidencia de su aplicación en los campos agrícolas.

Las estrategias se sintetizan en la Tabla siguiente.

**Tabla 1**

*Estrategias de enseñanza para fortalecer el lenguaje y lectoescritura*

Estrategia	Descripción de actividades y/o uso de materiales	Documentado por
<b>Aplicar programas de doble inmersión que permitan atender la diversidad lingüística.</b>	El concepto de doble inmersión se refiere a un modelo de educación bilingüe en donde la enseñanza de los contenidos académicos es en dos idiomas y se trabaja por separado. Uno de estos modelos es el 50-50 “en el cual cada lengua es utilizada durante cincuenta por ciento del día para la instrucción en todos los niveles de grado” (Howard y Christian, 2002). Esta estrategia estaría limitada o inaplicable en caso de que existan más de dos lenguas en un mismo espacio. Asimismo, el modelo 90- 10 en la cual la instrucción en la lengua minoritaria se da durante noventa por ciento de cuarto grado en adelante (Howard & Christian, 2002)”.	Howard y Christian citado en Feltes y Reese (2014)
<b>División de contenidos por eje lingüístico y de comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir.</b>	Para la implementación de esta estrategia dentro del PRONIM, los docentes organizaban las temáticas de aprendizaje en “Expresión oral, Lectura, Escritura y Reflexión sobre la lengua”. A partir de ello se organizan los contenidos y las estrategias de enseñanza- aprendizaje.	Revisión del PRONIM por Rubio (2009)
<b>Planear espacios de interacción mediante la expresión oral y reflexión cultural.</b>	Realizar actividades como: mesas de diálogo, debates y asambleas, para fortalecer el uso del lenguaje hablado como medio de aprendizaje. Para llevar a cabo las actividades es importante acordar un tema que se vincule con el contexto inmediato de los estudiantes, con situaciones que conozcan (la familia, las fiestas, los juegos), que les emocionan o les gustan, poner atención en su forma de expresión y corregir, fomentar el debate de ideas y acuerdos para llegar a soluciones.	
<b>Diseñar talleres para el fomento de la escritura</b>	Dentro de los talleres se proponen diversas actividades, utilizando el lenguaje escrito mediante la creación de algunos textos, como escribir mensajes a sus compañeros familiares o vecinos utilizando recados, asimismo, la creación de cuentos, folletos, informes, recetarios, relatos entre otras cosas. Dentro de este taller es importante planear, redactar, revisar y corregir los diferentes tipos de textos.	
<b>Implementar intervalos de lectura acompañados por actividades previas, durante y después de la lectura.</b>	Para esto es importante contar con un acervo de libros. Para realizar los espacios de lectura y fortalecerla se proponen tres tiempos: antes de leer es importante incluir actividades de preguntas previas al tema que se va a leer, durante la lectura es de suma importancia continuar con preguntas que permitan la reflexión de lo que se está leyendo e imaginen los sucesos que vienen después, al final de la lectura implementar una actividad que tenga como objetivo la comprensión y resignificación.	

<sup>5</sup> Ávila (2013) se refiere a segundas lenguas cuando en realidad la dualidad está entre lenguas originarias o indígenas y el español.

Estrategia	Descripción de actividades y/o uso de materiales	Documentado por
<b>Uso del juego como herramienta de aprendizaje.</b>	<p>El uso de animales o cosas para el pase de lista, tiene como objetivo que los estudiantes inicien con el aprendizaje del abecedario “y les sea más significativa la manera de ir formando su nombre y otras palabras que empiecen con la misma letra”. Esta actividad consiste en identificar la letra del abecedario con la que empieza el nombre. Se dibuja un animal o cosa que esté relacionada a su contexto y se expone.</p> <p>De igual forma, el juego de “Basta”. Tiene como objetivo que el alumno se apropie de los sonidos de las letras y relacione las palabras con la grafía, consiste en hacer un cuadro con tres columnas (nombre, fruta y cosa) en la parte posterior se debe escribir el abecedario, se repetirá el abecedario en voz alta y cuando se diga la palabra “basta”, se escriben los datos en la tabla de acuerdo con la letra que haya tocado.</p> <p>Además, es importante trabajar con la memoria, por lo que se recomienda el juego de “Memorama” que consiste en otorgar las cartas o tarjetas, estas tarjetas deberán contener figuras, objetos, animales etc., estas se ponen boca-abajo, por turnos ir destapando las cartas tratando de encontrar el par, cuando lo hagan escribirán en su cuaderno el nombre de la figura u objeto fortaleciendo la relación entre imagen, sonido y grafía.</p>	Montoya y Villareal, (s.f.)
<b>Utilizar recursos del contexto para el desarrollo de actividades.</b>	Para continuar con el trabajo de los nombres se utilizan materiales como: semillas, pastas, piedras y una hoja de papel, con estos materiales se trabaja la construcción de su nombre, para esto es necesario marcar en grande su nombre en la hoja para que los estudiantes peguen los materiales en el contorno.	

Fuente. Elaboración propia con base en Rubio (2009), Feltes y Reese (2014) y Montoya y Villareal, (s.f.).

Podemos decir que las estrategias de Montoya y Villareal, (s.f.) hacen énfasis en una propuesta de intervención didáctica enfocada a la enseñanza de la lecto-escritura basada en diferentes actividades y enfoques, ya que van desde lo mecanicista-sintético hasta lo constructivista. Estas estrategias se enfocan en que los alumnos descubran la relación que tienen los sonidos con las grafías, “algunas de las habilidades que se desarrollan mediante estas estrategias son fluidez en la expresión, capacidad para expresar ideas propias, direccionalidad en la escritura, separación de palabras, escritura de nombre propio, escritura de palabras y de oraciones cortas” (Montoya y Villareal, s.f), en contraste con el programa PRONIM las estrategias se centraban en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir y son directrices generales que los docentes deben seguir con adecuaciones propias, según su grupo escolar (Rubio, 2009).

### **Otras estrategias de enseñanza**

#### *Aprendizaje colaborativo*

Además de las carencias causadas por el proceso de exclusión en el ámbito educativo de las y los NNAJAM, la constante movilidad dificulta que se desarrollen relaciones socio-afectivas estables. Vera y Yocupicio (2007) mencionan que para las y los NNAJAM “lo más difícil de trabajar con sus padres, es que no tienen amigos, que no conocen a nadie”. Debido a que sus amistades (tanto los vínculos con sus pares como con adultos) no se construyen ni en un lado ni en otro. Estos autores reconocen al aprendizaje colaborativo como una alternativa para estimular la autoestima, identidad étnica y plan de vida en niños migrantes y por lo tanto, debe ser fortalecido. De acuerdo con los autores anteriormente citados, el aprendizaje colaborativo consiste en, (...) promover en los alumnos el reconocimiento de la diversidad étnica y habilidades sociales que le permitirán a futuro adaptarse con mayor facilidad a los distintos ambientes en los que se encuentre, a través de estructurar trabajo en equipos definiendo roles y actuaciones que permitan la comunicación entre los niños y sus orígenes y transmitan lengua, rituales y mitos entre los participantes (Vera y Yocupicio, 2007, p. 143).

Para ello, el generar espacios de reconocimiento y aceptación dentro del ámbito escolar resulta fundamental para proveer un sentido de pertenencia, arraigo e identidad con los integrantes de la comunidad, beneficiando así al desarrollo de conocimientos y la cohesión grupal. Por lo que, es necesario



comprender la diversidad de procesos de enseñanza aprendizaje que están interactuando dentro del salón de clases y reflexionar sobre la flexibilidad de la escuela para que los alumnos se expresen los saberes no formalizados (Gutiérrez, 2013).

A partir de dibujos se pudieron recuperar aportes valiosos respecto a los conocimientos que los niños tenían en cuanto a las prácticas productivas y los conocimientos locales (cultivo de maíz y la adecuación de utensilios) así como sus experiencias y apreciaciones sobre las condiciones migratorias de sus padres. Por su parte, Vera y Yocupicio (2007) recomiendan que, ante la imposibilidad del docente de conocer 10 idiomas diferentes, el empleo de dibujos, mímica, o demás recursos lúdicos ayudan a establecer un puente entre docentes y estudiantes.

Méndez y Huguette (2013) mencionan que, a lo largo de los traslados inherentes a la migración, los y las NNAJAM van adquiriendo aprendizajes que les permiten solucionar problemas relacionados con la realización de trámites, la visita al médico, al banco o la oficina. Dichas experiencias, aun cuando son valiosas, suelen quedar excluidos en el espacio escolar debido a que no se encuentra una relación con las materias tradicionales.

Finalmente, partiendo del principio de que la cultura y las experiencias de vida son decisivas en la construcción de significados y la asimilación de conocimientos se debe contemplar la adecuación de las prácticas pedagógicas para integrar los aprendizajes no formales que los estudiantes han generado en su vida cotidiana. Con ello se evitará preservar dinámicas exclusivas y se enriquecerán las actividades dentro del aula, propiciando el apropiamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, el encuentro intercultural y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los y las NNAJAM.

**Tabla 2**

*Estrategias didácticas para fortalecer el aprendizaje colaborativo*

Estrategias didácticas	Descripción de actividades y/o uso de materiales	Documentado por
<b>Organizar tutorías entre estudiantes</b>	Se definen las fortalezas y debilidades que tienen los niños y niñas para que identifiquen que temas podrían explicar a otros compañeros, así como los contenidos en los que requieren apoyo.	Cedillo (2004)
<b>Trabajo por Proyectos</b>	Partiendo del juego y la resolución de problemas los y las estudiantes construyen aprendizajes significativos mientras se favorece la participación activa y cooperativa en el aprendizaje.	
<b>Emplear juegos para la interacción entre estudiantes</b>	Se favorece el encuentro e interacción entre estudiantes a partir del uso de juegos de mesa, saltar la soga, juegos de astucia y estrategia, el cine y los títeres entre otros.	Jaramillo (2019)
<b>Crear dibujos para recuperar conocimientos previos de estudiantes</b>	A partir de la creación de dibujos por parte de los niños y niñas es posible recuperar conocimientos valiosos que quizá no están dentro del currículum oficial, pero enriquecen la clase, como sus saberes en cuanto al cultivo de maíz y las condiciones migratorias de sus familiares.	Gutiérrez (2013)
<b>Emplear recursos lúdicos para facilitar la comunicación</b>	Ante la complejidad de atender grupos donde convergen una gran variedad de idiomas, el uso de dibujos, mímica y otros recursos lúdicos podrían beneficiar la comunicación.	Vera y Yocupicio (2007)
<b>Creación de talleres de formación sociomoral para la comunidad.</b>	Consiste en una serie de actividades que lleven a las personas de la comunidad hacia una acción a favor del género humano, y del reforzamiento del tejido social. Utilizar los recursos limitados y que sean las mismas familias migrantes quienes reparten pensando en quienes menos tienen. El ejercicio es interesante y se recomienda se consulte el artículo original.	Hirsh (2009)

*Fuente.* Elaboración propia con base en Cedillo (2004), Jaramillo (2019), Gutiérrez (2013) y Vera y Yocupicio (2007).

Por último, Cedillo (2004) propone el empleo de tutorías y trabajo por proyectos como estrategias importantes para el desarrollo del trabajo colaborativo. Además, a través del juego es posible desarrollar

actitudes de colaboración que permitan el encuentro intercultural, la resolución de conflictos y la participación activa de los y las estudiantes (Jaramillo, 2019; Cedillo, 2004).

### *Interculturalidad*

Una parte importante de los NNAJAM son indígenas, por lo cual a continuación se reseñan las estrategias para educar para la interculturalidad en las escuelas que atienden a hijos de jornaleros. En primer lugar, Zambrano y Ávila (2018, pg. 353) consideran central que el docente realice un “análisis crítico de la realidad de las relaciones subordinadas que guardan las familias migrantes en su región de origen y en los lugares de llegada” y colocar la reflexión de la historicidad de la desigualdad de los jornaleros agrícolas como uno de los ejes de trabajo escolar pues la comprensión de los patrones de la interacción en el aula pretende proporcionar puntos de referencia para el diseño de innovaciones que procuren combatir prejuicios basados en estereotipos sobre grupos sociales diferenciados culturalmente.

Segura y Hernández (2018), documentaron en un centro escolar de Chihuahua la existencia de interacciones discriminatorias (de rechazo étnico y burlas hacia quienes no hablan español) entre alumnos indígenas y mestizos, incluso entre estudiantes de diversas etnias. Por lo cual, Chapela (2008, p. 25) sugiere “para relacionarnos con respeto, desde nuestros propios puntos de vista, conocimientos y valores, con otra persona que tiene sus propios puntos de vista, conocimientos y valores, las narraciones y las descripciones resultan indispensables”. Se proponen las siguientes estrategias para trabajar con NNAJAM: entrevistas, debates, juegos, construcciones colectivas y creación de poemas.

### *Alimentación y nutrición*

Para la enseñanza para una alimentación saludable (Melgar y Hernández, 2019) se considera necesaria pues a partir de una educación que tenga presente estos tópicos, puede beneficiar a la salud de los migrantes, a mejorar las acciones dirigidas y fortalecer estrategias educativas (Cuesta y Skolnik, 2013). Si bien es cierto que los programas de índole educativos sean centran en la adquisición de aprendizajes en la atención en temas como lectura, escritura y matemáticas, el aspecto de la alimentación es puesto en segundo orden en ocasiones.

La propuesta es desarrollar un currículo que tenga la dimensión alimenticia presente porque los padres y madres no tienen información al respecto. Este currículo desarrollaría temas como las proteínas y nutrimentos en los grados superiores de primaria, y serían los docentes los encargados de desarrollar estrategias para intervenir y poder incidir de forma positiva en problemas de sobrepeso, nutrición y alimentación (Melgar y Hernández, 2019). En caso de que se considerara esta opción, también los autores establecen que los docentes en su gran mayoría (más del 90%) desconoce el tema por lo que habría que capacitarlos para dominar el tema de nutrición y que puedan desarrollarlo en la clase y que los alumnos lo apliquen en sus realidades cotidianas.

### *El uso del tiempo libre*

Jaramillo (2019) hace una revisión respecto al uso del tiempo libre para el aprendizaje comparando diferentes modelos educativos elegidos. La autora para la educación formal modelo Montessori mientras que para la informal utiliza la pedagogía Scout Interamericana<sup>6</sup> y a través de ellas, desarrolla propuestas educativas generales que aprovechan el tiempo libre que tienen los estudiantes de un campamento jornalero agrícola ubicado en Morelos. Resulta interesante ver que surgen de la revisión teórica y de un diálogo con profesores y estudiantes. Los primeros indicaban las actividades que bajo su percepción interesaban más a los estudiantes, a través de actividades ordenaban sus propios intereses (Jaramillo, 2019).

Una premisa importante es entender que el tiempo libre también se puede utilizar para detonar aprendizaje de los NNAJAM y que el juego y las actividades lúdicas son un mediador efectivo. La autora propone tres ejes principales para dividir las actividades y el tiempo libre en:

<sup>6</sup> Según la misma autora, el método Scout tiene como objetivo educativo principal es formar ciudadanos sanos, dotados de conocimiento, de carácter y salud mientras que el método Montessori busca que el estudiante aprenda a pensar y actuar por sí mismo. Ambos evitan la competencia y buscan el trabajo colaborativo por lo que pueden ser comparados.

1. Eje artístico: Propone actividades como danza, canto, pintura, música y teatro junto con otras manualidades. Esto permitiría el desarrollo de la personalidad de los niños y niñas aportando en la creatividad, autoconfianza y aceptación.
2. Eje de recreación: Orientado a la parte socioafectiva y coadyuva a mitigar problemas como depresión, consumo de drogas, entre otros. Para ello se requieren juegos de mesa, juegos de estrategia y títeres. Todo ello en teoría abre caminos hacia una vida más satisfactoria.
3. Eje deportivo: para detonar beneficios en el desarrollo físico y corporal principalmente la fuerza, resistencia, destreza y habilidad. Este eje no se aislado ya que también fortalece el trabajo en equipo, competitividad y responsabilidad.

Esta planeación debe ser propuesta por un “animador” (símil de la figura docente) y se encargaría de la logística de todas las actividades, lo que representa también tener que crear una figura administrativa que hasta ahora no está contemplada.

### Reflexiones finales

---

Para fortalecer los procesos de aprendizaje de temas escolares de niños, niñas y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes es deseable que las figuras educativas aprovechen, como recursos pedagógicos, a los contextos sociales, culturales, económicos y medioambientales en el que se desenvuelven los estudiantes, tanto en sus lugares de origen como en las regiones agrícolas donde radican de forma temporal.

Los procesos migratorios experimentados por los NNAJAM, les permiten contar con elementos contextuales de diversas regiones del país, lo cual es poco común en el alumnado que radica en las zonas rurales. Por lo cual, la enorme diversidad de experiencias, conocimientos y saberes constituyen elementos que caracterizan a los estudiantes NNAJAM, aspectos que podrían ser considerados como fortalezas con enormes potencialidades pedagógicas por parte de los docentes.

Las formas de alimentarse, el juego, el uso del tiempo libre, la repartición de bienes de consumo entre familias, por mencionar algunos, son elementos que permiten relacionar los temas escolares en la vida cotidiana y comunitaria, dándoles mayor sentido y convirtiéndose en aprendizajes significativos.

Sobre las estrategias didácticas, identificamos que, a pesar de los limitados programas y acciones educativas diseñadas por las autoridades de forma específica para los NNAJAM, las figuras educativas han desarrollado diferentes estrategias de enseñanza que procuran ser pertinentes al contexto y significativas. Sin embargo, la falta de documentación de éstas impide compartir aquellas que son exitosas, así como los retos que se enfrentan y consejos para ser implementadas.

En ese sentido, sería deseable promover espacios presenciales y virtuales que faciliten el intercambio de experiencias pedagógicas entre las figuras educativas que atienden escuelas rurales generales, multigrado, indígenas y las que trabajan con NNAJAM. Finalmente, las escuelas y poblaciones comparten características comunes que bien pueden permitir que el conocimiento, contextualización e implementación de estrategias enriquezcan el trabajo áulico y comunitario que desarrollan los docentes.

La invisibilidad de este sector es preocupante. La documentación e investigación que se tiene de estos grupos es muy poca lo que dificulta poder mantener información actualizada y proyectos efectivos a las necesidades y realidades de los NNAJAM. Como consecuencia, prevalece un estado de vulnerabilidad y desventaja de los jóvenes frente al contexto en el que se desenvuelven. Por otro lado, sigue siendo un reto que todas las estrategias tengan una visión intercultural, rural y que dispongan de los recursos adecuados.

### Referencias

---

Arteaga, P. (2009). Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado [Tesis de Maestría]. México: CINVESTAV.

- Ávila, L. (2013). *Pertinencia de técnicas de enseñanza de segundas lenguas en clases de matemáticas en contextos multilingües* [Ponencia]. I Congreso de Educación Matemática de América Central y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ávila, A. (2014). La etnomatemática en la educación indígena: así se concibe, así se pone en práctica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(1), 19-49. <https://bit.ly/2XGO1f0>.
- Blancas, E. (2017). La alfabetización en español: los niños indígenas en la escuela general [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
- Cedillo, S. (2004) *Educación primaria intercultural. Población infantil de hijos jornaleros agrícolas migrantes* [Tesis no publicada de Licenciatura en Pedagogía]. México: UNAM.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe- CGEIB (2002). *Fomentar y mejorar la educación intercultural para los migrantes, proyecto presentado al Fideicomiso Fondo de Cooperación Técnica y Científica México-España*, CGEIB-SEP.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo- CONAFE (1999). *Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*. CONAFE.
- Cuesta, G. y Skolnik, K. (2013). *Un programa para la primera infancia adaptado a los hijos de los trabajadores migrantes y temporeros del campo (págs. 8-12)*. En Fundación Bernard van Leer, Espacios para la infancia. Fundación Bernard van Leer. <https://bit.ly/38O1Ka9>
- Chapela, L. (2006). *Percute tu atabal*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw Hill.
- Diario Oficial de la Federación- DOF (2014, 27 de diciembre). *Acuerdo número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015*. México.
- Feltes, J. y Reese L. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (43), 01-18. <https://bit.ly/3qngZo>
- Ferreiro, R. (2005). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social; una nueva forma de enseñar y aprender*. Trillas
- García, E. (2017). Enseñanza de las matemáticas en escuelas para migrantes [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <https://bit.ly/2LQCAPg>
- Garduño, T. (2000, julio). Modelo educativo de comprensión intercultural. Consejo Nacional de Fomento Educativo [Ponencia]. III Conferencia de Investigación Socio-Cultural. Campinas, Brasil. Disponible en <https://bit.ly/35MOj8B>
- Galván, L. y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (49), 1-19. <https://bit.ly/35KvCma>
- Glockner, V. (2019). Los estudios sobre infancia jornalera en México: aportaciones, retos y futuras posibilidades para la expansión del campo de estudio. *Textual*, 74, 391-720. <https://bit.ly/3qne9la>
- Gutiérrez, N. (2013). Producción y circulación de conocimiento en comunidades agrícolas. Prácticas productivas y aprendizaje en la vida cotidiana. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (17), 128-150. <https://bit.ly/35IZ37N>
- Hirsch, A. (2010). Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes. *Perfiles Educativos*, 32(127), 152–156. <https://bit.ly/35JJj4F>
- Grammont, H. y Martínez, L. (2009). *La pluriactividad en el campo latinoamericano*. FLACSO Ecuador. <https://bit.ly/2MXSaJw>

- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *Evaluación de las intervenciones públicas y programas de escuelas multigrado. Reporte de Evaluación*. <https://bit.ly/2XNLv6A>
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) (2016). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. <https://bit.ly/3igdANz>
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) (2019). Panorama educativo estatal de la población indígena 2018. UNICEF-INEE. <https://bit.ly/3skTJRQ>
- Jaramillo, C. (2019). *Atención a los intereses lúdicos y de aprovechamiento del tiempo libre para hijos/as de jornaleros agrícolas migrantes* [Tesis de Maestría]. Morelos, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Juárez, D. y Lara, E. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (31), pp. 149-163. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.009>
- Melgar, M., y Hernández, E. (2019). La enseñanza para una alimentación saludable en escuelas para la niñez migrante -un estudio exploratorio-. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 3, 57-68.
- Méndez, A. y Huguette, P. (2013). *Aprendizajes en el surco y en la escuela en niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes en Michoacán* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México. <https://bit.ly/2KISgK1>
- Montoya, L. y Villareal, A. (s/f). *Estrategias para favorecer la lecto-escritura en niños migrantes de primer grado de primaria*. [Proyecto de intervención pedagógica]. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 25-A. <https://bit.ly/3nOHmKj>
- Pacheco, L., Cayeros, L. y Madera, J. (2016). Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante. *LiminaR*, 14 (1), 92-105.
- Ramírez, M. (2000). Situación de vulnerabilidad de las niñas y niños migrantes en México. Problemática para su acceso a una educación de calidad. En Norma del Río (Coord.), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. (Págs. 55-78). México: UAM / UNICEF.
- Ramírez, A. (2008). *Diseño didáctico con enfoque colaborativo para escuelas de niños migrantes en Sonora* [Tesis no publicada de Maestría en Innovación Educativa]. Hermosillo, México: Universidad de Sonora.
- Rojas, T. (2006). Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para las niñas y niños jornaleros migrantes. *Revista Estudios Sociales*, 14(27), 94-122.
- Rojas, T. (2011). *Inequidades: la educación primaria de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio, R. (2009). *El programa de lectura para niñas y niños migrantes de educación primaria*. [Tesis de Licenciatura]. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Schmelkes, S. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales [Ponencia]. *VII Congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*. Puebla, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *Guía para el docente Español y el medio natural y social. Primer Ciclo*. México: PRONIM/ SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa 2017 - 2018 (Consistencia y Resultados). Formato Aspectos Relevantes de la Evaluación*. México. <https://bit.ly/3su36P8>
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (s/f). *Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas*. [Página oficial]. <https://bit.ly/3irAQby>

- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (2011). *Pobreza, migración y capacidades básicas en la población jornalera agrícola en México. Resultados de la encuesta nacional de jornaleros* <https://bit.ly/3qoY4lg>. México: SEDESOL.
- Segura, T. y Hernández, O. (2018). Niñez inmigrante e interculturalidad escolar en el norte de Chihuahua. *Región y Sociedad*, 30 (73). <https://bit.ly/3qoY4lg>
- Solares, D. (2012a). Conocimientos matemáticos en situaciones extraescolares. Análisis de un caso en el contexto de los niños y niñas jornaleros migrantes. *Educación Matemática*, (24), 1, 5-33. <https://bit.ly/3igmk6n>
- Solares-Pineda, D. V. (2012b). Conocimientos matemáticos de niños y niñas jornaleros migrantes: algunas preguntas para la escuela. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en la Lucha por sus Derechos*. 2(4), 101-110. <https://bit.ly/3ss6YjH>
- Solares, D. y Block, D. (2017). “¿Dónde conviene cambiar el cheque?” Conocimientos multiplicativos en alumnos jornaleros agrícolas migrantes, *Sinéctica*, 49, 1-18. <https://bit.ly/3bl4hET>
- Salinas, S. (2004). *Educación intercultural con jornaleros migrantes: conceptos y estrategias* [ponencia]. Cuartas jornadas sobre infancia. Redes de formación e investigación para la promoción de los derechos de la infancia. Ciudad de México, 21 de septiembre a 23 de noviembre. <https://bit.ly/3qkdUxn>.
- Vera, J. y Yocupicio, J. (2007). Aprendizaje colaborativo en aulas multigrado en escuelas de niños migrantes. En J. Homero (coord), *Mentes híbridas. Lo que la migración y la educación hacen en contexto*. (Pp. 135- 160). México: UPN – CONACYT.
- Zambrano, A. y Ávila, L. (2018). Sociabilidad restringida en aulas multiculturales con niños jornaleros itinerantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 351-379. <https://bit.ly/3ihEnsV>



# Experiencia de los egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla como intermediarios culturales

*Experience of graduates of the Intercultural University of the State of Puebla as cultural intermediaries*

Recibido: 28/02/2021 | Revisado: 25/05/2021 | Aceptado: 09/06/2021 |  
Online first: 11/06/2021 | Publicado: 01/07/2021



**Iliana Viridiana Roa González**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

viridiana.irg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6301-4598>

**Resumen:** En México, el sistema de educación se ha segmentado y diversificado a lo largo del tiempo, clasificando a los sectores vulnerables de la población; en particular a los jóvenes que viven en zonas con alta población indígena en nichos educativos diferenciados. En el año 2000, nació un nuevo modelo educativo en el Sistema de Educación Superior: las Universidades Interculturales. Una de las características principales de este modelo educativo es su currículo contextual, pues se adapta al lugar donde se localiza cada sede, teniendo como base una pertinencia cultural y lingüística. Aunado a ello, una de las funciones tácitas de las Universidades Interculturales es formar intermediarios culturales: alumnos y egresados nativos de sus comunidades indígenas que entretujan sus diversos saberes en el ámbito laboral, capaces de vincularse y relacionar con las instituciones gubernamentales y con su comunidad, mediante el uso de la lengua originaria. El objetivo principal de este artículo es analizar la experiencia de los egresados como intermediarios culturales. La investigación se delimita a los egresados de la primera (2006-2010) y novena generación (2014-2018) de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). El método utilizado para este análisis fue la etnografía, por lo que se realizó trabajo de campo en el municipio de Huehuetla y Tzinacapan, Puebla del mes de agosto al mes de noviembre del año 2018.

**Palabras clave:** universidades, interculturales, interculturalidad, egresados, intermediarios culturales, diálogo de saberes.

**Abstract:** In Mexico, the education system has been segmented and diversified over time, classifying the vulnerable sectors of the population; particularly young people living in areas with a high indigenous population in differentiated educational niches. In 2000, a new educational model was born in the Higher Education System: Intercultural Universities- One of the main characteristics of this educational model is its contextual curriculum, as it adapts to the place where each campus is located, based on cultural and linguistic relevance. In addition to this, one of the tacit functions of Intercultural Universities is to train cultural intermediaries: native students and graduates of their indigenous communities who interweave their diverse knowledge in the workplace, capable of linking and relating with government institutions and with their community, through the use of the native language. The main objective of this article is to analyze the experience of graduates as cultural intermediaries. The research is limited to graduates of the first (2006-2010) and ninth generation (2014-2018) of the Intercultural University of the State of Puebla (UIEP). The method used for this analysis was ethnography, so field work was carried out in the municipality of Huehuetla and Tzinacapan, Puebla from August to November 2018.

**Keywords:** intercultural universities, interculturality, graduates, cultural intermediaries, dialogue of knowledge.

## Introducción

En México, la década de los setenta fue el parteaguas para la expansión y masificación del Sistema Educativo Nacional (SEN), debido al debilitamiento del modelo de desarrollo estabilizador, así como los emergentes movimientos estudiantiles de los años sesenta (López, González y Casillas, 2000). En el caso de la educación superior, sus instituciones y modelos educativos se diversificaron creando nuevas universidades diferenciadas por sus establecimientos, orientación, recursos, localización y prestigio, en relación con el origen social de los alumnos para satisfacer las diversas demandas sociales (Tedesco, 1983).

Del año 2000 a la fecha se han creado instituciones de educación superior que respondan a políticas orientadas a la ampliación de la cobertura con equidad, fomentando la inclusión, permanencia y continuidad en la educación superior. Según Tuirán (2019), la cobertura en el ciclo escolar 2000-2001 de población de 18 a 22 años era de 21.5% y para el ciclo escolar 2017-2018 la cobertura aumentó a 38.4%. Como menciona Didou (2019), el crecimiento porcentual no fue mayoritario, pero se ha logrado un avance en el acceso a la educación superior y esto se debe a la creación de nuevos modelos educativos, un ejemplo de ello ha sido la creación de políticas educativas localizadas en poblaciones indígenas.

La creación de las políticas educativas para el caso de la educación superior se debe en primer lugar a las estrategias políticas internacionales que implementaban el reconocimiento de la diversidad cultural. En segundo lugar a las estrategias nacionales que se estipulaban en las reformas constitucionales, y en tercer lugar a las demandas de las poblaciones indígenas, entre ellos el zapatista que se originó 1994, mostraban un interés por las desigualdades sociales en las poblaciones indígenas donde se buscaba su reconocimiento y respeto (Tipa, 2017), ya que los jóvenes de sectores rurales “quedaban excluidos de los espacios educativos” (Deance y Vázquez, 2010, p. 36) al no haber oportunidades educativas que coadyuvaran a que las trayectorias escolares de los alumnos continuaran hasta el nivel superior. Por lo anterior, la agenda política se concentró en crear políticas que implementaran el respeto a la diversidad cultural y la creación de nuevos modelos educativos que se adaptaran al contexto diverso del país, atendiendo las necesidades regionales con un enfoque “intercultural” (PND, 2001).

Con la diversificación del sistema educativo y la creación de políticas educativas con pertinencia equitativa para las poblaciones indígenas, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en el año 2000, como organismo dedicado a la gestión y administración educativa intercultural. Una de las iniciativas de la CGEIB fue crear Universidades Interculturales como una política pública en aras de mitigar las desigualdades educativas que han permeado a las poblaciones indígenas (Deance y Vázquez, 2010).

Actualmente existen 12 Universidades Interculturales en México, las cuales se ubican en zonas con alta población indígena. Se ubican en estados como Chiapas (UNICH), Veracruz (UVI) y Puebla (UIEP), Quintana Roo (UIMQRoo), Estado de México (UIEM), entre otros Estados. Cabe decir que, aunque cada sede está supeditada a la Secretaría de Educación Pública (SEP), sus planes y programas, así como su historia y su gestión son diferentes, pues cada una se apropia del contexto donde se ubica.

La presente investigación se delimita a una de las Universidades Interculturales: la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), creada en el año 2006. Además de ahondar en las características de la interculturalización en el currículo educativo de este modelo educativo no convencional, el objetivo particular es analizar las experiencias de sus egresados como intermediarios culturales.

Para ello, en un primer momento se hace mención del estado de la cuestión, revisando brevemente la literatura acerca de las Universidades Interculturales, aunado al análisis de los conceptos de interculturalidad e intermediación como guías para el presente análisis.

En un segundo momento se delimita la investigación a los egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. En tercer lugar, se exponen los hallazgos más importantes de la investigación, con el análisis de las experiencias interculturales de los egresados como intermediarios culturales. Por último, se darán algunos comentarios finales.



## Universidades interculturales: Un nuevo modelo educativo

Las Universidades Interculturales nacieron como una política educativa ubicada en zonas con alta población indígena para subsanar las desigualdades sociales que habían permeado a este sector. Una de sus características es incorporar una formación no convencional, interculturalizando el currículo educativo (Bertely, 2011; Dietz, 2012; Dietz y Álvarez, 2014; Dietz y Mateos, 2011; Salmerón, 2017; Schmelkes, 2008). La institucionalización del término de interculturalidad no solo se hizo visible al nombrar a este nuevo modelo educativo, sino también en su curricula, haciéndolo diferente a los demás modelos educativos convencionales al llevar una educación de equidad y calidad (Schmelkes, 2008) a las zonas donde antes no se tenía acceso a este nivel educativo.

Siguiendo a Mateos (2015), estas universidades se caracterizan por tener licenciaturas no convencionales, una curricula flexible al incorporar las lenguas originarias, además de “fomentar la vinculación comunitaria y la investigación dentro de las regiones” (p. 68). La vinculación comunitaria se sustenta en las funciones sustantivas de la universidad: la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria. Esta última resulta de suma relevancia para los alumnos, egresados y población local, ya que los jóvenes indígenas interactúan y conviven con sus comunidades en su proceso formativo entablando un diálogo entre el conocimiento occidental y los saberes de la población indígena (Mateos, Dietz y Mendoza, 2016).

Las licenciaturas que ofertan las Universidades Interculturales son contextuales, pues cada una de las sedes tiene licenciaturas pertinentes al espacio social donde se encuentre. Por ejemplo, algunas de las licenciaturas son Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Turismo alternativo, Medio Ambiente y Geología, Derecho y Leyes, entre otras. Aunado a que las lenguas originarias integradas al currículo educativo también son contextuales, por lo que en cada sede de estas universidades ha institucionalizado las lenguas originarias respecto a su contexto próximo.

Una de sus misiones es “promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente de los pueblos indígenas del país” (Casillas y Santini, 2009, p. 149), ya que éstas forman egresados que responden a un compromiso y responsabilidad social para sus comunidades (Gómez, 2015), siendo este uno de sus principales aportes al formar un nuevo tipo de profesionistas especializados para atender cuestiones indígenas (Huerta, 2018) y cuyos saberes interiorizados (Mateos, Dietz y Mendoza, 2016), en este caso la lengua originaria, funjan como herramientas para intermediar las relaciones entre la comunidad y las instituciones de gobierno (Hernández-Loeza, 2017; Gómez, 2015; Roa, 2019).

## Intermediarios culturales, la formación de las Universidades Interculturales

La literatura acerca de la interculturalidad es basta y se encuentra en continuo crecimiento. En el caso de México se ha analizado este concepto por su institucionalización en el modelo educativo de las Universidades Interculturales, lo que ha repercutido en diversos estudios de caso. En el caso de autores como Dietz y Mateos (2011) entienden la interculturalidad como un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre grupos diversos. El concepto de interculturalidad se inserta en el discurso como un diálogo entre saberes (Dietz, 2012; Dietz, Mateos y Mendoza, 2016; Schmelkes, 2008), refiere a la interculturalidad como la relación entre los miembros de las diferentes culturas, “sosteniendo que ésta es la que se da desde posiciones de igualdad”, aspirando a una vinculación entre culturas sin asimetrías de poder. Sin embargo, en el contexto mexicano la interculturalidad se ha implementado en políticas educativas a nivel superior ubicadas en zonas indígenas, especificadas y localizadas territorialmente, por lo que las asimetrías de poder siguen presentes y constantes.

El término de interculturalidad fue instaurado en la agenda política como un concepto funcional para el Estado (Viaña, Tapia y Walsh, 2010), anteponiendo el termino de interculturalidad a un modelo educativo: Las Universidades Interculturales. Este nuevo modelo educativo fue creado por el Estado, desde arriba y desde el centro del Estado (Viaña, Tapia y Walsh, 2010), más no fue un proyecto construido desde las necesidades particulares de la población. Aunado que el termino de interculturalidad

solo fue situado y pensado para las poblaciones indígenas, por lo tanto, las Universidades Interculturales se situaron en zonas con alta población indígena y no se instituyó el termino en las universidades consideradas como convencionales (Huerta, 2018).

La conclusión de autores como Viaña, Tapia y Walsh (2010) es sostener que la interculturalidad, como funcional, controla el conflicto étnico, incluyendo a los grupos que han sido excluidos históricamente dentro del Estado-Nación. En este artículo se recupera el termino de interculturalidad crítica, sosteniendo que las Universidades Interculturales son una estrategia del Estado para incorporar a los jóvenes indígenas a un Estado-Nación, como se ha hecho en la historia de las políticas indigenistas (Gómez, 2016; Hernández-Loeza, 2017; Korsbaek y Sámano, 2007).

Ahora bien, la estrategia de incorporar a los jóvenes indígenas al Estado-Nación se visibiliza con la formación de los alumnos y egresados de las Universidades Interculturales como intermediarios culturales a la luz de visibilizar a dichas Universidades como parte de una política indigenista (Hernández-Loeza, 2017; Gómez, 2015; Roa, 2019). González Apodaca (2008, p. 63) argumenta que la función de los intermediarios culturales, según Wolf (1956) es “disminuir la brecha cultural existente [...]. Su intermediación implica mirar en dos direcciones y traducir los significados hegemónicos de la nación en los niveles inferiores”. Aunado a que, en un contexto de desigualdad social, la intermediación cultural resulta necesaria y “políticamente estratégica” (González Apodaca, 2008, p. 65), pues existen relaciones de poder donde el diálogo de saberes no se practica necesariamente de forma horizontal (Wolf, 1956).

Siguiendo a Wolf (1956, p. 1076) entendemos por intermediarios culturales a los “individuos que operan principalmente en formas culturales complejas comprometidos con instituciones nacionales, pero cuyo éxito depende el tamaño y la fuerza de su seguimiento personal”. Los intermediarios culturales para Wolf (1956) fungen como puente ente el conocimiento de la cultura nacional y el conocimiento de la cultura vernácula (De la Peña, 1995), donde su principal función es relacionar a la comunidad regional con las instituciones del Estado-nación.

Los alumnos y egresados de las Universidades Interculturales, como lo hacen saber autores como Mateos, Dietz y Mendoza (2016, p. 828) son “otro tipo de profesionistas indígenas”, identificados como intermediarios, pues se sitúan entre las instituciones del gobierno, las asociaciones y las comunidades indígenas. La función de los intermediarios, según estos autores, es “traducir los conocimientos, cosmovisiones de su cultura a la cultura dominante [...] proveniente de la sociedad nacional” (Mateos, Dietz y Mendoza, 2018, p. 829). Estos autores apuestan por formular una tipología de saberes-haceres-poderes en donde hacen énfasis en las competencias y conocimientos que tienen los alumnos para vincularse con la cultura dominante. Un ejemplo de ello, es la lengua originaria.

Continuando con esta línea de investigación, Hernández-Loeza (2017, p. 131) analiza a los intermediarios culturales como “agentes del neo-indigenismo que promueven proyectos elaborados desde agencias gubernamentales”, generando un tipo de intermediario que funge como traductor entre la población y los proyectos de gobierno (Hernández-Loeza, 2019). Por su parte, Gómez (2016, p. 320) entiende por intermediarios culturales a la población indígena que “potencializa las capacidades de la región, identifica necesidades y gestiona proyectos” que las instituciones gubernamentales promueven. Con base en los anterior argumentamos que los alumnos y egresados de las Universidades Interculturales son formados como intermediarios culturales, pues son profesionistas nativos y emergentes (De la Peña, 1995) que han interiorizado saberes de su comunidad, como lo es la lengua originaria, pero también han aprendido saberes institucionales y teóricos dentro de la Universidad (Mateos, Dietz y Mendoza, 2016), lo cual les permite generar vínculos y lazos entre las instituciones de gobierno y las comunidades indígenas.

El objetivo tácito de estas universidades es formar profesionistas indígenas como intermediarios culturales entre las poblaciones indígenas y las instituciones gubernamentales, como ha sucedido en la historia de las políticas indigenistas, donde se incorpora a los indígenas a un Estado-nación formándolos

como “bisagra entre el Estado y los pueblos indígenas” (Huerta, 2018, p. 65). A continuación, se delimita la investigación al análisis de la experiencia como intermediarios culturales de los egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

### La UIEP, un nuevo modelo educativo intercultural para el estado de Puebla

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla se creó en el 2006, se ubica en la localidad de Lipuntahuaca, en el municipio de Huehuetla, Puebla y es parte de la Región Totonaca de la Sierra Norte de Puebla (ver figura 1).

#### Figura 1

Mapa de Huehuetla, Puebla.



Fuente. Cultura Totonacos (2020).

Google sites en <https://sites.google.com/site/culturatotnacos/mapas-de-los-lugares-donde-habitan>

El Estado de Puebla es el cuarto lugar con más población indígena, según el Censo de Población y vivienda 2020 del INEGI (2020), tiene el 6.2% de población de 5 años y más hablante de una lengua indígena, respecto al total nacional. El municipio de Huehuetla, por su parte tiene el 2% de población de 5 años y más hablante de una lengua indígena respecto al total estatal (INEGI, 2020).

Entre las materias que oferta la universidad, se encuentra la de Lengua Originaria donde se imparte el totonaco y el náhuatl. Sin embargo, como lo menciona Hubicková (2016), existen diversas variantes dialectales, dependiendo donde se encuentre ubicada la región. Otra de sus licenciaturas es Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Enfermería, Derecho con enfoque intercultural, Ingeniería en Zootecnia e Ingeniería forestal comunitaria (ver figura 2).

#### Figura 2

Universidad Intercultural del Estado de Puebla



Fuente. Elaboración propia.

Para el caso de esta investigación se entrevistó a egresados de la licenciatura en Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable, pues sostenemos que son “portavoces de opiniones respecto a la formación académica recibida” (Méndez, 2012, p. 12), además de tener la experiencia de laborar como intermediarios culturales.

La metodología que sustenta este estudio empírico se basa en un diseño cualitativo, donde el método etnográfico es fundamental para analizar las trayectorias laborales de los egresados como intermediarios culturales. El trabajo de campo para esta investigación se llevó a cabo durante los meses de julio y septiembre del año 2018 donde fue indispensable situarse en la localidad de Huehuetla, en aras de obtener información de primera mano (Atkinson y Hammersley, 2000; Oehmichen, 2014). Uno de los retos que se enfrentó fue la localización de los egresados, pues muchos de ellos, como lo hace saber la Universidad, migran al egresar. Sin embargo, una de las estrategias utilizadas fue el efecto Bola de Nieve (Goodman, 1960), esto permitió que un profesor de la Universidad contactara con un par de egresados y que éstos nos vincularan con sus demás compañeros de generación. Cabe decir que los egresados se encontraban laborando en Huehuetla y en Tzinacapan, un municipio a dos horas de donde se ubica la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

Para los fines de esta investigación se analizan las experiencias laborales de 5 egresados. De ellos tres son egresados de la primera generación y dos son egresados de la novena generación; los cinco egresados se encontraban laborando al momento de ser entrevistados (ver tabla 1).

**Tabla 1**

*Jóvenes egresados de la UIEP*

Nombre de los egresados <sup>1</sup>	Licenciatura	Generación	Lengua originaria	Empleo que desempeñan <sup>2</sup>
Juan-En-18	Lengua y Cultura	Novena (2014-2018)	Totonaco	Gestor de proyectos gubernamentales en el ayuntamiento municipal
María-En-18	Lengua y Cultura	Primera (2006-2010)	Totonaco	Intérprete en una fiscalía municipal
Lucía-En-18	Lengua y Cultura	Novena (2014-2018)	Totonaco	Tallerista y Gestora de proyectos educativos
José-En-18	Desarrollo Sustentable	Primera (2006-2010)	Totonaco	Gestor de proyectos gubernamentales en el ayuntamiento municipal
Alba-En-18	Desarrollo Sustentable	Primera (2006-2010)	Náhuatl	Intérprete de una fiscalía municipal

1. Los nombres de los informantes en este trabajo son pseudónimos, pues así lo hicieron saber los egresados al momento de firmar su carta de consentimiento informado.

2. Dada la carta de confidencialidad firmada por los egresados, no se especificará la ubicación del trabajo donde laboran.

*Fuente.* Elaboración propia.

El proceso de sistematización y operacionalización de los datos se realizó bajo los siguientes criterios<sup>1</sup>. En un primer momento se realizaron códigos generales con base en el marco conceptual que guió la investigación: intermediación cultural. En un segundo momento se realizaron entrevistas a profundidad con las y los egresados. Es importante mencionar que el método utilizado fue la etnografía, por lo que fue menester situarse en el lugar donde los jóvenes laboraban, así como convivir con ellos

1 Para la codificación de la información se hizo uso del programa Nvivo 10.

más allá de los minutos dedicados a la entrevista a profundidad, por lo que también se hizo uso de conversaciones informales y observación participante<sup>2</sup>.

Esto nos permitió realizar una codificación abierta como lo plantea la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002; Trinidad et al., 2006), pues se identificaron códigos generales no previstos con anticipación como el Origen Social, esto ayudó a identificar el uso de la lengua originaria como herramienta necesaria para vincularse con la comunidad y las instancias gubernamentales. Si bien los cinco egresados no son de la misma generación, el análisis permitió identificar patrones similares en su experiencia laboral. A continuación, se ahonda en los hallazgos más relevantes.

### Egresados como intermediarios culturales

Una de las variables importantes para el *corpus* de las Universidades Interculturales es la experiencia laboral de sus egresados; aún más cuando el análisis es acotado y se encuentra en continuo crecimiento. El análisis de la experiencia de los egresados es fundamental para ahondar en la pertinencia formativa de este modelo educativo, no solo como protagonistas pioneros en ingresar a una Universidad Intercultural, sino también como intermediarios culturales entre sus comunidades y las instituciones gubernamentales.

Los egresados, tanto de la primera generación como de la novena generación, se han incorporado a trabajos directamente relacionados con dependencias de gobierno donde fungen como traductores, gestores de proyectos y talleres comunitarios elaborados desde agencias gubernamentales. Comenzaremos, primero, con las experiencias de los egresados de la primera generación, pues ellos fueron pioneros no solo de ingresar a una Universidad Intercultural, sino también en egresar y buscar un empleo como profesionistas indígenas. El camino para estos primeros egresados fue complejo en los primeros años de su egreso, pues la comunidad desconocía las habilidades y competencias que los egresados tenía, aunado a que se desconocía el horizonte laboral donde se podían incorporar a laborar. Una de las posibilidades que tuvieron los egresados fue la de participar como intérpretes en las fiscalías municipales:

Yo me certifiqué como intérprete, pero huu aun así no saben lo que hago, es pues hasta que entramos a una audiencia y ven lo que hago... yo soy la que le dice al Juez lo que se dice en náhuatl, es como si le tradujera lo que dicen al español para que los demás entiendan lo que dicen y eso es algo que me gusta porque ahora sí sabemos los derechos y ya nos comunicarnos en nuestra lengua, antes qué se iba a pensar en contratar a alguien para hablar por el acusado (Alba-En-18).

En el caso Alba ella comenzó a trabajar en una fiscalía, donde funge como intermediadora cultural al utilizar su lengua originaria como puente o vínculo entre su comunidad y una instancia gubernamental donde se habla el español, identificando el derecho de comunicarse en una lengua originaria. Sin embargo, en instituciones como la fiscalía se hace presente el "ejercicio de poder" (Wolf, 1956) en la interacción de diferentes culturas dentro del nicho laboral, lo que conlleva a continuar con las desigualdades sociales (Hernández-Loeza, 2017; Gómez, 2016) pues, aunque estos egresados hayan interiorizado una formación donde el diálogo de saberes es fundamental como se plantea en el modelo intercultural, este diálogo se ha visto permeado por relaciones verticales, no dialógicas, entre compañeros de trabajo:

En una ocasión sí me regañó un juez por tardarme en decirle lo que la otra persona me estaba diciendo, o sea yo no tuve la culpa, el juez se desesperó y pues me regañó delante de todos. Porque el juez es así de entiendes o no entiendes, dime si lo hizo o no, ellos nunca ven el contexto y aquí es importante entender qué piensan los que están en el juicio y por qué llegaron al juicio... El juez no entendió eso, él quería saber si el culpable lo había hecho o no sin que yo le hubiera dado la explicación de lo que él [el presunto culpable] estaba diciendo (María-En-18).

En el caso de María se puede observar cómo el diálogo de saberes es complejo en el ambiente

<sup>2</sup> Hubo participación en los talleres que dieron los egresados de la novena generación en el ayuntamiento de los municipios, específicamente en talleres relacionados con cuestiones de género.

laboral. Como se muestra, en la fiscalía existen “estructuras verticales [...] lo que reduce el margen de maniobra para trabajar con los grupos y las comunidades” (Gómez, 2015, p. 162), lo que dificulta la labor de los intérpretes, reduciendo su posibilidad de acción ante el conocimiento mestizo y occidental de una figura estatal como lo es el juez en turno.

El gran aporte de las Universidades Interculturales es la reivindicación y el reconocimiento de la lengua originaria, así como apostar por un diálogo de saberes. Sin embargo, también se ha convertido en un reto para los egresados, pues el diálogo de saberes se ha visto permeado, en la práctica, por relaciones de poder (Wolf, 1956) y diálogos verticales entre los egresados y las instancias gubernamentales donde estos se han incorporado laboralmente (Hernández-Loeza, 2017). Esto se debe a que el conocimiento occidental y hegemónico prima ante los saberes de los implicados y las cosmovisiones contextuales de cada región.

Un ejemplo de ello es la experiencia laboral de José, al trabajar en el ayuntamiento municipal como gestor de proyectos gubernamentales. José es egresado de Desarrollo Sustentable y su función en el ayuntamiento es acudir a las reuniones que se llevan a cabo en el centro de Puebla donde se les informan las actividades que se desarrollarán en el municipio donde se ubica la fiscalía. Sin embargo, él y sus compañeros no participan en dichas decisiones, por el contrario, se observa que no había un diálogo entre lo que las autoridades Estatales y centralizadas imponían con lo que sucede en el contexto indígena donde se encontraba laborando José:

En la primera junta que tuvimos en Puebla [centro] me di cuenta cómo eran las cosas, porque nosotros salimos [de la universidad] con proyectos que queremos que se hagan aquí, pero cuando llegamos allá ¿Qué nos dijeron que habláramos?, No, todo se dijeron entre ellos, solo nos dieron el apoyo que teníamos que entregar (José-En-18).

Una de las principales actividades de José es entregar los apoyos que se deciden en el centro de Puebla a las comunidades indígenas. José como profesionista “nativo” (De la Peña, 1995) no participa en la toma de decisiones respecto a los apoyos que tiene que entregar en su comunidad y dichos proyectos no siempre parten de las necesidades de la población. Sin embargo, funge como intermediario cultural (Gómez, 2015) al relacionarse con la población y con las instituciones gubernamentales, utilizando la lengua originaria como vínculo. Al llegar a la comunidad José convoca a la población en la plaza central y les habla en totonaco, generando un lazo de confianza donde el significado radica en el vínculo existente entre José y su contexto, pues es “hijo de la comunidad” (Alba-En-18) y no un “extraño, forastero” (José-En-18).

La confianza y comunicación cercana entre la comunidad y los egresados talleristas, traductores, gestores de proyectos gubernamentales se debe a que éstos últimos no son personas ajenas a la población indígena y, por tanto, quienes implementan proyectos como los huertos, recuperación de la siembra, pláticas y talleres acerca de la violencia contra las mujeres, por ejemplo, son los propios egresados, quienes hablan y conviven con la población y sobre todo que lo hacen en su lengua originaria. Ejemplo de ello es la experiencia de los dos egresados de la novena generación, pues ellos no solo fungen como traductores, sino que además “potencializan las capacidades de la región, identifican necesidades y gestionan proyectos” (Gómez, 2016, p. 320) que las instituciones gubernamentales promueven.

El primer trabajo de Juan como egresado de la UIEP fue como gestor de proyectos financiados por la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA). Si bien, es una agencia gubernamental, Juan tuvo la posibilidad de identificar las necesidades de su región, convocó a compañeros y amigos egresados de la UIEP interesados en participar en el proyecto, intercambiaron ideas, postularon y ganaron el financiamiento por un año. La base del proyecto era el acompañamiento al productor de vainilla, pues como lo mencionó Juan:

Es mejor que nosotros le demos acompañamiento al productor, le demos confianza al hablar igual que ellos y pues tratar de convencerlos a regresar a la siembra, porque ya se están acostumbriendo a estirar la mano y no hacer nada, solo recibir dinero y gastarlo en el vicio. Nosotros vimos eso y por eso decidimos que el objetivo fuera hacer que ellos se interesaran por la vainilla

otra vez. Es mucho trabajo porque tenemos que sacar lo que aprendimos en UIEP, pero ahora diciendo lo que sabemos con ellos, con mi familia y con los que trabajar por acá con la vainilla (Juan-En-18).

La formación de los egresados como intermediarios culturales resulta ser pertinente tanto para el Estado, con la implementación de políticas centralizadas y dirigidas para poblaciones indígenas traducidas por intérpretes de las lenguas originarias como para la misma comunidad, pues los egresados son parte de la comunidad, conocen sus necesidades, desafíos y logros, reconocen los problemas que aquejan a la población y ponen en marcha prácticas comunitarias para fomentar las capacidades de la región (Gómez, 2015), visibilizando solo el diálogo de saberes entre los profesionistas indígenas y los habitantes de sus comunidades cercanas.

Es importante la cercanía de los egresados con los trabajadores del campo, pues no solo implementan los proyectos que el gobierno destina a un municipio, sino que también acompañan al productor a sembrar sus semillas y a cosecharlas, compartiendo el conocimiento que adquirieron en la universidad con sus padres, abuelos y la gente que trabaja en el campo. Aunado a ello, en la experiencia laboral de los egresados hay una característica similar en sus narraciones, esto es la relevancia en la reivindicación de la lengua originaria, no como parte de un currículo institucional como materia obligatoria, sino en la práctica misma como medio de comunicación para la intermediación cultural, como se observa también en la experiencia de Lucía:

Lo que más me gusta de mi trabajo es que puedo hablar en totonaco. Vieras que se estaba dejando de hablar, pero desde la Universidad ya nos comunicamos así hasta por celular. Hicimos un grupo donde todos los que damos talleres hablamos así y cuando damos los talleres o hacemos la propaganda también nos acercamos a las mujeres y les hablábamos en totonaco para que sepan que somos iguales y no nos tengan miedo [...] Así hemos estado con los talleres de violencia que acaban de empezar en el ayuntamiento y yo creo que las mujeres van por eso (Lucía-En-18).

Lucía fue contratada por el ayuntamiento para dar talleres de género a las mujeres del municipio. Si bien los temas que se proponen para el taller ya están estipulados por el gobierno en turno y hay poco margen de acción para incorporar temas como el aborto, existe la posibilidad de que las mujeres encuentren un espacio para hablar y convivir con otras mujeres y sobre todo que sea en su lengua originaria, pues como menciona Wolf (1956) el éxito de los intermediarios culturales depende de su seguimiento personal y sobre todo de las herramientas que utilizan, como la lengua originaria, para vincular a la población con el Estado-nación. Lucía como tallerista recoge la información sobre la violencia de género que aqueja al municipio, dicha información es analizada por el gobierno en turno para después crear políticas en beneficio a las mujeres como guarderías, apoyos económicos o espacios para que las mujeres vendan sus productos.

Uno de los logros de las Universidades Interculturales es reivindicar las lenguas originarias e implementarlas en un currículo educativo y por tanto que los alumnos retomen y valoren sus saberes, como el de la lengua originaria. Que ésta no solo se estipule y conceptualice en un modelo educativo, sino que trascienda la institucionalidad y se reconozca y reproduzca en la práctica misma de los intermediarios culturales dentro de sus campos laborales para mitigar las desigualdades y las relaciones de poder que permean en las trayectorias laborales de estos egresados. Es así que, “el modelo educativo de las UI [...] promueve la formación de profesionistas capaces de llevar a cabo estrategias de visibilización de la diversidad cultural y lingüística, pero no necesariamente con la intención de cuestionar o transformar el sistema político económico dominante” (Hernández-Loeza, 2017, p. 123), lo que representa un reto para las universidades con un modelo educativo intercultural.

## Conclusiones

---

Las Universidades Interculturales como una política de Estado, son un modelo educativo innovador dentro de los modelos inflexibles y occidentales como lo son las universidades convencionales.

La UIEP, como las otras Universidades Interculturales, es pionera en reconocer las lenguas originarias dentro del currículo educativo, ya que los alumnos y egresados entremezclan sus saberes, como la lengua originaria, con el conocimiento occidental con el que fue creado el modelo intercultural.

Resulta relevante indagar y analizar qué sucede laboralmente con estos nuevos jóvenes profesionistas indígenas, pues son el resultado de un modelo educativo intercultural sobre especializado para tratar asuntos indígenas y ubicado solamente en zonas indígenas, donde se interioriza una responsabilidad social de sus egresados con sus regiones y donde éstos coadyuven el desarrollo de las mismas al resolver conflictos sociales que identifiquen dentro de su comunidad. Las UI's, por tanto, son formadoras de intermediarios culturales, lo que les permite situarse en dos dimensiones. La primera dimensión es con la comunidad misma, pues son parte ella y la segunda con las instancias gubernamentales, siendo la lengua originaria el puente entre ambas.

La formación de nuevos perfiles como intermediarios culturales es importante para las comunidades mismas, para su desarrollo y vinculación con las comunidades, la gente y sus saberes. Sin embargo, una constante en la experiencia laboral de los egresados es que se han enfrentado con desigualdades sociales y culturales, así como con relaciones de poder inmersas en sus actividades, por lo que el diálogo entre culturas solo se lleva a cabo entre los mismos indígenas al hablar una lengua originaria con la cual se pueden comunicar y crear lazos de confianza. Tal es el caso de los egresados que han continuado sus trayectorias laborales en instituciones gubernamentales como las fiscalías, ayuntamientos y gestión de proyectos y talleres municipales, donde aún se conflictúa llevar un diálogo horizontal entre saberes y en donde "los mismos egresados son los que gestionan los recursos, utilizan su capital cultural, sus conocimientos, habilidades y competencias, sus relaciones sociales y, en ocasiones, hasta llegan a invertir sus propios recursos económicos" (Mateos, Dietz y Mendoza, 2016, p. 821).

Uno de los conocimientos que les permite a los egresados ser parte de una nueva gama de profesionistas es el uso y reproducción de su lengua originaria como una herramienta que les permite desempeñarse como intermediarios culturales, como agentes situados dentro de la comunidad, con un bagaje contextual y tradicional y también como profesionistas, como egresados de alguna licenciatura intercultural que les permite inmiscuirse en nichos laborales gubernamentales.

Si bien la segregación educativa se hizo presente con la creación de Universidades Interculturales ubicadas en zonas con alta población indígena y donde pareciera que solo los indígenas necesitan interculturalizarse, la creación de las UI's es muestra de un primer avance hacia la reivindicación de la lengua originaria para apostar, más adelante, por una interculturalización más allá del currículo indígena y llevar a la práctica el diálogo de saberes entre pares en un campo laboral donde se sitúen los intermediarios culturales o en las demás Instituciones de Educación Superior convencionales y de larga data.

## Referencias

- Atkinson, P. y Hammersley, L. (2000). *Ethnography and Participant Observation*. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds), *The sage Handbook of Qualitative Research* (pp.230-256). Sage Publications
- Baronnet, B. (2019). Introducción. En B. Baronnet y F. Bermúdez (Coord), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp. 27-57) Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- Barquín, A. (2012). *Antropología y poder político. El ejercicio de poder en las políticas públicas: Las Universidades Interculturales*. [Tesis de doctorado. Universidad Autónoma Metropolitana]. UAM-México
- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, 33(2), 66-77. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500007)
- Bermúdez, F. y Baronnet, B. (2019). Presentación. En B. Baronnet y F. Bermúdez (Coord). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. (pp. 59-63). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México



- Brunner, J. (2007). *Universidad y Sociedad en América Latina*. México. Universidad Veracruzana.
- Casillas, M. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México, CGEIB.
- Cultura Totonacos (2020).  
<https://sites.google.com/site/culturatotonacos/mapas-de-los-lugares-donde-habitan>
- Deance, I. y Vázquez, V. (2010). La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural de Puebla. *Cuicuilco*. 17 (48), 35-47.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592010000100003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100003)
- De la Peña, G. (1995). La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo. *Revista Internacional de Filosofía Política*. (6), 116-140 [http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1995-6-3D5E32C1-AF7C-F8A8-0F8C-9B7122B9205D/ciudadania\\_etnica.pdf](http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1995-6-3D5E32C1-AF7C-F8A8-0F8C-9B7122B9205D/ciudadania_etnica.pdf)
- DeWalt, K. y DeWalt, B. (2011). *Participant observation. A guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: Alta Mira press.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación, una aproximación*. México: FCE
- Dietz, G. (2020). La interculturalidad en la educación superior: algunos logros y muchos retos. [Conferencia magistral] décimo quinto aniversario de la Universidad Intercultural de Chiapas
- Dietz, G. y Álvarez, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: Un ejemplo desde la antropología de la educación. En C. Oehmichen (Ed.) *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. (pp. 51-91) UNAM
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, SEP
- Didou, S. (2019). Las 100 Universidades del gobierno de López Obrador: ¿Promesa cumplida o fracaso anunciado? Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1736>
- INEGI. (2021). Censo de Población y vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/>
- Goodman, L. (1960). Snowball Sampling. *In The Annals of Mathematical Statistics*. 32 (1). University of Chicago: JSTOR. <https://projecteuclid.org/journals/annals-of-mathematical-statistics/volume-32/issue-1/Snowball-Sampling/10.1214/aoms/1177705148.full>
- Gómez, D. (2015). Profesionistas emergentes: gestores y gestoras interculturales para el desarrollo en el sur de Veracruz. En Pérez Ruiz, M. L, Ruiz, V., y Velasco S. (Coord.), *Interculturalidad (es). Jóvenes Indígenas: educación y migración*. (pp. 126-168). México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, D. (2016). *Herencias, contradicciones y re significaciones de la política educativa intercultural en el sur de Veracruz, México. Un estudio acerca de la Universidad Veracruzana Intercultural, (UVI)*. [Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid].
- González Apodaca, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. E Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México, UAM.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Norma, FCE.
- Hernández-Loeza, S. (2017). ¿Qué distingue a los <profesionistas interculturales>? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *ANTHROPOLOGICA*. 35(29). Pp. 123-149  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92122017000200006&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92122017000200006&script=sci_abstract)
- Hernández-Loeza, S. (2019) La vinculación universitaria intercultural en la Sierra Norte de Puebla. Experiencias con una generación de la Licenciatura en Lengua y Cultura. En B. Baronnet y F. Bermúdez (Coord), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. (pp. 175-203). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.

- Hubicková, M. (2016). *Universidades Interculturales en México: el estado de Puebla y de Chiapas. Análisis del modelo educativo intercultural de la Licenciatura en Turismo Alternativo*. [Tesis de Maestría de Investigación de estudios latinoamericanos. Holanda, Universidad de Leiden].
- Huerta, M. (2018). *Discursos y metáforas de política educativa a través de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*. [Tesis de doctorado. Universidad Autónoma Metropolitana].
- Korsbaek, L. y Sámano, M. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Revista Ra Ximhai*, 3 (1). Pp. 195-224. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46130109.pdf>
- López, R., González, O. y Casillas, M. (2000). *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años*, México: UAM
- Lucas L. y Cruz F. (2018). Trayectoria de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), *Revista Alteridad*. 13 (1) Pp. 96-107. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2018.07>
- Luna, V. (2017). La universidad Intercultural del Estado de Puebla: Un segmento de la brecha inconclusa y una deuda histórica. En F. González, F. Rosado y G. Dietz (Coord). *La gestión de la educación superior intercultural en México*. (Pp. 320) México: Ediciones Trinchera.
- Mateos, L. (2015). La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la universidad veracruzana intercultural. *Revista Interamericana de Educación de adultos*. 37 (2). Pp. 65-81. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457544924005.pdf>
- Mateos, L. y Dietz, G. (2016). Universidades Interculturales en México, Balance crítico de una década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21(70) Pp. 683-690 <https://www.redalyc.org/pdf/140/14046162002.pdf>
- Mateos, L., Dietz, G. y Mendoza, G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Investigación temática*. 21(79). Pp. 809-835. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14046162007.pdf>
- Mato, D. (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO.
- Mato, D. (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: UNESCO.
- Méndez, T. (2012). *Los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca, generación 2005-2009: Trayectorias Laborales y Académicas*. [Tesis de maestría. Instituto de Investigaciones en educación, Universidad Veracruzana].
- Meseguer, S. (2012). *Imaginario de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*. [Tesis para obtener el grado de doctorado en Antropología Social, Universidad de Granada, España].
- Oehmichen, C. (2014). Introducción. En C. Oehmichen (Ed.) *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. (pp. 11-27) UNAM
- Roa, I. (2019). *El arte de gobernar: Las trayectorias educativas de los primeros egresados de la UIEP*. [Tesis de Maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].
- Rojas, A. (2019). Vinculaciones comunitarias en Instituciones de Educación Superior con enfoque intercultural. Fines, medios y límites. En B. Baronnet y F. Bermúdez (Coord), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México (pp. 63-95)
- Salmerón, F. (2017). Prólogo. En *Las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas en la gestión de la educación superior intercultural en México*. México: Ediciones Trinchera.
- Schmelkes, S. (2008). *Las Universidades Interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?* Colombia: minieducación [https://www.academia.edu/3048258/LAS\\_UNIVERSIDADES\\_INTERCULTURALES](https://www.academia.edu/3048258/LAS_UNIVERSIDADES_INTERCULTURALES)

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia, Universidad de Antioquia.
- Tedesco, J. (1983) *Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000573/057308so.pdf>
- Tipa, J. (2017). ¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas en Antrópica. *Ciencias sociales y humanidades*. 3(6). México: UADY. [https://www.antropologia.uady.mx/revista/anropica/num06/002\\_Juris\\_Tipa.pdf](https://www.antropologia.uady.mx/revista/anropica/num06/002_Juris_Tipa.pdf)
- Trinidad et al. (2006). *Teoría fundamentada. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Tuirán, R. (2019). La educación superior: promesas de campaña y ejercicio de gobierno. *Educación Superior*, 190 (48), 113-183. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.190.715>
- Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wolf, E. (1956). Aspects of Group Relations in a Complex Society: México. En *American Anthropologist*, (58). Pp. 1065-1078. <https://www.jstor.org/stable/666294?seq=1>



# Relaciones interculturales en una universidad privada de México

*Intercultural relations in a private university of Mexico*

Recibido: 15/02/2021 | Revisado: 14/06/2021 | Aceptado: 22/06/2021 |  
Online first: 22/06/2021 | Publicado: 01/07/2021

- Stefano Claudio Sartorello**  
INIDE. Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (México)  
stefano.sartorello@ibero.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-6324-3032>
- Marcela Gómez Álvarez**  
INIDE. Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (México)  
marcelaga789@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-9726-9847>
- Casandra Guajardo Rodríguez**  
INIDE. Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (México)  
casandra.guajardo@ibero.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-2514-7220>

**Resumen:** Desde un enfoque crítico y decolonial de la interculturalidad se analizan las relaciones interculturales en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México a partir de las percepciones y experiencias de un grupo de estudiantes. El análisis del *corpus* documental integrado por reflexiones escritas elaborados por estudiantes, permite identificar una serie de dimensiones - socioeconómica, étnico-racial, ontológica y epistemológica, e intrapersonal - que, en su conjunto, dan cuenta de cómo se viven las relaciones interculturales en una universidad de élite mexicana. Las aportaciones de las estudiantes ofrecen pistas interesantes para promover la interculturalización de la universidad. Enfocar este tema desde una perspectiva crítica y decolonial posibilitó emprender un proceso de análisis y reflexión que fluyó en dos sentidos. Por un lado, ver y repensar la universidad desde la colonialidad del saber, y por otro, verse a sí mismo para descolonizar el propio ser. De-construir las relaciones interculturales que se dan en la cotidianeidad universitaria y, a la par, de-construirse a sí mismos a través de un proceso introspectivo y de auto-reflexión personal. Este estudio pionero representa una aportación inicial para la comprensión de las problemáticas e implicaciones relacionadas con la promoción de la interculturalidad en instituciones de educación superior privadas de México.

**Palabras clave:** Educación Superior Intercultural, Universidad Privada, Racismo, Discriminación, Relaciones Interculturales.

**Abstract:** From a critical and decolonial approach to interculturality, intercultural relations are analyzed at the Universidad Iberoamericana in Mexico City based on the perceptions and experiences of a group of students. The analysis of the documentary corpus made up of written reflections elaborated by students, allows to identify a series of dimensions - socioeconomic, ethno-racial, ontological and epistemological, and intrapersonal - that, as a whole, account for how intercultural relations are lived in an Mexican elite university. The contributions of the students offer interesting clues to promote the interculturalization of the university. Approaching this issue from a critical and decolonial perspective allow to undertake a process of analysis and reflection that flowed in two directions. On the one hand, to see and rethink the university from the coloniality of knowledge, and on the other, to see oneself to decolonize one's own being. De-constructing the intercultural relationships that occur in everyday university life and, at the same time, de-constructing themselves through an introspective process and personal self-reflection. This pioneering study represents an initial contribution to the understanding of the problems and implications related to the promotion of interculturality in private higher education institutions in Mexico.

**Keywords:** Intercultural Higher Education, Private University, Racism, Discrimination, Intercultural Relations.

## Introducción

En este artículo se analizan las relaciones interculturales en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (Ibero), universidad privada en la que, de acuerdo a la reforma curricular de enero 2020, la interculturalidad se considera uno de los tres temas transversales junto con la sustentabilidad y el género, mismos que deberán de impregnar los planes de estudio de todos los programas educativos. En este sentido, la relevancia de este escrito estriba en ser un estudio pionero<sup>1</sup>, que tendrá que ser complementado con otras investigaciones.

Analizar un tema tan complejo y articulado en el caso de la Ibero implica tomar en cuenta las características de una universidad privada que, debido al costo de sus colegiaturas<sup>2</sup>, es considerada “de élite”, y cuyos estudiantes suelen pertenecer a los estratos económicamente más acomodados de la sociedad mexicana. Será justamente a partir de las percepciones y experiencias de un grupo de estudiantes, y desde una perspectiva crítica y decolonial (Walsh 2012), que en este escrito analizaremos un tema que interpela a todos los sectores de la sociedad mexicana. Consideramos que reflexionar sobre las dinámicas inter e intra culturales es una tarea densa de aprendizajes para quienes formamos parte de los sectores “privilegiados” de la población, quienes no acostumbramos a sufrir las consecuencias del racismo y la discriminación que la atraviesa (Solís *et al.*, 2019). Deconstruir las relaciones interculturales y asumir la colonialidad que las caracterizan (Walsh, 2012) es justo lo que necesitamos hacer quienes habitamos el lado metropolitano y dominante de la línea abismal trazada por la modernidad capitalista (Santos, 2009; Quijano, 2000).

## Aproximación metodológica

A partir de este posicionamiento epistemológico hemos puesto al centro del estudio que sustenta este escrito el análisis de las vivencias, percepciones y reflexiones de ocho estudiantes mujeres de la licenciatura en Pedagogía y de un hombre de la Maestría de Investigación y Desarrollo de la Educación (MIDE) que tomaron el curso de Educación Intercultural que facilitamos los autores del presente en el semestre Primavera 2020. Un proceso de aprendizaje que, de manera intencional, enfocamos al análisis crítico de las principales aproximaciones teórico-metodológicas de la educación intercultural en América Latina y, en particular, de la perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad (Gasché 2008; Sartorrello 2009; Walsh 2012). Desde este *locus* de enunciación facilitamos actividades de aprendizaje vivenciales y reflexivas que incluyeron ejercicios de observación participante en espacios de socialización de la universidad (la cafetería, la fuente, la tienda sindical, los talleres deportivos y culturales, la explanada central). De manera individual, en pareja o en pequeños grupos, las<sup>3</sup> estudiantes realizaron observaciones de las interacciones entre personas que posteriormente plasmaron en bitácoras construidas colectivamente. Sus observaciones y anotaciones se compartían y discutían en clase, articulándolas y contrastándolas con otras experiencias que ellas habían vivido durante su transición por la universidad, para finalmente analizarlas a la luz de los conceptos y categorías que surgían de las lecturas que revisamos a lo largo del semestre. Luego, cada semana, las estudiantes redactaban una reflexión personal que los facilitadores del curso nos encargábamos de retroalimentar<sup>4</sup>. De esta manera quisimos ofrecer a nues-

1 El único antecedente de este escrito es el 11 Documento de investigación del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana intitulado “Hacia la interculturalización de la Ibero. Aportaciones desde nuestras estudiantes” que los autores del presente hemos integrado recopilando las reflexiones escritas de las estudiantes que tomaron el curso de Educación Intercultural que facilitamos en el semestre Primavera 2020. Como explicaremos más adelante, en este artículo utilizamos algunos extractos de estas reflexiones escritas como fuentes de los análisis que desarrollamos en este texto que, por lo tanto, representa un trabajo original e inédito que se sustenta en una investigación previa que nosotros mismo hemos realizado.

2 Como señala Silva (2017), en la Ibero un programa de licenciatura tiene un costo semestral aproximado de \$120,000 pesos mexicanos que, según el tipo de cambio de junio 2021, corresponden a más de 6,000 USD. Considerando que la mayoría de las carreras ofertadas en la universidad duran 8 semestres, el costo base (materiales educativos, libros de texto, etc.) de una licenciatura gira alrededor de 1 millón de pesos mexicanos (50,000 USD), cantidad inalcanzable para más del 90% de las familias mexicana.

3 Utilizamos el sustantivo femenino plural porque nos referimos a un grupo de ocho mujeres y un hombre.

4 Cabe señalar que la primera parte del curso (de enero a marzo 2020) se llevó a cabo de forma presencial y que, después de que la universidad tuvo que pasar a la modalidad a distancia por la pandemia de la COVID-19 (de finales de marzo hasta mayo), las sesiones se realizaron a través de una plataforma digital.

tras estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre aquellas dinámicas interculturales que acontecen al interior del campus que en muchas ocasiones suelen pasar desapercibidas, o bien que corren el riesgo de ser naturalizadas como parte de los usos y costumbres de la comunidad de la Ibero.

La selección de la antología de lecturas del curso que impartimos respondió al criterio de ofrecer herramientas teórico-metodológicas para analizar y comprender las dinámicas universitarias desde una perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad. Como nuestras estudiantes nos comentaron en más de una ocasión, lo anterior resultó ser algo novedoso e inusual, ya que en otras materias en las que se había tratado sobre educación intercultural prevalecían enfoques funcionales y sistémicos de la interculturalidad (Walsh, 2012) en la que ésta refiere a poblaciones étnicamente diferenciadas, pero que nunca las llevaron a pensarse y re-pensarse a sí mismas en cuanto sujetos interculturales. Este auto-descubrimiento de la propia diversidad en relación a las demás alteridades que atraviesan la universidad, resultó clave para comprender los alcances más profundos de la interculturalidad y proyectarla hacia la necesaria transformación de la propia comunidad universitaria que, finalmente, era el propósito central del curso.

Fue notorio ver cómo nuestras estudiantes articularon la teoría leída con la realidad vivida y, en este sentido, la perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad les resultó útil para analizar e interpretar lo que habían observado en los espacios de socialización universitaria mencionados. A partir de lo que plasmaron en las bitácoras, de los debates en clase y del análisis de sus reflexiones semanales escritas, fue como identificamos algunas dimensiones que, en nuestra consideración, resultan útiles para comprender las dinámicas interculturales en la Ibero. A continuación, las enunciamos y explicamos para dar cuenta de cómo fuimos entendiéndolas en el grupo.

- a) Dimensión socioeconómica: Relacionada con la pertenencia, real o imaginada, a una cierta clase social; asociada con un estatus socioeconómico, también real o imaginado, o bien proyectado. Esta pertenencia se manifiesta y se hace explícita en formas de ser, estar, hablar, moverse, ocupar el espacio, vestirse, comprar, viajar, etc.
- b) Dimensión étnico-racial: Relacionada con la auto- y con la hétero-adscrición a un grupo étnico-racial más o menos definido a partir del criterio de blanquitud hegemónico. Esta dimensión está vinculada con indicadores, reales o proyectados, como son el color/tono de la piel, la estructura física y forma del cuerpo, el color del pelo, de los ojos, etc.
- c) Dimensión ontológica y epistémica: Relacionada con el ser y, derivado de ello, con el conocer. Esta dimensión está vinculada con la disposición (o con la no-disposición) de aceptar, reconocer, aprender de..., convivir con... formas de ser y de conocer que resultan distintas, alternativas y, en ocasiones, contrastantes con la propia.
- d) Dimensión intrapersonal: Relacionada con el proceso de reflexión que ocurre en primera persona y que implica preguntarse por quién soy y estar en la disposición de cuestionar mi propia historia personal, familiar, educativa y social.

A partir de estas dimensiones, surgidas de forma inductiva de las actividades didácticas que promovimos durante el curso arriba mencionado, les estudiantes elaboraron ensayos escritos que nosotros nos encargamos de revisar y retroalimentar para que tuvieran la calidad necesaria para ser recopiladas en una publicación académica como es el 11 Documento de Investigación del INIDE intitulado "Hacia la interculturalización de la Ibero. Aportaciones desde nuestras estudiantes" (Gómez *et al.*, 2021) coordinado por los autores del presente escrito. Como se explica en la nota número 1 de este artículo, los análisis que presentamos en las siguientes páginas se sustentan en este *corpus* que nosotros hemos recopilado. A continuación, retomamos extractos textuales de los escritos de las estudiantes como fuentes de los análisis que desarrollamos en este texto que, por lo tanto, representa un trabajo original e inédito que se sustenta en una investigación previa que nosotros mismo hemos realizado, y cuyo *corpus* – o sea los ensayos de las estudiantes - hemos publicado en el documento arriba citado

con el fin de darlas a conocer en su integralidad a la comunidad universitaria de la Ibero<sup>5</sup>. Es menester aclarar que, con el fin de realizar un análisis dialógico que tome en cuenta las aportaciones de nuestras estudiantes, en los siguientes apartados recurrimos con frecuencia a sus propias palabras y expresiones, evitando, en la medida de lo posible, de excedernos en paráfrasis e interpretaciones. No obstante, aunque citamos de manera textual sus palabras, el análisis que hacemos de las mismas está basado en nuestro posicionamiento como académicas comprometidas con una concepción crítica y decolonial de la interculturalidad y que, por lo tanto, será desde este *locus* de enunciación como las vamos a interpretar.

### La interculturalidad en la Ibero

Las percepciones y vivencias plasmadas en los escritos de nuestras estudiantes ponen en evidencia una serie de elementos que nos permiten hacer un diagnóstico inicial de cómo viven la interculturalidad en nuestra universidad. Entre otras, nos referimos a categorías vinculadas con la colonialidad del poder, los procesos de racialización y la estratificación socioeconómica. Iniciemos el análisis con las palabras de Karla Fabiola, quien señala que *ser Ibero* suele estar asociado a ciertas características:

Dentro de la universidad existe un estereotipo lingüístico, es el que denominamos “fresa” (...) se combina el uso del idioma español con el inglés (...) La Universidad Iberoamericana es conocida por ser de la “alta sociedad”, predominan personas que pertenecen a un estatus socioeconómico alto (...) la forma en cómo nos expresamos, lo que expresamos, las marcas que predominan, aspectos que te hacen pertenecer a un estatus (Gómez *et al.*, 2021, p. 77-79).

Luis amplía esta reflexión destacando que:

La mayoría de estudiantes tienen tez blanca, mientras que la mayoría de los trabajadores y trabajadoras que no desempeñan labores directamente relacionadas con lo académico tienen tez morena. Esto es relevante si tenemos en mente que la Ibero es una universidad privada de alto costo, por lo que el predominio de uno u otro color de piel según el lugar que se ocupa en la universidad nos habla de la herencia del orden colonial, en este caso, presentándose como colonialidad del poder (Walsh, 2007), pues existe una relación entre la posición socioeconómica y las características étnico-raciales (Gómez *et al.*, 2021, p. 70).

En la cotidianidad se da una invisibilización de ciertos sujetos que son percibidos como distintos a la mayoría, lo que da cuenta de cómo la universidad está atravesada por asimetrías que se relacionan con la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2000) y que se vincula con un “problema estructural colonial – racial” (Walsh, 2012, p.91) por el cual las diferencias se construyen dentro de una matriz colonial de poder racializada y jerarquizada. Esto se relaciona con un conjunto de prácticas de relacionamiento que refieren a la discriminación que sufren ciertos sujetos al interior de la universidad y que, como se infiere de las siguientes palabras de Karla Fabiola pareciera ser naturalizada como parte de la pertenencia a una clase social privilegiada:

Tal vez suena que en la universidad se discrimina, pero creo que no es así, simplemente que por los contextos en los que se vive y se desarrolla, no notamos que somos despectivos en acciones y conductas, o tal vez sí lo sabemos y lo notamos, pero la educación que recibimos nos hace creer que somos la cultura o la clase social dominante (Gómez *et al.*, 2021, p. 79).

A tal propósito, Frida señala que: “Muy pocas veces hay interacciones entre estos grupos (...), se podría decir que viven en mundos distintos con realidades diferentes (...) las personas se juntan con gente parecida físicamente por una cuestión de racismo invisibilizado” (Gómez *et al.*, 2021, p. 90).

Estas aportaciones dan cuenta de la normalización de actitudes discriminatorias y de la existencia de un racismo estructural (Restrepo, 2012) que atraviesa la sociedad mexicana y del cual la Ibero no se encuentra exenta. Como menciona Restrepo (2008), este racismo “se encarna en acciones y omisiones concretas que, derivadas del funcionamiento mismo del sistema institucional, tienen el efecto de

<sup>5</sup> El día miércoles 2 de junio del 2021, las estudiantes presentaron sus ensayos en un acto público realizado de manera virtual ante la comunidad universitaria de la Ibero.

reproducir las desigualdades y jerarquías entre individuos y poblaciones racializadas” (Restrepo, 2012, p. 188).

En este contexto, en las páginas siguientes no sólo daremos cuenta de los procesos de racialización<sup>6</sup> y de diferenciación socioeconómica que existen en la Ibero, sino que mostraremos cómo la colonialidad del saber se refleja también a nivel curricular, como resulta evidente, por ejemplo, por la prioridad otorgada al estudio del inglés en cuanto lengua obligatoria para todas las carreras, así como a la prevalencia de *currículas* occidentalizantes que responden a las características del sistema societal capitalista eurocéntrico dominante (Wallerstein, 2007).

Abordemos este aspecto retomando la aportación de Frida, quien destaca que en la carrera de pedagogía ha observado: “múltiples prácticas que hemos venido normalizando y reproduciendo, que conceptualizamos bajo un pensamiento colonizado, es decir, una colonización epistémica” (Gómez *et al.*, 2021, p. 41). Dana aterriza estas reflexiones al mencionar que:

La mayoría de los docentes se centran en conocimientos eurocéntricos que tienen una validez en la academia (...) un ejemplo claro de esto es el certificado de inglés, el cual, es un requisito obligatorio para todos los alumnos de licenciatura, reforzando que los conocimientos occidentales tienen más valor y son más necesarios que otros (Gómez *et al.*, 2021, p. 92).

Interpretamos estas aportaciones como una manifestación de la de colonialidad del saber que Dussel (2000) identifica como un dispositivo epistemológico de la modernidad-colonialidad y de la imposición de una monocultura del saber que, en palabras de Santos: “consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente” (Santos, 2009, p.110).

Gabriela resume lo anterior cuando afirma que:

Se observan aún prácticas tradicionales docentes, que categorizan, clasifican y excluyen, currículums inamovibles y cerrados que privilegian una sola mirada de las cosas, como consecuencia de esto, se está formando para la inacción, para la reproducción de un conocimiento privilegiado (...) no se promueve un proyecto reformador que cambie y reconstruya el modelo vigente, el cual está lleno de asimetrías, desigualdades e injusticias, (...). La Universidad trabaja en lograr una igualdad entre las culturas que convergen en la universidad, pero ha dejado de lado el problema estructural, colonial y racial (Gómez *et al.*, 2021, p. 24).

En efecto, si bien nuestras estudiantes reconocen que existe un discurso institucional que promueve la interculturalidad, también identifican sus limitantes estructurales. En este sentido, Luis afirma que:

La Ibero ha adoptado una perspectiva intercultural que resulta funcional con el sistema, pues el reconocimiento de la diversidad no implica ningún cambio en las estructuras dominantes, no hay ningún replanteamiento epistémico, pedagógico ni político más allá del de estar dispuestos a reconocer y tolerar la diferencia (Gómez *et al.*, 2021, p. 69).

A lo anterior se suma Frida, destacando:

Es una institución que busca promover el diálogo como una forma conciliadora (...) Navegan en el barco de la inclusión, cuando en realidad, se encuentran transitando en la balsa de la integración, donde las relaciones dentro se encuentran desiguales, marcadas e impenetrables (Gómez *et al.*, 2021, p. 45).

No cabe duda que estos jóvenes están analizando de manera crítica la concepción funcional y sistémica de la interculturalidad vigente en una universidad en la que, si bien existe un reconocimiento de la diversidad y un discurso inclusivo, no se trastocan las asimetrías y desigualdades sociales, culturales

<sup>6</sup> La racialización se refiere al hecho de otorgar un significado a los atributos físicos de una persona como una forma de generalizar, justificar la diferencia racial de determinados grupos humanos (Campos, 2012) y naturalizar la clasificación y la relación jerárquica de superioridad e inferioridad entre unos y otros, lo que ha permitido históricamente el fortalecimiento de las relaciones de dominación-sumisión (Gasché 2008) entre la sociedad nacional blanco mestiza y los pueblos y personas indígenas y afrodescendientes. (Quijano, 2000)



y económicas existentes, ni se realiza aquel rompimiento epistémico que permitiría enfrentar el problema estructural-colonial-racial de la modernidad-colonialidad para ir más allá de la lógica multicultural del capitalismo global (Quijano, 2000; Santos, 2009; Walsh 2012).

### Estratificación socioeconómica, poder y dominación

Estas asimetrías se reflejan también en la puesta en marcha de medidas compensatorias (becas y descuentos en las colegiaturas) en beneficio de estudiantes procedentes de sectores económicamente desfavorecidos que la Ibero otorga en el marco del programa *Si Quieres Puedes* (SQP). Como se explica en Silva (2017), en 2015, por iniciativa del Rector de la Ibero, se creó el Programa *Si Quieres Puedes* (SQP) con el fin de promover el acceso y la permanencia de jóvenes provenientes de sectores de bajos recursos económicos con alto rendimiento académico a través de apoyos económicos (exoneración de colegiaturas y beca mensual) y académicos (tutorías, asesorías). Aunque el programa pretendía abarcar al 25% del estudiantado de licenciatura (2,500 estudiantes), en 2017 en el programa estaban registrados 430 jóvenes, la mitad de los cuales proviene de escuelas públicas y un 43% de un bachillerato sostenido por una fundación de asistencia social. Casi todos reportan trayectorias escolares regulares y, en su mayoría, proceden de familias con escolaridad alta o media, pero con ingresos familiares bajos y medios. Para obtener la beca SQP, los jóvenes deben tener altos promedios de bachillerato (entre 8.5 y 9 puntos, dependiendo de la carrera). Las estadísticas institucionales mostraron que, al finalizar el primer semestre, no todos los estudiantes SQP pudieron obtener el promedio requerido. Sólo el 53% registró avance regular, 31% debió recurrir al indulto y 16% abandonó la universidad. Para enfrentar esta situación, se abrieron cursos propedéuticos y modificaron aspectos reglamentarios como el número de indultos permitidos y la posibilidad de dar de baja materias. Entre las medidas generadas para apoyar a los estudiantes, el tutor par resultó clave para facilitar la integración y para orientar sobre el funcionamiento académico y administrativo de la universidad. Asimismo, las asesorías académicas fueron ampliamente valoradas por los estudiantes, quienes lograron incrementar sus promedios. Finalmente, los apoyos económicos resultan decisivos para la permanencia. Las estadísticas institucionales revelaron que, al finalizar su primer año, los estudiantes SQP obtuvieron promedios muy por encima del estudiantado regular (No SQP). En general, los profesores expresaron gran satisfacción con estos estudiantes y, en particular, valoraron su enorme potencial para diversificar a la población universitaria.

Ahora bien, nuestras estudiantes consideran que, si bien han logrado fortalecer el programa SQP, estas medidas son funcionales al mantenimiento del *status quo*, pues aunque generan la posibilidad de que personas provenientes de estratos socioeconómicos bajos puedan ingresar a la Ibero y, en este sentido, pluralizan la población estudiantil universitaria, no se acompañan de cambios estructurales que posibiliten que estas personas se sientan genuinamente parte de la comunidad universitaria<sup>7</sup>.

Empecemos nuestra argumentación trayendo a colación lo que señala Rosario: “por el carácter humanista de la universidad, se ha trabajado para desarrollar diferentes programas y estrategias que permitan el acceso a la institución a grupos que provienen de otro tipo de entornos” (Gómez *et al.*, 2021, p. 29).

Ella hace referencia al programa SQP que mencionamos anteriormente y, además de destacar los esfuerzos y el empeño que los estudiantes becados han tenido que realizar para cumplir con los requerimientos académicos, enfatiza también en las negociaciones y en la capacidad de adaptabilidad al entorno que estos jóvenes deben desarrollar para embonar con el “entorno en el que se encuentran, por ejemplo, la forma de hablar y vestir, para de esta forma integrarse mejor con la comunidad de la Ibero” (Gómez *et al.*, 2021, p. 29).

<sup>7</sup> En este sentido, Silva (2017) reporta que los aspectos que resultaron más difíciles para los estudiantes SQP se relacionaron, por un lado, con el incremento del nivel de gastos para transporte, comida y compra de materiales (equipo de cómputo o software) y, por el otro, con el cambio en la composición social de los grupos en las clases, pues en la universidad prevalecen estudiantes de un alto nivel socioeconómico con perfiles socioculturales muy distintos al que portan ellos. Quienes provienen de bachilleratos públicos también resintieron los cambios en la exigencia académica, el tiempo de dedicación al estudio y el nivel de responsabilidad.

Dana comenta que “los becados muchas veces se sienten intimidados e inferiorizados por su estatus económico” (Gómez *et al.*, 2021, p. 92) y le preocupa que esta situación pueda provocar una especie de aporofobia<sup>8</sup>. Al respecto Frida menciona:

Pareciera que todos compartimos el mismo espacio, pero las relaciones se encuentran polarizadas en cierta medida, la apropiación y los lugares de enunciación son distintos, las vivencias y las experiencias son completamente opuestas. Es notoria y recalcada la diferencia. (...) La distancia entre estratos altos y bajos aún resulta abismal. (...) existen diferencias que deben ser puestas sobre la mesa y no escondidas. Se trata de responder a la diferencia socio-económica y la notoria brecha social, pero al sólo ofrecer becas el camino queda largo (Gómez *et al.*, 2021, p. 45).

Así cómo es posible observar una fragmentación de la socialidad universitaria con base en aspectos socioeconómicos, en las reflexiones colegiadas que realizamos a lo largo del curso pudimos comprender que existe una especie de segregación espacial manifiesta en el acceso y en la ocupación diferencial de espacios universitarios que teóricamente son comunes, pero que, en realidad, se relacionan con el estatus social de la persona. Las estudiantes dan cuenta de lo anterior cuando refieren a las interacciones entre alumnos y personal de servicio que cumple funciones de mantenimiento y aseo del espacio universitario: “Me dirijo siempre a los trabajadores de manera respetuosa, pero creo que no todas las veces hago que se sientan parte del espacio que es de todos, y esto no creo que sea por alguna cuestión consciente” (Gómez *et al.*, 2021, p. 61), dice María José. Veamos lo que ella escribió al reflexionar sobre sus sentires cuando, por primera vez después de seis semestres de estudiar en la Ibero, fue con un pequeño grupo de estudiantes a realizar observación participante en la tienda sindical de la universidad: “Mientras estuve en el sindicato, me sentí incómoda, como si ese lugar no fuera un espacio para mí, y creo que muchas veces nosotros los estudiantes podemos hacer qué se sientan así los trabajadores porque creemos que es nuestro espacio” (Gómez *et al.*, 2021, p. 62).

Lo anterior parece suceder en uno de los espacios “comunes” de la universidad: la fuente. Colocada en la explanada debajo de Rectoría, es uno de los lugares de la universidad donde se permite fumar y suele ser un espacio muy concurrido y frecuentado por una gran diversidad de personas: estudiantes, profesores, personal de servicio y mantenimiento. En las observaciones realizadas, Gabriela reporta que en la fuente los alumnos forman grupos delimitados y segregados en los que predominan las mismas características sexo-genéricas, socioeconómicas y étnico-raciales y destaca que los estudiantes que no pertenecer a estos grupos suelen sentirse muy incómodos y evitan frecuentar este lugar. Leamos la siguiente narración de Luis:

Un trabajador llegó para vaciar las colillas de cigarro de los ceniceros, para lo cual cargaba un bote de basura grande (...) el hombre tuvo que batallar para pasar con el contenedor entre los grupos de estudiantes (...) pidió permiso para pasar, pero lo hizo sin observar directamente al grupo de estudiantes, y siguió enfocado en medir el espacio para que el bote de basura librara los pies y las mochilas que estaban en el suelo. (...) tanto él como las agrupaciones de alumnos seguían en sus asuntos sin dirigirse miradas ni palabras. (...) Esto fue más notorio cuando el hombre tuvo que barrer una zona de la fuente donde estaba sentada una alumna con su computadora, puesto que se limitó a barrer alrededor de ella, sin que le solicitara que se moviera un momento, o sin que ella hiciera algo para que el trabajador pudiera barrer ese espacio; simplemente cada uno siguió con lo que estaba realizando (Gómez *et al.*, 2021, p. 70).

Luis utiliza este ejemplo para hacer referencia a la separación espacial y a la falta de interacción entre estudiantes y personal de servicio, situación que, si bien está presente en otras universidades, en la Ibero resulta ser reforzada por fuertes diferencias socioeconómicas y por dinámica de racialización de los diferentes sujetos y grupos.

<sup>8</sup> El término aporofobia es un neologismo creado por la filósofa Cortina en el libro *Aporofobia, el rechazo al pobre* (2017) con el cual la autora hace referencia al odio, temor o rechazo hacia la persona que se encuentra en situación de carencia o desventaja socioeconómica.

(...) en los espacios de esparcimiento, como las áreas deportivas, de actividades artísticas u otros eventos, es difícil encontrar trabajadores no académicos que no hagan mantenimiento, y si están ahí, es probable que se mantengan al margen. [Lo anterior] nos muestra el papel dominante de los estudiantes en esta relación, pues al pagar por un servicio dan por sentado su derecho de disfrutar de las instalaciones de la institución, mientras que los trabajadores y las trabajadoras no sienten suficiente confianza de hacerlo, pues, a final de cuentas, se les contrata para que quienes pagan tengan todo en buenas condiciones (Gómez *et al.*, 2021, p. 71).

### Hacia la interculturalización de la IBERO

Pasemos ahora a reflexionar acerca del proceso de interculturalización de la Ibero que está siendo promovido por las autoridades universitarias. Para ello, así como hicimos en el apartado anterior, retomaremos partes del *corpus* documental que sustenta los análisis vertidos en este escrito – los escritos elaborados por nuestras estudiantes – que nos permiten definir tres dimensiones interconectadas que hacen referencia: 1) al posicionamiento ontológico-epistémico de nuestras estudiantes; 2) al proceso de construcción de una identidad universitaria plural e intercultural; 3) a la importancia de realizar un trabajo de deconstrucción y re-construcción personal.

#### **Lo ontológico-epistémico**

Abordemos esta categoría con María José que reconoce que “hemos crecido con la creencia de que nuestro mundo es el único que está bien” (Gómez *et al.*, 2021, p. 60). Retomando los principios de Freire (2005) a los que a menudo recurre en sus argumentaciones, ella sostiene que la formación universitaria debería contribuir a concientizar a los alumnos de sus privilegios y a abrirse a la diversidad de experiencias, situaciones y formas de vida de las demás personas con las que interactúan durante su paso por la universidad. Karla refuerza esta idea al destacar la importancia de promover en la Ibero un modelo educativo que contribuya a superar los prejuicios de clase y, también desde una perspectiva freiriana, señala que se requiere construirlo de forma dialógica, con la participación efectiva de los diferentes sujetos que habitan la universidad. De su parte, Gabriela considera que en una universidad confiada a la Compañía de Jesús como la Ibero es necesario desarrollar procesos de discernimiento y de reflexión más profundos que contribuyan a que los estudiantes de- y re-construyan sus ontologías y epistemologías, abriéndolas a la diversidad y a la pluralidad que existe en la comunidad universitaria.

Abonando a lo anterior, Karla retoma las aportaciones sobre las pedagogías decoloniales de Walsh (2017) que revisamos durante el curso y plantea que la realidad latinoamericana debería representar el punto de partida del proceso de interculturalización de la universidad en el que los estudiantes aprendan a: “desaprender y reaprender para pensar, sentir, luchar, vivir desde la colectividad y no desde la individualidad, es decir, aprender a desaprender para aprender de otro modo” (Gómez *et al.*, 2021, p. 33). Consideramos que el paradigma decolonial con el que han dialogado nuestras estudiantes a lo largo del curso permite un descentramiento de la pedagogía que implica asumir una postura política que ponga bajo sospecha la modernidad-colonialidad y las formas convencionales de aprender. Al cuestionar la homogenización curricular y abogando por la importancia de la diversificación de los procesos de enseñanza, Gabriela cuestiona los enfoques epistémicos, las metodologías y prácticas educativas hegemónicas en la Ibero:

La universidad debería de cuestionar la exclusividad de la ciencia como productora de conocimiento legítimo y abrirse a nuevas formas de conocer, partiendo de la experiencia de cada miembro de la universidad, de esa multiculturalidad que transita el espacio, articulando y apropiándose nuevos saberes, indígenas, campesinos, judíos, musulmanes, etc., que respondan a la comunidad entera, no solo a unos cuantos (Gómez *et al.*, 2021, p. 23).

En esta línea, María José y Gabriela plantean la importancia de promover un proceso de diversificación curricular que tome en cuenta las diversidades existentes tanto en la comunidad universitaria como afuera de ella. Sus reflexiones son una clara invitación a salir de la burbuja del campus universita-

rio para conocer, comprender, enfrentarse y transformar la realidad. Desde estas perspectivas, promover la interculturalidad en la Ibero va más allá de transversalizar temas y contenidos en los mapas de estudio. Se requiere adentrarse a profundidad en las relaciones e interacciones cotidianas que ocurren tanto adentro como afuera de la universidad para mirar las relaciones de poder que las atraviesan: “construimos nuestros vínculos desde perspectivas en las que están imbricadas relaciones de poder regidas por circunstancias económicas, políticas, sociales, de raza, de género y de clase, mismas que se reproducen en las aulas universitarias” (Guajardo *et al.*, 2020, p.87).

Al respecto resultan relevantes las contribuciones que hace Dana cuando, retomando los planteamientos de de Pannikar (1993), Fonet-Betancourt (Consortio Intercultural, 2004) y Esteva (2019) que revisamos a lo largo del curso, destaca la incompletud y la complementariedad entre conocimientos para sostener la importancia de un dialogo intercultural que provoque actitudes críticas y cambios profundos en las mentalidades de los estudiantes que, como ella, pertenecen a los sectores privilegiados de la sociedad.

### **Pluralizar la identidad de la Ibero**

Pasemos ahora a analizar las reflexiones de nuestras estudiantes con respecto de la segunda dimensión arriba señalada, misma que se refiere al tema de la construcción de una identidad universitaria plural lo que, en sus reflexiones, implica un cuestionamiento al modelo societal hegemónico que permea la universidad. En este sentido, Dana y Karla visibilizan como el espacio universitario se ve claramente atravesado por dinámicas dominantes propias de un sistema moderno/colonial/capitalista/patriarcal, que ha generado históricamente dinámicas sociales asimétricas y violentas. Ellas confluyen además en plantear que las estructuras sociales e institucionales que se tejen a partir de este proyecto civilizatorio parecen ser poco compatibles con el ideario jesuita.

En sintonía con lo anterior, Luis retoma las aportaciones de Gasché (2008) sobre la ambivalencia para denunciar el sentimiento de superioridad que caracteriza a gran parte de los estudiantes y de los docentes de la Ibero, más allá de los discursos de tolerancia y de inclusión que se forman, parte de la retórica institucional impide abrirse a la pluralidad de la experiencia. Así mismo, Gabriela inspirada en las aportaciones de Quijano (2000) y Santos (2009), refuerza esta idea y otras anteriormente mencionadas, al señalar que es necesario poner bajo sospecha, la organización social de este sistema hegemónico que reproduce epistemes que desvalorizan y anulan otras formas de pensar, y de construir conocimientos, considerándolos falsos e irracionales.

De su parte, Rosario argumenta que para contribuir a la construcción de una identidad intercultural en la Ibero es necesario generar oportunidades para el diálogo, que nos permitan pluralizar las voces de la comunidad universitaria; sus palabras remiten a lo que menciona Fonet-Betancourt (1998) cuando aboga por un diálogo intercultural que se plantee como respuesta y alternativa a la violencia epistémica y ontológica generada a partir del modelo civilizatorio dominante. Rosario sostiene que es necesario:

Aprovechar esa diversidad para enriquecer la identidad ‘colectiva’ de la universidad, es decir, lograr que los miembros de la comunidad sean capaces de valorar y mantenerse abiertos a todos los nuevos saberes (...) ya que, por más similitudes que encontremos en los demás, también es valioso apreciar las diferencias, en particular, aquello que puede ayudarnos a desarrollar distintas dimensiones de nuestra identidad (Gómez *et al.*, 2021, p. 28).

Este último aspecto es retomado por Luis, quien menciona que abordar la diversidad desde un lugar crítico debe suponer la incorporación de valores y saberes diferentes; Gabriela concuerda con lo anterior, al destacar la importancia de valorar no sólo lo que nos acomuna, sino también lo que nos hace diferentes, haciendo esto necesario un reconocimiento de los procesos de historicidad que como sujetos nos acompañan, mismos que deben ser escuchados, abrazados y reconocidos.

Avanzando en la reflexión Gabriela considera que:

Es indispensable que se supere la mirada de inclusión, para comenzar a tomar medidas estructurales que busquen nuevas construcciones y posicionamientos epistémicos, es decir, de sabe-

res y conocimientos, pero también políticos, sociales y económicos que pongan sobre la mesa asuntos de fondo que tocan las diversas dimensiones de la interculturalidad (Gómez *et al.*, 2021, p. 23).

Todo esto requiere como Gabriela señala, analizar y ver críticamente la Ibero, generando escenarios que permitan superar las visiones reduccionistas que acompañan, por ejemplo, algunos lemas de la universidad, uno de ellos: *'la mirada de la IBERO es tu mirada'*, el cual en su trasfondo reduce la inconmesurabilidad y la diversidad de los sujetos que confluyen en el espacio universitario.

Dana concuerda con su compañera y enfoca el meollo del asunto al precisar que, para hablar de interculturalidad en la universidad, es necesario antes que nada dejar de concebirla como eslogan, y más bien, cambiar, cuestionar y deconstruir prácticas de poder, racismo, discriminación presentes y vigentes.

### **De-construirse para re-existir**

Analicemos ahora la tercera dimensión arriba mencionada, que se relaciona con la dimensión intrapersonal de la interculturalidad, relacionada con la transformación personal y deconstrucción de lo propio como premisa de la capacidad de re-humanizarse y de relacionarse con el otro. Iniciemos con Karla, quien, haciendo eco de las palabras de Freire argumenta que la educación liberadora y emancipadora pone en el centro reflexiones sobre los sujetos que van siendo activos y artífices de sus propias transformaciones. María José abona a esta idea cuando enfatiza en la importancia de desarrollar ejercicios de introspección, que permitan dismantelar los prejuicios y las limitaciones que hemos naturalizado y perpetuado desde nuestros propios lugares. Dana refuerza esta idea cuando afirma que es necesario cuestionar las acciones cotidianas, evitando naturalizar o silenciar comportamientos que obstaculizan relaciones horizontales y dialógicas.

Karla y Gabriela retoman la propuesta de Esteva (2019) de un "diálogo dialogal" que trascienda los planos del logos de cada una de las culturas que entran en relación, sus sistemas conceptuales, sus razones y valores, y que implique una mutua apertura a la preocupación del otro. Articulan esta idea con lo que Fernet-Betancourt define como diálogo intercultural (Consortio Intercultural, 2004). Por su lado Karla destaca que, el dialogo requiere humildad, horizontalidad y afectividad. Gabriela enriquece esta idea al señalar que, para dialogar es necesario una interacción profunda y comprometida que implique querer al otro. En ambas afirmaciones se manifiesta la relevancia de asumir una postura ética y política, abierta y flexible que permita emprender un proceso de humanización que enriquezca la mirada propia con la del otro, recurriendo a la construcción de vínculos basados en el aprecio, la horizontalidad y la reciprocidad.

No encontramos mejor manera de cerrar esta reflexión multivocal que las palabras de Gabriela quien, delimitando un horizonte de acción y proyectándose hacia el futuro afirma:

Quiero sociedades que ante el conflicto respondan con oídos, respeto y amor. Opto por ser practicante de una interculturalidad que me permita reconstruirme a mí misma constantemente, cuestionar lo que sé, sumergirme en el otro diferente atravesando los aspectos externos y estructurales (Gómez *et al.*, 2021, p. 24).

Sus palabras reflejan una comprensión profunda de los desafíos implícitos en la transversalización de la interculturalidad en la universidad, un proceso nos compromete en términos de una deconstrucción propia, sistemática y crítica.

### **Reflexiones finales y pistas para futuras investigaciones**

En este escrito realizamos una aproximación inicial a un tema que necesita ser analizado con mayor profundidad, involucrando a una muestra de estudiantes representativa de todas las carreras y a otros actores de la comunidad universitaria (académicos, directivos y trabajadores en general). No obstante, pensamos que este trabajo pionero es un punto de partida para reflexionar sobre el tema de las

relaciones interculturales en una universidad de élite como la Ibero desde las perspectivas de un grupo de estudiantes.

En el marco del curso de Educación Intercultural al que hicimos referencia, analizar este tema desde una perspectiva crítica y decolonial permitió emprender un proceso de análisis y reflexión que fluyó en dos sentidos. Por un lado, ver y repensar la universidad desde la colonialidad del saber (Santos, 2009), y por otro, verse a sí mismo para descolonizar el propio ser. De-construir las relaciones interculturales que se dan en la cotidianidad universitaria y, a la par, de-construirse a sí mismos a través de un proceso introspectivo y de auto-reflexión personal que nos implica ética y políticamente.

A partir de estos hallazgos preliminares, se abre una serie de retos que plantean la necesidad de conversar con otros sujetos para seguir ampliando nuestra concepción de la interculturalidad en la Ibero y emprender una búsqueda colectiva por horizontes posibles para vivir y habitar una universidad intercultural como la que anhelamos. En este sentido cerramos este escrito remitiendo a un proceso reflexivo que continua a partir de una investigación que inició en enero 2021 "*Hacia la transversalización de una interculturalidad crítica y decolonial en la IBERO: Análisis de percepciones y prácticas educativas interculturales para la co-construcción de una estrategia de formación docente*", y que se propone aportar elementos teóricos, metodológicos y evidencias empíricas para comprender cuáles son las percepciones y las prácticas educativas que las y los docentes de la Ibero están desarrollando en los programas en los que participan. Para tal fin, en los próximos meses trabajaremos con una muestra representativa de profesores de diferentes programas educativos para documentar y analizar aquellas prácticas docentes que están generando y propiciando la interculturalización esperada en la reforma curricular. Esperamos que lo anterior nos permita detectar las necesidades de formación sentidas por ellos y, de esa manera, contar con otros insumos para seguir avanzando en el proceso de interculturalización de la universidad de una manera multivocal.

## Referencias

- Consortio Intercultural (2004). *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP.
- Campos, A. (2012). *Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario*. Universidad de la Habana.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Editorial Paidós.
- Dussel, E. (2000). Europa, Modernidad Y Eurocentrismo en Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Esteva, G. (2017). *Desafíos de la interculturalidad* (serie Derechos ecológicos, 5). Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.  
<http://tdh-latinoamerica.de/wp-content/uploads/2019/01/Derechos-Ecol%C3%B3gicos-Andino-Pratec-Desaf%C3%ADos-de-la-interculturalidad.pdf>
- Esteva, G. (2019). El camino hacia el diálogo de vivires. En S. Sartorello (coord.) *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común*. Universidad Iberoamericana.
- Fonet-Betancourt, R. (1998). Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. *Utopía y praxis latinoamericana*, 5, 51-64.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely, M., Gasché, J., Podestá, R. *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya-Yala.
- Gómez, M., Guajardo, C. y Sartorello, S. (2021). Documentos de Investigación XI. INIDE.

- Guajardo, C., Legorreta, E., Medrano, L., y Sartorello, S. (2020). El enfoque intercultural en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Revista DIDAC*, 76, 86-90.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Mignolo, W. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. *Revista del IICE*, 35, 61-71.
- Panikkar, R. (1993). La diversidad como presupuesto para la armonía entre los pueblos. *Wiñay Marka*, 20, 15-20.  
[http://unitierraoax.org/tejiendovoces/la-diversidad-como-presupuesto-para-la-armonia-entre-los-pueblos/#\\_ftn1](http://unitierraoax.org/tejiendovoces/la-diversidad-como-presupuesto-para-la-armonia-entre-los-pueblos/#_ftn1)
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Restrepo, Eduardo. (2012) Intervenciones en teoría cultural. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Santos, De Sousa B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO - Siglo XXI Editores.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90.
- Silva, M (2017). La inclusión educativa en una universidad de élite. Un camino hacia la equidad. CIMIE, 17. Investigación e Innovación Responsable, Bilbao, 29 y 30 de junio de 2017.
- Solís P., Güémez, B., Lorenzo, V. (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*. OXFAM.
- Wallerstein, I. (2007). *Universalismo europeo. El discurso del poder*. Siglo XXI.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 48, 25-35.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*, Abya-Yala.

# MISCELÁNEAS





# Revisitando la educación popular en el centenario de Paulo Freire

*Revisiting Popular Education in Paulo Freire's centenary*

Recibido: 13/11/2020 | Revisado: 05/05/2021 | Aceptado: 08/06/2021 |  
Online first: 10/06/2021 | Publicado: 01/07/2021



**Emilio Lucio-Villegas**

Universidad de Sevilla (España)

elucio@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-8749-7296>

**Resumen:** Con una larga tradición, la educación popular ha sido durante mucho tiempo un referente para las prácticas educativas que pretendían una mayor autonomía para las personas y una sociedad más justa. Los contextos geográficos y conceptuales que señalan su nacimiento y desarrollo son muy variados. En nuestro entorno más cercano, las corrientes de pensamiento y las prácticas ligadas con América Latina, y con especial relevancia para la obra de Paulo Freire, son las que más influencia e importancia han tenido.

En este artículo pretendo revisar algunas de las ideas que influyen en el desarrollo de la educación popular, así como las metodologías que le dan forma. En concreto, voy a centrarme en las aportaciones de las teorías de la desescolarización, y de metodologías como la investigación participativa, esencial para una construcción colectiva del conocimiento. En una segunda sección mencionaré algunos aspectos metodológicos que priman la interacción social, el diálogo y la participación.

A modo de conclusión, presentaré dos de las críticas más comunes realizadas tanto a la obra de Freire, como a la educación popular – el papel de la escuela como adoctrinadora y la posición de la persona educadora. A partir de ahí, intentaré resaltar la actualidad y relevancia de la educación popular.

**Abstract:** Popular education has a long tradition as a reference to educational practices looking for people autonomy, and a fairer society. Even both conceptual and geographical contexts that sign its birth and development are varied, in our own context the most important trends are related to Latin-American, with special reference to Paulo Freire's work.

This article is an attempt to review some of the ideas that have influenced the development of the popular education, and the methodologies that shape it. Specifically, I am going to focus on the contributions of the theories of deschooling, and in methodologies as participatory research that is a key element to think on the collective creation of knowledge. In a second section of the article, I will mention the methodological elements that potentiate social relationships, dialogue and participation.

As a conclusion, I will present two of the more common critiques conducted either Freire's work or popular education – the role of the school as indoctrinated, and the role of the educator. Then, I will try to emphasise the relevance of popular education at present time.

**Palabras clave:** Educación comunitaria, educación popular, métodos activos, métodos de investigación, tendencias educativas, Paulo Freire.

**Keywords:** Activity method, community education, popular education, research methods, educational trends, Paulo Freire.

## Introducción

Durante las décadas de 1960 y 1970 se desarrolla en América Latina un importante movimiento educativo denominado Educación Popular (EP a lo largo de todo el texto). El máximo representante de ese movimiento es, posiblemente, Paulo Reglus Neves Freire.

Es cierto es que esta tradición educativa no puede ser circunscrita ni al espacio geográfico ni a la época histórica que he señalado. No obstante, existe un cierto acuerdo en considerar esas fechas y ese espacio geográfico, debido, sobre todo, a la obra de Paulo Freire y a la publicación de *Pedagogía del Oprimido* (Kane, 1999).

Algunos de los antecedentes de la EP se encuentran, también, en América Latina. Tiana (2021) propone como uno de ellos las campañas de alfabetización emprendidas en México alrededor de 1923 por José Vasconcelos. También destaca como otro referente el trabajo de las personas exiliadas desde España tras el golpe de estado y que habían participado en 'Las Misiones Pedagógicas'. Se refiere, en concreto, a actividades en Argentina, Uruguay, Ecuador, Cuba o Guatemala. En algunas de ellas colaboraron Rafael Albertí, Juan Ramón Jiménez o Zenobia Camprubí (Tiana, 2021, p. 248). En Europa es posible considerar como un antecedente en la búsqueda de referentes de la EP la obra de Grundtvig (1991).

En todos los casos, uno de los elementos definitorios es que la educación es una herramienta para el cambio social y para que las personas puedan cuestionarse críticamente sobre sus vidas y sus experiencias (Crowther, 1999). En esta dirección se ha insistido en el carácter político de la EP. Que la educación es una práctica política es un elemento destacable en el pensamiento de Paulo Freire (Mayo, 1999).

Las dos grandes ideas-fuerza de la educación popular son, entonces, que la educación es un proceso en el que las personas reflexionan sobre su vida y sus experiencias dentro de un contexto concreto, y que la educación sirve para imaginar y construir otras realidades.

Para que la educación popular contribuya al cambio social tiene que conectar con las fuerzas que mueven a las personas a actuar. Tiene que estar unida a las raíces culturales que la sustentan – y que, a su vez, ayudan a sustentar (Crowther, 1999, p. 34).

Se puede abordar la EP desde dos aproximaciones diferentes. Por un lado, las aportaciones teóricas que determinados autores y autoras hacen a la teoría de la educación, a la conceptualización de una forma diferente de pensar la educación.

Hay un segundo elemento: los aspectos metodológicos. Lo que la EP propone no es sólo pensar la educación desde otra perspectiva, sino hacer la educación de una forma diferente. Pero la conexión entre el cómo se hace y cuál es la educación que quiero son aspectos claramente relacionados y que tienen, en algunos casos, líneas fronterizas muy difusas.

*La International Encyclopedia of Adult Education* la define como:

Un enfoque no formal de la educación de personas adultas que desarrolla en los aprendices la capacidad de analizar críticamente las causas profundas de sus luchas socioeconómicas, políticas, culturales, espirituales y religiosas con el fin último de organizarse y realizar acciones que conduzcan a la transformación social (Turay, 2005, p. 481).

Lo que quiero destacar de esta definición es que se trata de un conjunto de ideas que caracterizan un determinado pensamiento educativo y señalan como debe ser la educación y cuáles son sus finalidades para conectar los procesos educativos con la vida cotidiana de las personas, y con los intentos por transformar esta.

En las siguientes páginas voy a abordar ambas dimensiones – la teoría de la educación y la metodología. Con relación a las cuestiones más teóricas, voy a comenzar señalando algunas de las ideas que se encuentran en los orígenes de la EP, siempre desde la perspectiva de América Latina. Una vez clarificados esos asuntos, dedicaré una segunda sección de este texto a las cuestiones que tienen que ver con las metodologías.

## La educación popular como teoría de la educación

Las aportaciones a la EP en Latinoamérica en los años sesenta y setenta del pasado siglo son diversas y muy interesantes para poder comprender un poco mejor sus propias características. Un primer elemento es la *Teología de la Liberación* – fundamentalmente en Brasil, pero no solo. De hecho, no conviene olvidar las profundas raíces cristianas de Paulo Freire y sus enraizadas convicciones religiosas que han sido estudiadas y analizadas, entre otros, por Kirylo y Boyd (2017). La *Teología de la Liberación* dota de un marco de transcendencia a la EP. Como indican los autores citados.

Las experiencias tempranas en la Acción Católica condujeron a Freire a realizar su trabajo en alfabetización entre los pobres del medio rural [...] Por otra parte, son [estas experiencias en la Acción Católica] el motivo por el que su sensibilidad espiritual llegará a relacionarse intrínseca e íntimamente con el compromiso con el cambio social y la lucha contra la opresión (p. 5).

Podemos ahora ir a otras cuestiones y analizar su influencia en la EP. Siguiendo a Osorio (2020) me voy a detener en dos: a) las teorías de la desescolarización, centradas, pero no solo, en el pensamiento de Ivan Illich; y b) el desarrollo de metodologías como la investigación participativa con el trabajo de Orlando Fals Borda en Colombia y Rodolfo Stavenhagen en México.

He seleccionado estos dos elementos, y no otros, porque entiendo que resumen el carácter alternativo y de búsqueda radical de otro tipo de educación que constituye la EP. Por un lado, la crítica a una escuela clasista y colonizadora del conocimiento. Por el otro, la consideración de la investigación como un acto de creación de conocimiento útil para las personas y las comunidades y que debe valorar los saberes cotidianos.

### **La desescolarización. Contra una escuela colonizadora**

Aunque centrada de forma mayoritaria en la figura de Ivan Illich y, sobre todo, en su obra más conocida *La sociedad desescolarizada*, los movimientos por la desescolarización de la sociedad tienen otras figuras representativas (e.g. Reimer, 1976) y un determinado contexto social, cultural y científico. Como señala Tort (2001)

La desescolarización aparece con fuerza, pues, en este contexto de contestación cultural y pedagógica y tiene que ver con la crisis del mito del progreso indefinido o del crecimiento ilimitado (p. 274).

Pero, además, tiene que ver con las crecientes dudas sobre la utilidad de los saberes escolares – volveré de alguna forma a esto al hablar de la investigación participativa – y con la consideración de que el sistema escolar es reproductor de las divisiones de clase existentes en la sociedad.

En esta misma dirección encontramos, con un enfoque diferente, otros trabajos. Por ejemplo, Bordieu y Passeron (1977) - en una obra ya clásica - estudiaron como la escuela transmite el pensamiento hegemónico de una sociedad, no solo de forma explícita, sino a través de la organización, las normas, la jerarquía, etc., lo que se ha denominado el currículo oculto (Apple, 1986). Por otro lado, Willis (1988) analizó las contradicciones y la utilidad del conocimiento escolar para las personas, y como la deserción de la escuela se convertía en una solución creativa para determinados grupos de personas jóvenes.

Una vez asumida la crítica de que la escuela – como afirmaron los autores franceses – reproduce la hegemonía y el pensamiento dominante en una sociedad y en un momento concreto, parecen existir dos caminos: la desaparición de la escuela entendida como vehículo de opresión – el camino que van a recorrer los teóricos de la desescolarización – o la transformación de la misma para crear una que ayude a fomentar una conciencia crítica.

No me interesa un análisis exhaustivo de las teorías de la desescolarización, sino como estas teorías influyen en el concepto de EP. Por ello, en las líneas que siguen, voy a centrarme, fundamentalmente, en el trabajo de Ivan Illich como representante de toda esa corriente – más aún como teórico que

vivió en México y escribió en paralelo a los inicios de la EP. Esto conduce a un cierto reduccionismo, pero creo que ayuda a entender la conformación de la EP como campo teórico.

Señala Illich (1974):

Al alumno [sic] se le “escolariza” de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo (p. 7. Entrecorillado en el original).

Y ello, de forma muy resumida, porque la escuela es un instrumento de reproducción de la sociedad capitalista, tanto en un sentido ideológico de reproductor del pensamiento hegemónico, cuanto en el hecho de que no cumple su papel como elemento de movilidad social que garantiza el valor del mérito y el esfuerzo, y el desarrollo de las personas. La opción de Illich es que los grupos populares y comunitarios creen sus propias acciones educativas en paralelo a la escuela ‘oficial’.

Con independencia de esta crítica ideológica general, considera que la forma de organización de la escuela da al profesor y a la profesora un poder ilimitado sobre los aprendices. Ese poder abarca todas las esferas de su vida e incluye juicios de valor moral, o simples descalificaciones.

Se hace sentir cada transgresión como un delito múltiple. Se cuenta con que el delincuente sienta que ha quebrantado una norma, que se ha comportado de modo inmoral, y se ha abandonado. A un alumno [sic] que ha conseguido hábilmente ayuda en un examen se le dice que es un delincuente, un corrompido y un mequetrefe (Illich, 1974, p. 69).

La asistencia a clase y el aprendizaje del conocimiento escolar supone que las personas, indica Illich, se ven excluidas de su cotidianeidad, cotidianeidad que nunca entra en la escuela. Se les obliga a aprender conocimientos que no valoran los saberes experienciales que poseen. Un brillante ejemplo de esta falta de valor concedida a la experiencia propia se encuentra en el primer capítulo de *Tiempos difíciles* (Dickens, [1854] 2008) a cuenta de la definición de lo que es un caballo.

Se trata, por tanto, de desescolarizar la sociedad y no de construir una escuela diferente. Como ya he indicado, la crítica a la escuela no lleva aparejada la búsqueda de una alternativa dentro de la escuela, sino el traspaso de las tareas de la escuela al conjunto de la sociedad. Illich denominó a esta nueva organización ‘tramas de aprendizaje’.

Una crítica semejante conduce a muchos a pensar si no será posible concebir un estilo diferente de aprendizaje [...]. O tal vez aprendieron lo que saben por medio del ritual de iniciación de una pandilla callejera, de un hospital, de la redacción de un periódico, de un taller de fontanería o de una oficina de seguros. La alternativa a la dependencia respecto de las escuelas no es el uso de recursos públicos para algún nuevo dispositivo que “haga” aprender a la gente; es más bien la creación de un nuevo estilo de relación educativa entre el hombre [sic] y su medio (Illich, 1974, pp. 144-145. Entrecorillado en el original).

En definitiva, lo que plantea el autor es que los conocimientos se adquieren por medios diferentes y en espacios diversos y que la escuela no tiene ninguna autoridad especial para transmitir conocimientos. Su programa para la organización de un sistema educacional – no habla de escolar - queda resumido de la siguiente forma: i) proporcionar acceso a los recursos educativos en cualquier momento de la vida de las personas; ii) que todas puedan compartir sus conocimientos con quien quiera aprender de ellas; iii) permitir que cualquier persona pueda presentar públicamente sus argumentos.

No existiría un currículo obligatorio, y la tecnología debería ser garante de la libre expresión de las personas. Las ‘tramas de aprendizaje’ están compuestas de:

Cosas, modelos, [grupos de] iguales y [personas] mayores [que] son cuatro recursos cada uno de los cuales requiere un tipo diferente de ordenamiento para asegurar que todos tengan acceso a él. Usaré las palabras “trama de oportunidad” en vez de “red” para designar las maneras específicas de proporcionar acceso a cada uno de los cuatro conjuntos de recursos (Illich, 1974, p. 152. Entrecorillado en el original).

En fin, todo se resume en la existencia de esas cuatro tramas. En primer lugar, los servicios de referencia con relación a los objetos educativos, cuya función sería facilitar el acceso a los procesos de aprendizaje. Este tipo de objetos podrían almacenarse en bibliotecas, salas de exposiciones, etc. La segunda trama son las lonjas de habilidades. Se trata de que las personas elaboren una lista de las habilidades que poseen y de las condiciones para poner al servicio de otras estas habilidades, compartiendo el aprendizaje y la enseñanza.

La tercera es el servicio de búsqueda de compañeros. Se trata de un espacio de comunicación que “permita a las personas describir la actividad de aprendizaje a la que dedicarse, en la esperanza de hallar un compañero [sic] para la búsqueda” (Illich, 1974, p. 156).

Por último, la cuarta trama tiene que ver con los servicios de referencia con respecto a educadores independientes. Esto supone la construcción de un catálogo de personas que ejercen alguna profesión y de las condiciones de acceso a sus servicios.

El planteamiento de Illich es, fundamentalmente, la sustitución de la escuela por la comunidad. Es este asunto de la comunidad como fundamento de los conocimientos que se trabajan, y como principal receptor de los mismos, esencial en la concepción de una EP que siempre extrae los temas de estudio - los temas generadores en la terminología freireana (Freire, 1985) - de los intereses de las personas como miembros de una comunidad, para hacerlos partícipes y devolver los descubrimientos y aprendizajes. Se trata de buscar caminos educativos diferentes a la escuela y que pasan, entre otros, por la construcción colectiva del conocimiento.

### **La creación de conocimiento y la investigación participativa**

Como ya he señalado, el otro elemento que dota de significado - y que de alguna forma nace y se desarrolla junto a la EP - es la investigación participativa.

Los orígenes pueden remontarse a los trabajos de Kurt Lewin, y, sobre todo, a la publicación de su trabajo seminal *Action research and minority problems* (Lewin, 1946). No obstante, hay un acuerdo generalizado en considerar el trabajo de Marja-Liisa Swantz (Swantz; Ndedya y Masaiganah, 2001) con mujeres y personas desempleadas en Tanzania en los años 70 del siglo pasado como una experiencia singular y alejada del enfoque considerado más tecnológico de Lewin (Fals Borda, 1998). De hecho, este alejamiento de la tradición lewiniana tiene una importante connotación política y de conocimiento que sitúa a la investigación participativa junto a los grupos sociales marginalizados dentro de la sociedad

En cualquier caso, y en coherencia con haber situado el foco geográfico de la EP en Latinoamérica, voy a centrarme en dos aportaciones en ese contexto. El primer lugar, la construcción de un discurso descolonizador del conocimiento, en segundo, los trabajos de Orlando Fals Borda.

En 1971, Stavenhagen publicó el artículo *Decolonizing applied social sciences*. La principal afirmación del autor es que la “teoría social más fructífera [puede ser comprobada] mediante la resolución práctica y cotidiana de los problemas de la vida real” (1971, p. 44). Lo que quiere plantear es que las ciencias sociales deben encontrarse al servicio de las personas, y “explorar nuevas vías teóricas y ejercer su crítica intelectual” (p. 50). Esto lleva aparejada “la participación directa de los científicos sociales en la aplicación de sus conocimientos” (p. 53).

La crítica de Stavenhagen, y en mi opinión su principal aportación, es la búsqueda de una ciencia social que estudie las realidades de las personas, les ayude a comprenderlas, y a transformarlas. Esa intención de ‘escapar’ de la ciencia ‘oficial’, como antes vimos con Illich en el caso de la escuela, unida a la consideración de un conocimiento puesto al servicio de las personas y las comunidades, son elementos esenciales para comprender la significación de la EP. La otra aportación de la investigación participativa, como veremos ahora, es la construcción colectiva y participativa del conocimiento, y las metodologías que permiten llevar a cabo esa tarea.

Como ya he señalado, uno de los autores de referencia es el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda. Fals Borda reflexiona sobre la construcción del conocimiento, la epistemología de los saberes cotidianos (Lucio-Villegas, 2015). Su pregunta básica se refiere al papel de lo que denomina ‘ciencia popular’.

La define como:

El conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece al hombre [sic] (Fals Borda, 1980, p. 70).

La cuestión de la construcción del conocimiento es muy importante para la EP y las aportaciones de Fals Borda son extremadamente inspiradoras. Vamos a detenernos en aquellas que tiene que ver con lo que el autor denomina 'devolución sistemática' y lo que llama *Vivencia*.

Diferenció cuatro elementos en esa devolución (Fals, 1986). Primero, el diferencial de comunicación, o sea, el hecho de que los materiales y el discurso deben ser presentados de una forma, y con un formato, que permita a las personas leer, comprender, cuestionar y discutir la información que se está presentando.

La segunda regla tiene que ver con la utilización de un lenguaje accesible – que permita a las personas participar. El tercer elemento hace referencia al origen de los temas de investigación. Estos deben partir de los intereses de las personas y las comunidades – tal como ya destacué al hablar de la EP. Los temas generadores, los puntos de partida desde donde construir los procesos de enseñanza/aprendizaje, deben también partir de los entornos cercanos a las personas, deben cuestionarles y formar parte de su vida cotidiana. Esta organización debe ayudar a comprender su realidad más cercana y, llegado el caso y como indica el aforismo freireano, a transformarla. Nuevamente se puede recordar la crítica de Illich a la escuela como una institución que se encuentra alejada de los intereses y las vivencias de las personas.

Por último, la cuarta regla de la devolución es la utilización de estrategias metodológicas sencillas - que no simples - sin necesidad de construir sofisticados procedimientos que se alejan de la comprensión de las personas.

Pero la investigación participativa es, también, una vivencia. Para Fals (2001) el término significa la experiencia de vida, la necesidad de equidad en las relaciones entre las personas junto a un cierto toque de humanidad. En resumen, señala el autor, la

Investigación Participativa fue definida [se refiere a un congreso celebrado en 1977 en Cartagena de Indias, Colombia] como una *vivencia* necesaria para la consecución del progreso y la democracia, un complejo de actitudes y valores que darían sentido a nuestra praxis en el campo (Fals, 2001, p. 31. Cursiva en el original).

Al final, lo que la investigación participativa aporta a la EP es un método específico para construir conocimiento de forma colectiva. Un conocimiento que partiendo de las realidades de las personas debe ser escuchado y, de esa forma, conectar la escuela y la comunidad y dar respuesta a las aspiraciones de los grupos.

Ahora voy a referirme al segundo elemento: las metodologías.

### Metodologías de la Educación Popular

Las metodologías de la EP pueden tener dos aproximaciones. Por un lado, la consideración de los actos educativos como actos de producción de conocimiento – en coherencia con todo lo que he dicho hasta ahora – y, por otro, la vinculación de los actos educativos con procesos relacionales. Voy, primero, a plantear como los actos de producción de conocimiento derivan de algunas estrategias utilizadas en la investigación participativa. Luego, me detendré en las técnicas que fomentan el desarrollo de las personas, y la construcción de espacios de relación en los procesos educativos.

#### **Los actos educativos deben ser actos de producción de conocimiento**

Para ampliar las contribuciones metodológicas de la investigación participativa vamos a seguir a Orefice (1987) y lo que llama 'Didáctica Territorial'. Orefice desarrolló esta metodología a partir de una investigación sobre los efectos del vulcanismo en la región de Nápoles, Italia, y como afecta la vida coti-

diana de las personas creando incertidumbre y un cierto sentimiento de desamparo ante la naturaleza. Consideró diversas etapas dentro del proceso. i) Investigación de base. Construir una lista de usuarios - individuales o colectivos - existentes en la comunidad para determinar los destinatarios de la intervención; ii) Investigación Participativa no estructurada. Activar los procesos participativos con la construcción de acciones de sensibilización a través de colectivos representativos de la realidad local; iii) Investigación Participativa estructurada. Por medio de ella se pretende que las personas de la comunidad hagan explícitos sus puntos de vista, analicen el problema bajo sus diferentes aspectos y formulen sus propuestas de intervención con relación al mismo. De esta forma sale a la luz el conocimiento que deriva de su cultura local; iv) Intervención didáctica interdisciplinar. Se trata de confrontar los diversos patrimonios de saberes y, en este caso, plantear qué conocimientos sobre la temática objeto de investigación derivan del conocimiento científico y tecnológico. Para ello, se estableció una comunicación entre los saberes de la comunidad y los elaborados por el conocimiento científico académico, conectando con académicos especialistas en el tema; v) Investigación de la comunidad local. Es la última etapa del trabajo. En ella, se someten a verificación los saberes que provienen de uno y otro tipo de conocimiento. Es el momento, también, en que hay que definir la respuesta que es necesario dar al problema a nivel local. Es, en suma, la culminación del proceso de creación de conocimiento al combinar los dos - el que proviene de las personas de la comunidad y el que deriva de la investigación científica académica- sin que ninguno tenga un carácter dominante sobre el otro.

De alguna forma, esta propuesta mantiene dos de los elementos esenciales de la propuesta de la EP. Por un lado, los asuntos objeto de investigación nacen de las realidades cotidianas de las personas y sus comunidades. En segundo lugar, las personas expertas no adoptan un rol dominante, sino que se establece una relación dialógica que permite una diversidad de enfoques y de soluciones.

Una última contribución que me parece importante es la consideración de que toda acción, todo proyecto de investigación y educación es un espacio de comunicación (*Associação in Loco*, 2001).

La idea de que todo proyecto se constituye como espacio de comunicación tiene varios sentidos. Por un lado, todo proyecto – podemos sustituir proyecto por acción educativa – debe promover la escucha de las personas - uno de los fundamentos del respecto (Sennett, 2003) -; fomentar la expresión individual; favorecer la negociación y crear un vocabulario compartido.

Favorecer la negociación supone, entre otras cosas, considerar que los espacios comunitarios son lugares de conflicto más que de consenso (Wildemeersch y Vandenabeele, 2007) y que es necesario trabajar los asuntos relacionados con la mediación educativa para alcanzar acuerdos – que no consenso - o, al menos, minimizar los conflictos (Gutiérrez y Prieto, 2002). La consideración del espacio educativo como uno de conflicto es, también, la consideración de que las personas que participan en los procesos provienen de lugares diferentes y que esa diferencia debe ser promovida, garantizada y utilizada como un recurso educativo más, y de ninguna forma debe ser eliminada para cimentar homogeneidades.

Así, el espacio de comunicación se convierte en un espacio de construcción de conocimientos a partir de las experiencias de las personas que participan. Esta creación de conocimiento sólo es posible cuando la realidad entra en la escuela y los saberes construidos son útiles para las personas y para las comunidades.

### **Metodologías cooperativas para construir conocimiento**

Voy, ahora, a presentar algunas cuestiones generales relacionadas con las metodologías de la EP desde la perspectiva de una tarea de grupo que implica el trabajo sobre los procesos de relación entre las personas – sin los que no existe educación. Quiero destacar que las metodologías de la EP se asientan, fundamentalmente, en tres elementos: diálogo, participación y relaciones cooperativas dentro del grupo y la comunidad.

El diálogo es el corazón de la metodología y la filosofía freireanas. Es el elemento que establece un determinado tipo de comunicación igualitaria y construye procesos educativos cooperativos que se caracterizan por la construcción de interacciones sociales entre las personas participantes. El diálogo

señala, de alguna forma, el camino por el que nuevas formas de conocimientos son creadas. Como señala Park, “más que una técnica para conseguir un fin es una expresión de la condición humana que mueve a las personas a reunirse” (2001, p. 81).

La participación es una consecuencia del diálogo y las relaciones entre las personas. Es posible que el referente escolar más interesante sea la asamblea, (e.g. Freinet, 1976), a partir de la cual se definen las tareas y se organiza el trabajo a realizar ese día. En el caso de la EP, la participación es un elemento esencial para la de construcción de conocimiento, tanto dentro como fuera de la escuela.

Por último, la utilización de unas metodologías que se fundamentan en el trabajo grupal y cooperativo, considerando la cooperación un elemento natural en la vida de las personas (Sennett, 2012), e indispensable para que se produzcan procesos educativos. Además, las metodologías de la EP aspiran a ser dialógicas, esto es, incluir una diversidad de voces que hagan el diálogo diverso y enriquecedor sin necesidad de llegar a una conclusión unificada (Sennett, 2012). Y esto es así porque la EP “comienza desde los entornos intelectuales, emocionales y físicos de las personas” (Clover, Follen y Hall, 2010, p. 44).

Por otro lado, como señalan estas mismas autoras (2010),

La idea central en la creación de oportunidades de aprendizaje por las personas adultas es el reconocimiento de que los seres humanos tienen muchos sentidos con los que pueden percibir el mundo, así como diversos estilos de aprendizaje (p. 37).

La práctica de la EP parte de los grupos, y de las experiencias acumuladas por las vivencias no solo individuales, sino como participantes en un colectivo que se ha ido construyendo por medio de las relaciones sociales. Quiero destacar que cuando hablo de experiencias estoy refiriéndome a las experiencias que derivan de la vida cotidiana de las personas, lo común, no lo extraordinario, aunque a veces lo común se produzca en ámbitos o situaciones extraordinarias.

Clover, Follen y Hall (2010) se refieren a las acciones educativas como talleres. Aun cuando su trabajo se centra en la educación ecológica de personas adultas, la secuencia en la que organizan los talleres es bastante sugerente y nos proporciona algunas pistas sobre la forma de organizar procesos de EP. Diferencian las siguientes fases:

- a) Planificación y preparación. Definir las finalidades y objetivos que se quieren alcanzar con el taller. En la definición de estos objetivos deberían participar las personas y no sólo las educadoras y los educadores. Ello supone que esta fase de preparación conlleva la utilización de herramientas de motivación que deben permitir que salgan a la luz emociones como, por ejemplo, los miedos a aprender, la falta de autoestima y autovaloración, etc.
- b) El contexto donde va a realizarse el taller. Supone tener un mínimo conocimiento de la comunidad o grupo donde va a realizarse el taller, y también de las personas que van a participar. También tiene que ver con la elección del lugar donde se va a desarrollar el taller. Más allá de que pueda tener un valor simbólico para las personas, es importante que reúna, también, una serie de condiciones de comodidad, que sean espacios donde exponer las creaciones y actividades que las personas van realizando, y se constituyan en potenciadores de relaciones. También habrá que considerar que el lugar donde se encuentra el local, y los horarios de las actividades sean accesibles a las personas de la comunidad, tanto física como simbólicamente.
- c) El conocimiento de las personas que conforman el grupo. La utilización de indicadores demográficos básicos: edad, sexo, nivel de instrucción, ocupación, nivel de renta, agrupamiento familiar, etc. son importantes. Pero también lo es conocer los motivos por los que se asiste, las resistencias de las personas a participar en determinados procesos de enseñanza/aprendizaje, así como sus conocimientos previos.
- d) Procesos y contenido. Los contenidos deben partir de los intereses y motivaciones de las personas. Aunque deben definirse unos contenidos que sean guía de todo el proceso, hay que mantener la suficiente flexibilidad para ir introduciendo variaciones sobre la base de la propia



evolución del grupo que va a hacer que vayan saliendo a la luz nuevos intereses y motivaciones. Además, hay que primar estrategias y herramientas que sean dialógicas y participativas. Para ello, es imprescindible escuchar las historias de las personas.

e) Evaluar lo conocido y aprendido. Los modelos que se engloban bajo la denominación genérica de 'evaluación como iluminación' son los que parecen más adecuados en el caso de la EP. Se trata de comprender como funciona un programa desde una perspectiva contextual e identitaria, y considerando las interpretaciones que las personas participantes hacen de los procesos (Parlett y Hamilton 1976).

Como ya he señalado, la metodología de la EP tiene como una de sus características el trabajo grupal, la conformación de los grupos sociales y comunitarios como espacios y recursos de trabajo. Utilizar el grupo como espacio y como recurso supone tomar en consideración las pautas normales en la constitución de cualquier grupo humano: presentación de las personas; definición de objetivos y normas de funcionamiento; definición de los problemas; toma de decisiones; organización de las tareas; y evaluación de los procesos y los aprendizajes.

### A modo de conclusión

---

Paulo Freire es una figura capital en la educación popular. Las influencias son mutuas y conforman una línea de pensamiento y acción educativa sin la que no parece posible entender los movimientos y las prácticas de resistencia a modelos que han puesto su foco en la preparación de las personas para el mundo del trabajo y han olvidado que la educación es un acto relacional, que parte de la curiosidad y que debe ser útil para que las gentes puedan situarse en su vida cotidiana con una mejor comprensión de la misma y con herramientas para su transformación.

La recuperación de ese legado de la EP es lo que me parece indispensable en este momento. Un legado que va muy unido al del propio Freire, y al que debemos acercarnos críticamente y valorando la actualidad de un pensamiento – el de Freire y de la EP - muy necesario para reforzarnos contra las peores pesadillas de los modelos neoliberales presentes en un sistema educativo preocupado, básicamente, por incorporar más personas al 'ejército industrial de reserva'.

Y es aquí donde creo que se encuentra la importancia de recuperar estos asuntos. Las políticas y las prácticas educativas derivadas del aprendizaje a lo largo de la vida se fundamentan en la deshumanización de la persona y su reducción a simple trabajadora o consumidora. La importancia de la EP es ofrecer modelos para resistir esas tendencias deshumanizadoras y construir proyectos educativos que vuelvan a situar a las personas y a las comunidades en el centro. Y también, que devuelvan a la educación su carácter de actividad humana valiosa por sí misma.

Todo ello debe permitir, por ejemplo, enfrentarnos a algunas de las críticas que se hacen al pensamiento de Freire. Como ya señalé más arriba, me centro en dos.

La primera es, sin duda, la que podríamos denominar una crítica ideológica. Las propuestas de la EP no son educativas, sino políticamente adoctrinadoras dicen diversas voces, también en nuestro país. Se trata de una educación que pretende introducir la política en la escuela evitando la transmisión de contenidos que deben ser el objetivo de una escuela 'neutral' y 'apolítica'. Un ejemplo interesante se encuentra, como es lógico, en Brasil en el movimiento de la *Escola Sem Partido*. Lo que plantea es que en la escuela no se discutan "temas tales como diversidad sexual, género, prejuicio étnico-racial [...] una escuela que no presente visiones diferentes del mundo y de formas de estar en él" (Kohan, 2020, p. 189). Pero no hay que ir hasta Brasil. Las posiciones políticas de determinados partidos en nuestro país buscan que la escuela y la vida personal y comunitaria sean dos compartimentos estancos. En definitiva, que la realidad no entre en la escuela, y sean sólo los conocimientos librescos los que permitan mantener la misma visión de la historia. Un claro ejemplo lo encontramos en relación con el tratamiento que se hace de la Guerra Civil y la Dictadura (Rangel, 2021).

Desde otra perspectiva diferente, encontramos la escuela centrada en transmitir conocimientos sólo útiles para adquirir la capacidad de ser empleable – ni tan siquiera con la garantía de obtener un trabajo - y no para la vida. Los intereses ideológicos que se encuentran detrás de esta visión intentan producir el mismo efecto: alguien decide lo que es útil y que las personas deben aprender. Pero la gente no toma parte en esta elección y sus intereses quedan siempre supeditados a las competencias que deben adquirir para llegar a ser empleables.

Un segundo elemento de crítica tiene que ver con el papel de la persona educadora. Por un lado, las mismas fuerzas políticas y sociales que se posicionan contra el ‘adocctrinamiento en la escuela’ proponen dotar de una autoridad indiscutible a la persona educadora – no tanto en base a sus conocimientos o a las metodologías que puede utilizar – para el mantenimiento del orden. En el otro extremo, los documentos de la Unión Europea sobre el ‘Aprendizaje a lo largo de la vida’ no refieren ya la existencia de una persona educadora. Se habla de practicantes, consejeras, guías, orientadoras, etc. Y todo ello, en muchas ocasiones, ligado a una transmisión mecánica de la EP, y del pensamiento de Freire. Según esta idea mecánica, tanto una como otro diluyeron a la persona educadora dentro del proceso educativo sin que exista diferencia entre ambos – educador o educadora y persona que se educa. Pero lo que, por ejemplo, Freire señala es que la persona educadora es diferente de la que se está educando – no en términos jerárquicos como ahora se pretende – y debe tener una preparación afectiva y científica.

No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción, si no tengo, por lo menos, algunas ideas en torno de lo que hago, de por qué lo hago, y de para qué lo hago (Freire, 1997, p. 40).

Me parece que este segundo elemento de crítica – sobre todo cuando no proviene de transmisiones mecánicas de Freire (Mejía, 2011) – entra dentro de la estrategia de eliminar toda idea de educación y sustituirla por un mero entrenamiento – incluso para las personas educadoras – donde la crítica, el valor de las decisiones éticas, y la expresión de las propias opiniones no tengan cabida – lo que es contrario a todas las concepciones de la EP.

Para terminar, me gustaría insistir en que, aunque los pensadores y pensadoras, las corrientes educativas, culturales, etc. pertenecen a una época determinada y hay que ser muy cuidadoso en analizarlos y considerar siempre ese momento histórico, intelectual, etc., hay propuestas que pueden ser revisitadas. Y esto hay que hacerlo desde una perspectiva que, como el propio Freire (1990) indicó, no puede ser acrítica. En este momento es urgente repensar las aportaciones de la EP, para mantener vivo un pensamiento y unas metodologías que sean útiles para la reflexión, la crítica y la acción transformadora necesaria para alcanzar una mayor justicia social.

## Referencias

Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.

Associação In Loco (2001). *Formação para o desenvolvimento*. Asociación In Loco

Bordieu, P. y Passeron. J.C. (1977). *La reproducción*. Laia.

Clover, D.; Follen, S. y Hall, B. (2010). *La naturaleza de la transformación. Educación ecológica de personas adultas*. Publicaciones de la Cátedra Paulo Freire de la Universidad de Sevilla.

Crowther, J. (1999). Popular education and the struggle for democracy. En J. Crowther, I. Martin y M. Shaw (Eds.), *Popular education and social movements in Scotland today*. NIACE.

Dickens, Ch. ([1854] 2008). *Hard Times*. Collector's Library.

Fals, O. (1980). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En M.C. Salazar (ed.) (1990), *La Investigación Acción Participativa. Inicios y Desarrollo* (pp. 65-84). Popular.

Fals, O. (1986). *Conocimiento y poder popular*. Punta de Lanza/Siglo XXI.

- Fals, O. (1998). Experiencias teórico-prácticas. En O. Fals (comp.), *Participación popular. Retos del futuro* (pp. 169-236). ICFES.
- Fals, O. (2001). Participatory (Action) Research in Social Theory: origins and challenges. En P. Reason y H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research*. (pp. 27- 37). Sage Publications.
- Freinet, C. (1976). *Por una escuela del pueblo*. Fontanella.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Poder, educación y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia nao*. Olho d'água.
- Grundtvig, N.F.S. (1991). *Selected educational writings*. The international people's college and the association of Folk High School in Denmark. (Compilados por Max Lawson).
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2002). *La mediación pedagógica*. Diálogos.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Seix Barral.
- Kane, L. (1999). Learning from popular education in Latin America. In J. Crowther, I. Martin & M. Shaw (Eds.), *Popular education and social movements in Scotland today* (pp. 54-69). NIACE.
- Kirylo, J.D. y Boyd, D. (2017). *Paulo Freire: His Faith, Spirituality, and Theology*. Sense Publishers.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. CLACSO.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lucio-Villegas, E. (2015). *Adult Education in Communities*. Sense Publishers.
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action*. Zed Books
- Mejía, M. (2011): *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. (Cartografías de la Educación Popular)*. CEAAL
- Orefice, P. (1987). Le Service communal de Didactique Territoriale. En A. Melo (Org.), *Seminario Internacional: Minorías, Áreas, Zonas desfavorecidas*. (pp. 337-344). Instituto Politécnico de Faro.
- Osorio, J. (2020). La educación popular Latinoamericana: trayectoria, debates y vigencia. En A.A.V.V. *Intelectuales y pensamiento social y ambiental en América Latina* (pp. 333-348). RIL editores.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1976). La evaluación como iluminación. En J. Gimeno y A Pérez Gómez (1989) (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 450- 466). Akal.
- Park, P. (2001). Knowledge and Participatory Research. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 81-90). Sage Publications.
- Rangel, C. (6 de febrero de 2021). *Por qué la Guerra Civil y el Franquismo son aún un tabú en las aulas españolas*. Huffingtonpost. <https://bit.ly/3uo8BzP>
- Reimer, E. (1976). *La escuela ha muerto*. Seix Barral.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.

- Stavenhagen, R. (1971). Cómo descolonizar las Ciencias Sociales. En M.C. Salazar (Ed.) (1990), *La Investigación Acción Participativa. Inicios y Desarrollo* (pp. 37-63). Popular.
- Swantz, M.L.; Ndedya, E. y Masaiganah, M.S. (2001). Participatory Action Research in Southern Tanzania, with special reference to women. En P. Reason y H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research*. (pp. 386-395). Sage Publications.
- Tiana, A. (2021). *Las Misiones Pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*. Catarata.
- Tort (2001). Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin escuela. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 271-296). Graó.
- Turay, T. M. (2005). Popular Education. En L. M. English (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education* (pp. 480-484). Palgrave-Macmillan
- Wildemeersch, D. y Vandenabeele, J. (2007). Relocating social learning as a democratic practice. En R. Van der Veen, D. Wildemeersch, J. Youngblood, y V. Marsick (Eds.), *Democratic Practices as Learning Opportunities* (pp. 19–32). Sense Publishers.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.



## Libros de texto y enculturación del español en Costa de Marfil

*Textbooks and enculturation of spanish foreign language in Ivory Coast*

Recibido: 15/02/2021 | Revisado: 13/05/2021 | Aceptado: 08/06/2021 |  
Online first: 10/06/2021 | Publicado: 01/07/2021



**Djandué Bi-Drombé**

Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan (Costa de Marfil)

bathestyd@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0001-7143-8753>

**Resumen:** La interculturalidad es un concepto al que nos hemos acostumbrado mucho en las últimas décadas, en un mundo globalizado orientado a fomentar el encuentro y contacto de culturas en todos sus rincones. En el ámbito educativo, el enfoque intercultural alienta el respeto a la cultura del otro y, en lo que atañe a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en particular, supone tener en cuenta las realidades socioculturales del alumnado para hacer más significativo el aprendizaje. En Costa de Marfil, hasta finales de los años 90 del siglo pasado, los libros de texto de Español Lengua Extranjera (en adelante ELE) elaborados y editados en Francia para sus antiguas colonias plantearon el aprendizaje del español como un simple proceso de aculturación del alumno marfileño. En 1998, la colección de manuales *Horizontes* elaborados por profesionales africanos en la transición hacia el enfoque comunicativo inaugura una era de enculturación del español en una dinámica francamente intercultural. Hoy, *¡Ya estamos!* (2018, 2019) y *¡Más allá!* (2020), los nuevos libros de texto de ELE de enseñanza media y secundaria confirman esta dinámica. Al aprender una lengua extranjera y su cultura (aculturación) en contexto de no inmersión, el alumno ha de aprender a hablar también de sus propias realidades en esta lengua (enculturación), lo cual implica la incorporación de nuevos conceptos en el léxico de la lengua meta.

**Abstract:** Interculturality is a concept to which we have become very accustomed in recent decades, in a globalized world aimed at promoting the encounter and contact of cultures in all its corners. In the educational field, the intercultural approach encourages respect for the culture of the other and, as regards the teaching-learning of foreign languages in particular, means taking into account the socio-cultural realities of the students to make learning more meaningful. In Ivory Coast, until the end of the 90s of the last century, the Spanish Foreign Language (onwards SFL) textbooks elaborated and published in France for its former colonies proposed the learning of Spanish as a simple process of acculturation of the Ivorian student. In 1998, the collection of manuals *Horizontes* produced by African professionals in the transition towards a communicative approach inaugurated an era of enculturation of Spanish in a frankly intercultural dynamic. Today, *¡Ya estamos!* (2018, 2019) and *¡Más allá!* (2020), the new SFL textbooks for middle and high school confirm this dynamic. When learning a foreign language and its culture (acculturation) in the context of non-immersion, the student has to learn to talk also about his own realities in this language (enculturation), which implies the incorporation of new concepts in the lexicon of the target language.

**Palabras clave:** Aculturación, enculturación, interculturalidad, interlengua, libro de texto, aprendizaje de lengua extranjera.

**Keywords:** Acculturation, enculturation, interculturality, interlanguage, textbook, foreign language learning.



## Introducción

Partiendo de la evidencia de que pese a “la gran variedad de recursos educativos existentes en el mercado y los avances producidos en el campo tecnológico, la práctica de la enseñanza se sigue apoyando mayoritariamente en el libro de texto” (García y Caballero, 2005, citados por Fernández Palop y Caballero García, 2017, p. 202), entendemos que el análisis del libro de texto en la investigación científica no está pasado de moda. Más bien tiene toda su relevancia en un contexto socioeducativo como el de Costa de Marfil donde los avances tecnológicos no resultan todavía tan importantes como para permitir que se pueda prescindir del material impreso, si es que tales avances hayan logrado desterrar el libro de texto en los contextos más desarrollados.

Lo confirma la edición reciente de dos manuales de español para el primer ciclo (ESO) y el segundo ciclo (Bachillerato) de enseñanza secundaria marfileña por parte de la Sección Español del Departamento de la Pedagogía y la Formación Continua (DPFC) adscrito al Ministerio de Educación nacional. Se trata de *¡Ya estamos!* 4º (Niango et al., 2018), *¡Ya estamos!* 3º (Niango et al., 2019) para los niveles iniciales (Tercero y Cuarto), y de las tres versiones de *¡Más allá!* para Primero (Yao et al., 2020), Segundo (Meless et al., 2020) y Último (Yao et al., 2020) de Bachillerato. O sea, cinco libros de texto elaborados únicamente para la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil, y que constituyen el *corpus* del presente estudio.

Al emprender esta investigación tras otras colectivas sobre la temática del libro de texto (Djandué, Djè y Kumon, 2019; Bekale et al., 2020; Djè, Kumon y Djandué, 2020), pretendemos responder a los siguientes interrogantes: ¿cómo después del largo periodo de los libros de texto editados en Francia, y que no dedicaban ninguna línea a las realidades africanas, *¡Ya estamos!* y *¡Más allá!* fortalecen la enculturación de los manuales de ELE inaugurada por *Horizontes* (1998, 1999, 2000, 2001, 2002)? ¿Y cómo, a su vez, la enculturación de los manuales desemboca en la de la misma lengua española al usar esta para expresar realidades propias de sus aprendientes marfileños en un contexto geográfico y sociocultural muy distinto?

Para aportar respuestas a estos interrogantes, organizamos nuestra reflexión en tres apartados. El primer apartado se dedica a la fundamentación teórica del estudio en torno a tres conceptos claves: la interculturalidad, la aculturación y la enculturación como diferentes modos de enfocar la enseñanza-aprendizaje de una LE de cara a su cultura y a la cultura de sus aprendices no nativos. El segundo apartado aporta más informaciones sobre el *corpus* del estudio antes de describir el método de investigación adoptado para alcanzar los objetivos marcados. Por fin, en el tercer y último apartado exponemos los resultados y los discutimos.

## Fundamentación teórica

Tal como formulado, el tema del estudio pone la cultura en el centro del mismo, entendiendo el hecho cultural como “el resultado de un conjunto de prácticas sociales y de un conjunto de discursos construidos sobre dichas prácticas [...], una realidad [...] múltiple, plural y concreta que depende de factores relativos al individuo y al entorno al que este pertenece” (Solís, 2012, p. 2). Es un todo en el que la persona está inmersa; incluye aspectos tan característicos como la forma en que viste, en que habla, en que se comporta, sus ideas, sus conocimientos, etc. (Medios y Cultura, 2006, citados por Solís, 2012, p. 2). El enfoque intercultural se nutre de estos aspectos muy humanos de la cultura.

### **El enfoque intercultural en el aprendizaje de ELE**

Siguiendo a Hernández y Valdez (2010, pp. 92-94), entre otros autores de referencia, la enseñanza de la cultura en las clases de LE se ha venido planteando según diferentes perspectivas a lo largo del tiempo, siendo estas las cuatro principales:

- a) *El enfoque de transmisión de información*: proporciona al estudiante información cultural: estadísticas, instituciones, información de corte académico o intelectual sobre literatura, bellas artes, cultura popular enfocada a costumbres, hábitos y folklore de la vida diaria. Ha sido criticado por

ofrecer solamente datos, más que entendimiento de las actitudes y valores de la cultura meta.

b) *El enfoque contrastivo de culturas*: pretende que los estudiantes conozcan y encuentren semejanzas y diferencias entre su propia cultura y la cultura de la lengua meta. Pero simplifica la riqueza y la variedad de las culturas a unos cuantos aspectos.

c) *El enfoque basado en la competencia comunicativa*: interviene en la década de los 80 del siglo pasado, con el surgimiento y aceptación del enfoque comunicativo en la enseñanza de LE y como consecuencia de la importancia concedida a la cultura en el currículo. Así, se crea la conciencia de integrar en los programas algo más que conocimiento lingüístico para dominar una LE en una situación real.

d) *El enfoque intercultural*: es el que actualmente se promueve en la enseñanza de LE. Su objetivo fundamental es desarrollar la competencia intercultural en los alumnos, en un proceso que enfatiza las mezclas, la comunicación, los conflictos y los préstamos entre las diversas culturas.

El enfoque intercultural le debe mucho al enfoque comunicativo. Los métodos anteriores no consideraban la cultura como consustancial a la lengua. Los contenidos lingüísticos tenían una presencia predominante y un mayor protagonismo en los programas, mientras que los contenidos culturales aparecían solo como valores agregados y de menor interés. El enfoque comunicativo trae consigo la superación de la competencia lingüística por la competencia comunicativa que la incluye y también abarca las competencias discursiva, estratégica y sociocultural según las propuestas de Canale y Swain (1980) (Solís, 2012, p. 3).

Sin embargo, expresa García Benito (2009, pp. 499-500), el enfoque intercultural supone ir más allá de los contenidos gramaticales, funcionales y culturales. Al tiempo que busca desarrollar tales conocimientos, fomenta una serie de valores y actitudes con el objetivo de formar a hablantes e intermediarios interculturales. Los materiales diseñados al respecto, en vez de aquellos que se centran en proporcionar información sobre la cultura objeto de estudio, brindan a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre sus propias culturas. De ahí que asistimos a una nueva superación, la de la competencia comunicativa por la competencia intercultural como una competencia más amplia y compleja todavía (Barros García y Kharnásova, 2012).

Sintetizando de diferentes autores, Hernández y Valdez (2010, pp. 92-94) afirman que la competencia intercultural consiste en conocer y comprender otros sistemas culturales, sin abandonar los propios. En las aulas de ELE observamos encuentros de diversas culturas; los alumnos llegan con conocimientos, conductas y actitudes cimentados en su propia cultura y esta representa su punto de referencia en el aprendizaje del nuevo idioma. Pero, porque “el comportamiento en una cultura no debe ser juzgado con los patrones de otra”, hay que reconocer con Níkleva (2009, p. 40) que el alumno de una LE debe estudiar también su cultura en nombre de lo que ella denomina “la convivencia intercultural”.

De todo lo que antecede, se desprende que la enseñanza de la cultura en las aulas de LE ha privilegiado primero la sola cultura de la lengua meta (enfoque de transmisión de información) antes de empezar a contemplar también la cultura de los alumnos que aprenden dicha lengua (enfoque contrastivo de culturas, enfoque basado en la competencia comunicativa y enfoque intercultural). Con el actual enfoque intercultural en un mundo cada vez más globalizado, esta evolución supone que el aprendizaje de ELE ya no se puede plantear únicamente como un proceso de aculturación; debe ser también necesariamente un proceso de enculturación de la lengua meta, en especial cuando el estudio se desarrolla en otro contexto geográfico y sociocultural.

### **Aculturación y enculturación en clase de ELE**

La aculturación es el proceso por el cual el contacto entre grupos culturales diferentes lleva a la adquisición de nuevos patrones culturales por parte de uno, o los dos grupos, con la adopción de parte o toda la cultura del otro grupo (Pérez Francés, 2002, p. 395). En cuanto a la enculturación (o inculturación), es el hecho de “encarnarse en un pueblo de cultura distinta”, lo cual supone “indigenizarse con el indígena, indianizarse con el indio, africanizarse con el africano, españolizarse con el español, europeizarse

con el europeo, pero bautizando valores nativos con nuevos valores que se aportan" (Rodríguez Díez, 2004, pp. 28-29).

La adquisición de una LE se da como una forma de aculturación o adaptación a otra cultura (Moreno Fernández, 2004, p. 296), pero también conlleva el movimiento complementario de adaptarse la lengua estudiada a las realidades socioculturales de los aprendices. "La noción de interculturalidad introduce una perspectiva más dinámica de las culturas" (Pérez Francés, 2002, p. 394) que conviene promover explícitamente en las aulas de LE. Siendo el aula de LE un espacio de contacto de lenguas-culturas diferentes, al aprender la nueva lengua el alumno automáticamente se impregna de su cultura (aculturación inconsciente del individuo) y al mismo tiempo busca adaptarla a su propia cultura (enculturación inconsciente del idioma).

Se perfila en ello una superación del concepto de interlengua para postular el de intercultura. El aprendiz de una LE no solo se mueve entre dos o más lenguas sino también y sobre todo entre dos o más culturas, en nombre de la arriba referida consustancialidad entre lengua y cultura. Sus producciones orales o escritas no solo se caracterizan por llevar la influencia de su lengua materna sino, más allá, de su cultura nativa. En realidad, la influencia de la(s) primera(s) lengua(s) en la interlengua no se limita a lo lingüístico. Además, no todo en la interlengua se puede considerar errores intralingüísticos o interlingüísticos. En base a esta evidencia, postulamos la interlengua particular de los usuarios marfileños de ELE como el punto de partida de un español marfileño asumible (Djandué, 2018; Bayoko, 2021) que, de alguna forma, se refleja en los nuevos libros de texto de ELE.

Para comprender la transcendencia de esta evolución, téngase en cuenta que en Costa de Marfil, hasta finales de los años 1990, los libros de texto elaborados en Francia llegaban a nuestras aulas con un planteamiento del aprendizaje de ELE radicalmente como una forma de aculturación al no contemplar las realidades africanas. Los manuales *Horizontes* (1998, 1999, 2000, 2001, 2002) cambian el rumbo en la era del enfoque comunicativo y visibilizan por primera vez a África a través de sus ciudades (Kampala o Dar-Es-Salam...), su onomástica (Ayélé, Dovi, Traoré, Abou, Fatou...), sus mujeres, figuras emblemáticas como la de Nelson Mandela, sus realidades históricas y políticas (esclavitud, colonización, guerras, Unión Africana...), etc. (Djè, 2014, pp. 187-204). El alumnado marfileño, en concreto, se identifica con elementos culturales como el matrimonio tradicional, el poro de los Senufó, la fiesta del ñame de los pueblos Akán, la toponimia local representada por Plateau, el barrio administrativo de Abidjan, o el barrio residencial de Treichville.

En la opinión de Djè, Kumon y Djandué (2020, p. 358), el alumno marfileño toma entonces consciencia no solo de la realidad cultural propia sino también de la ajena ya desde los libros de texto en una situación de no inmersión. Estos investigadores ven necesario que el alumnado pueda expresar todo lo que le rodea, sus condiciones de estudio, sus creencias y valores en español sin pasar por alto la cultura hispánica. Estamos hablando de enfoque comunicativo y, según Djandué, Djè y Kumon (2019, p. 101), así es como se le ofrece "al alumnado posibilidades de conversación en ELE", ya que las personas usan las lenguas para hablar de lo que ven y viven a diario. Por su parte, Bekale et al. (2020, pp. 4-5) entienden que la eficaz aplicación del enfoque comunicativo a contextos africanos y su éxito dependen no de la transposición sino de la adaptación de los materiales utilizados a las culturas y entornos educativos meta.

### Corpus y método de investigación

Consolidando la dinámica de adaptación metodológica y cultural iniciada por *Horizontes*, los nuevos libros de texto de ELE de enseñanza media y secundaria marfileña (*¡Ya estamos!* y *¡Más allá!*) asumen la enculturación del español que, en su caso, tendría como nombre propio marfileñización dentro de un marco más amplio de africanización de los materiales didácticos de ELE. Como lo hemos avanzado, en este apartado presentamos los manuales analizados y describimos el método de investigación.



### Corpus del estudio

En Costa de Marfil, el estudio del ELE empieza oficialmente en Tercero de ESO (Quatrième en el sistema francés y francófono). El alumno ya aprende inglés desde el primer año y, en Tercero, tiene que elegir el español o el alemán como segunda lengua viva obligatoria. Por lo tanto, son dos niveles de aprendizaje de ELE en ESO y tres en Bachillerato, especialmente para el alumnado de rama literaria. O sea un total de cinco niveles de aprendizaje del español en la educación media y secundaria marfileña.

Después de dos decenios de uso continuo de los manuales *Horizontes* en nuestras aulas, el proceso de renovación del libro de texto se inicia en 2018 con *¡Ya estamos!* 4º (Tercero de ESO). El año siguiente se edita *¡Ya estamos!* 3º (Cuarto de ESO).

**Tabla 1**

*Descripción de los manuales ¡Ya estamos!*

Título	<i>¡Ya estamos!</i> 4º	<i>¡Ya estamos!</i> 3º
Disciplina	Español Lengua Extranjera	Español Lengua Extranjera
Nivel de estudio	Tercero de ESO	Cuarto de ESO
Edad de los alumnos	12-15 años	14-17 años
Editorial	NEI/CEDA	NEI/CEDA
Año de publicación	2018	2019
Autores	Niango Aloboué Camille, Melles Isidore Aimé, Yepri Adjè Jean-Baptiste, Allou Oi Allou, Silué Souleymane	Niango Aloboué Camille, N'guessan N'dri Henriette, Kouassi Kouamé, N'goran Yao Victor, Yapi François d'Assise
Número de páginas	87	111
Encuadernación	Tapa blanda, multicolor con dominante azul	Tapa blanda, multicolor con dominante morado

Fuente. Djè, Kumon y Djandué (2020, p. 353).

En 2020 se culmina el proceso de renovación del libro de texto de ELE aportando dos grandes innovaciones en comparación con lo que ocurrió con *Horizontes*. En primer lugar, se abandona el título *¡Ya estamos!* de los niveles iniciales y se acuña uno nuevo para el Bachillerato (*¡Más allá!*), el cual significa claramente un paso adelante en el aprendizaje del idioma. En segundo lugar, las tres versiones de *¡Más allá!* se editan en el mismo año, acortando así la duración del proceso de renovación.

**Tabla 2**

*Descripción de los manuales ¡Más allá!*

Título	<i>¡Más allá!</i> 2de	<i>¡Más allá!</i> 1ère	<i>¡Más allá!</i> Tle
Disciplina	ELE	ELE	ELE
Nivel de estudio	1o de bachillerato	2o de bachillerato	Último de bachillerato
Edad de los alumnos	15-16 años	16-17 años	17-20 años
Editorial	NEI/CEDA	NEI/CEDA	NEI/CEDA
Año de publicación	2020	2020	2020
Autores	Yao Amenan Thérèse Epse Doumouya, Kouassi Kouamé, Allou oi Allou, Kouakou Née Ikossié Véronique, Tuo Gofégué	Meless Isidore Aimé, Kouassi Kouamé, N'douba Kassi, Koffi N'guessan Jules, Kouadio Yao Jacques	Yao Amenan Thérèse Epse Doumouya, Kouassi Kouamé, Allou Oi Allou, N'goran Yao Victor, Miézou Tanoh Hubert Basile
Número de páginas	118	139	138
Encuadernación	Tapa blanda, multicolor con dominante rojo	Tapa blanda, multicolor con dominante verde	Tapa blanda, multicolor con dominante verde

Fuente. Elaboración propia.

Se nota que el número de páginas de los libros va aumentando a medida que subimos de nivel (87 p., 111 p., 118 p., 139 p. y 138 p.), lo cual supone un lógico incremento progresivo de los contenidos. Todos los autores son marfileños; también son inspectores pedagógicos, excepto Kouakou Née Ikossi Véronique, doctora y profesora de literatura y civilización española en la Escuela Normal Superior de Abidjan, jefa de la Sección Español del Departamento de Lenguas, coautora de *¡Más allá! 2de* en el marco de una colaboración entre los profesionales encargados de la formación inicial del profesorado marfileño de ELE de enseñanza media y secundaria y los encargados de su formación continua (Djandué, 2019)<sup>1</sup>.

### Método de Investigación

Completada la actualización del material didáctico iniciada en 2018, los investigadores estamos en condiciones para hacer análisis más pertinentes del conjunto de los cinco libros de texto según las perspectivas que nos parezcan oportunas. Hablando del aporte de los libros de texto en la enculturación del español en Costa de Marfil, nos referimos a cómo el *corpus* descrito, al dar cabida a la cultura marfileña, refleja cierta adaptación de la lengua española a las características sociolingüísticas de sus aprendices marfileños, a cerca de 6 000 kilómetros de España y dentro de un ambiente libresco de gran convivencia intercultural. Privilegiando el método cualitativo de recogida y análisis de datos, hemos recorrido cada uno de los cinco componentes del *corpus* para buscar en todas sus páginas elementos de cultura marfileña. Los resultados de esta operación se exponen y discuten en el último apartado del trabajo.

## Resultados y discusión

### Resultados de la investigación

Los resultados de esta investigación se presentan en dos tablas. En cada tabla se recogen unos elementos culturales y sus ilustraciones, marcando entre paréntesis las páginas donde estas se hallan en los manuales. La primera tabla combina los resultados de los dos libros de texto de primer ciclo (ESO) y la segunda tabla los resultados de los tres manuales de segundo ciclo (Bachillerato).

Se observa una fuerte presencia de la onomástica marfileña. Los nombres y apellidos nativos remiten a todas las regiones de Costa de Marfil y sus pueblos autóctonos: el centro (Akissi, Konan, Kouassi, etc.), el este (Tano, Amonkuá, etc.), el oeste (Tapé, Gondo, Zézé, etc.), el sur (Mobio, Lohouess, Badjo, etc.) y el norte (Kolo, Sita, Awa, etc.); pero también a la importante población de origen africana presente en el territorio nacional: Sako Abdul (de Mali). Esta diversidad onomástica casa no solo con la que prevalece a nivel sociocultural en el país, sino también con los ambientes sociales variopintos de nuestras aulas de ELE.

**Tabla 3**

*Elementos culturales marfileños en ¡Ya estamos!*

Elementos culturales	En <i>¡Ya estamos!</i> <sup>4º</sup>	En <i>¡Ya estamos!</i> <sup>3º</sup>
Onomástica	Akissi (p.18); Dido, Sié, Zran, Danho (p.20); Adjoba (p.22); Konan (p.24); Gondo, Tanoh (p.26); Zézé (p.27); Kolo, Aka (p.30); Loua (p.38); Badjo, Lohouess (p.42); Ayaba (p.48); Mobio, Sita, Awa (p.58); Yao (p.60); Kouassi (p.77); etc.	Kouam, Sako Abdul, (p.16-17); Samy (p.17); Ema (p.20); Sita (p.37); Tano, Amonkuá (p.49); Tapé, Zokú (p.50); Zenabou, N'zue (p.72); Koné, Kouakou (p.86); etc.
Toponimia	Arrah, Ferkessédougou (p.26); Korhogo (p.27); Abidjan, Adjamé, Abobo, Zoo, Hospital Militar de Abidjan (p.30); Plateau, Cocody (p.54); etc.	Korhogo (p.16); Adzopé, Man (p.17); Abidjan, N'sisso (p.32); Betié, puente de la Comoé (p.49); etc.

<sup>1</sup> Se trata respectivamente de la Sección Español del Departamento de Lenguas de la Escuela Normal Superior de Abidjan y de la Sección Español del Departamento de la Pedagogía y de la Formación Continua (DPFC) con sus diferentes antenas repartidas en la geografía nacional.

Valores y actitudes	La figura del abuelo (p.28)	El saludo tradicional, el saludo entre adolescentes (saludo juvenil) y el saludo formal (p.25); la escolarización de las niñas, la figura de la abuela (p.32); pedir perdón (p.73, 77); etc.
Figuras	Marie Josée Talou, Muriel Ahouré (p.77)	Drogba (p.63)
Fiestas y tradiciones	Fiesta del ñame (p.26)	El Zaouli de los gouro (p.51); Día de mercado (p.65); Paquinou (p.67)
Cultivos y comidas	Attiéké (p.54)	El Zaouli de los gouro (p.51); Día de mercado (p.65); Paquinou (p.67)

Fuente. Elaboración propia.

Los elementos culturales en su conjunto contribuyen a educar en valores y, lo más importante todavía, permiten crear en los niveles iniciales de aprendizaje una situación de familiaridad entre el alumnado y la lengua meta al hacer que esta parezca menos extranjera de lo que es en realidad. Tal es, en efecto, el primer gran beneficio pedagógico de usar el ELE para expresar realidades socioculturales marfileñas en los inicios del aprendizaje. Y, al proceder de este modo, el español enseñado y aprendido en un otro contexto geográfico y cultural se enriquece de conceptos nuevos que implican naturalmente su marfileñización.

Al respecto, no pasa desapercibida la manera de escribir *Amonkuá* (nativamente *Amonkoua*) y *Zokú* (nativamente *Zokou*) en un marco general de vacilación ortográfica por parte de los autores de los libros de texto, pues estos no aplican sistemáticamente a todos los términos marfileños el mismo esfuerzo de adaptación a la ortografía del español para hacer más rico y original todavía el diálogo intercultural entre la lengua-cultura hispánica y las lenguas-culturas marfileñas. Al fin y al cabo, y parafraseando a Rodríguez Díez (2004, p. 29), enculturarse en este caso significa marfileñizarse con los marfileños, “pero bautizando valores nativos con nuevos valores que se aportan”.

Según los autores de los manuales, Akissi Kouamé es la “primera mujer general en el ejército de Costa de Marfil”; Marie Josée Talou y Murielle Ahouré son “dos gloriosas campeonas marfileñas”. Por su parte, Euphrasie Yao es “la representante del presidente marfileño en el Consejo de Orientación del Observatorio del Género” en la Unesco; y *Adayé Késsiè* “es la mayor fiesta del reino Brong” para celebrar “su Año Nuevo”.

**Tabla 4**

*Descripción de los manuales ¡Más allá!*

Elementos culturales	¡Más allá! 2de	¡Más allá! 1ère	¡Más allá! 1ie
Figuras	Akissi Kouamé, Marie Josée Talou, Murielle Ahouré (p.72)	Euphrasie Yao (p.48); Bernard Dadié (1916-2019) (p.63); Memel-Fotê Harris	Alpha Blondy (p.106)
Valores y tradiciones		Crónica de la Semana Santa en Costa de Marfil (p.75); Tejedor de Waraniene (p.93)	El matrimonio infantil (p.59); Bron (Abron), Adayé Késsiè (p.67); Contra el trabajo infantil (p.68)

Fuente. Elaboración propia.

De los manuales de primer ciclo (*¡Ya estamos!*) a los de segundo ciclo (*¡Más allá!*), llama la atención la drástica reducción de las referencias culturales marfileñas explícitas. Y es así porque en las páginas de los tres niveles de *¡Más allá!* se percibe la voluntad de los autores, pasados los años de iniciación a la lengua-cultura meta apoyándose firmemente en las culturas nativas de los aprendientes, de ir más allá de lo marfileño para entrar de lleno en lo hispánico, de ahí sin duda el título de la colección: *¡Más allá!*

Pero ello no significa que se haya silenciado la cultura del mundo hispánico en *¡Ya estamos!* 4º y *¡Ya estamos!* 3º, todo al contrario. Lo primero que se propone en ambos manuales es un panorama del

mundo hispanófono: “¡Bienvenidos a España!” (p.6); “¡Hola Hispanoamérica!” (p.10); “Guinea Ecuatorial en pleno desarrollo” (p.12) (*¡Ya estamos!* 4º)/ “Las comunidades autónomas” (p.6); “Hispanoamérica” (p.10); “Guinea Ecuatorial” (p.12) (*¡Ya estamos!* 3º). La diferencia fundamental con *¡Más allá!* está en que, tras estas informaciones introductorias, se nota la omnipresencia de elementos culturales locales en las páginas sucesivas como para que sirvan de apoyo cognitivo y afectivo al alumnado a la hora de prepararlo a estudiar una nueva lengua y su cultura.

### **Discusión de los resultados**

Resulta difícil no ver reflejada en cuanto se ha venido comentando la teoría vigotskiana del aprendizaje. Esta habrá influido no solo en la opción metodológica de los expertos marfileños, sino también en la elección y organización de los contenidos en los libros de texto. Lev Vigotsky hace hincapié en la interacción sociocultural como base del desarrollo humano. Hablando de las implicaciones educativas de su teoría, Chaves Salas (2001, pp. 63-64) resalta “la importancia de respetar al ser humano en su diversidad cultural”, “partir de los contextos socioculturales de nuestros estudiantes para ofrecerles una educación con sentido y significado”.

Esto es lo que procuran hacer los autores de *¡Ya estamos!* y *¡Más allá!*, quienes presentan sus productos como “una herramienta de enseñanza-aprendizaje-evaluación que toma en cuenta el entorno sociocultural de los aprendientes y los lleva a descubrir las otras áreas geográficas con sus costumbres y tradiciones” (*¡Ya estamos!* y *¡Más allá!*, p. 3, nuestra traducción). Como bien lo notan Bekale et al. (2020, p. 10), “*¡Ya estamos!* apunta hacia el fortalecimiento del proceso de enculturación de los contenidos iniciado con *Horizontes*”. Y prosiguiendo,

...si *Horizontes* fue una aventura africana, *¡Ya estamos!* ha empezado como una aventura marfileña. De la antigua colección a la actual, hay una clara evolución desde la africanización de los contenidos hacia su marfileñización en un momento histórico en el cual se promueve cada vez más la integración africana y todos los esfuerzos deberían orientarse a la consecución de este objetivo continental. (Bekale et al., 2020, p. 10)

Este análisis, prospectivo en su época, es anterior a la edición de *¡Más allá!*, cuando todos los observadores pensaban que *¡Ya estamos!* iba a conservarse como título de los tres manuales de Bachillerato como pasó con *Horizontes*. Pero al rebautizar la colección de libros de segundo ciclo, la elección del título *¡Más allá!* no fue una mera operación cosmética para distinguir los niveles de aprendizaje en la portada de los manuales. Traducía la voluntad de los autores de ir más allá de los elementos culturales marfileños, pues, la “enseñanza del español”, “medio de comunicación entre los pueblos”, “debería permitir a sus usuarios participar activamente en el desarrollo global” (*¡Ya estamos!* y *¡Más allá!*, p. 3, nuestra traducción).

Habida cuenta del gran protagonismo que tiene el libro de texto en la educación reglada de Costa de Marfil, su enculturación supone una clara opción por el enfoque intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Para Álvarez González (2010, p. 2), “un encuentro intercultural implica no solamente la convivencia de culturas diferentes, la interacción, sino también el reconocimiento y el respeto de la diversidad del “otro” y la profundización de su “yo”, es decir, “yo” con y desde el otro”. Se trata entonces de contemplar “la diversidad cultural de los alumnos” y adaptar “los materiales y los cursos a las características lingüísticas y culturales de cada lugar” (Moreno Fernández, 2004, citado por Solís, 2012, p. 2).

La incorporación de elementos culturales marfileños en los libros de texto de ELE tiene una implicación lingüística enorme, porque el encuentro entre culturas también es un encuentro entre lenguas. Encuentro entre la lengua española y las lenguas indígenas marfileñas, contacto insoslayable entre el español estándar o formal y ciertas variaciones locales de la lengua meta que, partiendo de la interlengua particular de los ELE-hablantes marfileños muy marcada por la interferencia del francés, su idioma oficial, constituyen para Djandué (2018) y Bayoko (2021) las premisas de un español marfileño perfectamente asumible.

Que el encuentro entre culturas también sea un encuentro entre lenguas es lo que explica, por un

lado, la vacilación ortográfica de los autores de *¡Ya estamos!* y *¡Más allá!* a la hora de escribir nombres o vocablos típicamente marfileños, no sabiendo si adaptarlos todos al sistema acentual español. De haberlo hecho de una forma sistemática, ello hubiera creado una mayor convivencia intercultural en los manuales. Por otro lado, con respecto a variaciones locales del español inducidas por la interferencia del francés, se le debe frases como estas:

- Samy: ¡Felicitaciones, Abdul! [...] (*¡Ya estamos!* 3º, 2019, p. 23)
- Acabáis de estudiar en clase de español, la lección sobre la expresión de la certidumbre con el texto La equidad de género. Durante el estudio del texto, no estaba tu vecino. Te pide aclaraciones. [...] 2. Informa a tu vecino (*¡Más allá!* 1ère, 2020, p. 47).

Consideramos “felicitaciones” y “vecino” como unos marfileñismos (o galicismos) que, al colarse en nuestros libros de texto, también contribuyen a la enculturación (marfileñización) de los mismos, pero ante todo desde una perspectiva sociolingüística. Para el primer término, por ejemplo, se aclara en “Castellano Actual” (2015) que “en España [...] felicitaciones se usa muy poco y se prefiere enhorabuena”. En cuanto al vocablo “vecino”, es una traducción literal del francés “voisin” por parte de muchos profesores y alumnos marfileños de ELE, ahí donde, tomando otra vez a España como referencia, conviene decir “compañero (de clase)”.

Clausurando esta discusión, nos ha parecido muy significativo un detalle en la página 17 de *¡Ya estamos!* 4º. En la rúbrica “LO SABÍAS” donde se presentan los elementos de cultura, hablando de “Nacionalidades”, lo primero que apuntan los autores es: “Costa de Marfil: Marfileño/a”. He aquí resumida toda la teoría de aprendizaje en la que se basan los libros de texto analizados y, más allá, toda la política de enseñanza-aprendizaje de ELE en Costa de Marfil desde los años 2000. Partir de lo que uno es, ve y vive para acercarse a la nueva lengua y su cultura, siendo esto el primer requisito para que el aprendizaje y conocimiento del ELE produzcan ciudadanos tolerantes y abiertos al mundo global, mediadores interculturales al servicio del diálogo entre los pueblos.

## Conclusión

*Horizontes* fue “el único manual de español redactado por africanos para africanos”, decía uno de los coautores de la colección (Kanga, citado por Djè, 2014, p. 187); *¡Ya estamos!* y *¡Más allá!* son los primeros manuales elaborados por marfileños para marfileños. Pero al fortalecer la dinámica de enculturación del libro de texto de ELE y, de rebote, la de la misma lengua española, se puede observar que *¡Ya estamos!* (4º y 3º) marfileñiza los contenidos más que *Horizontes* (4º y 3º); *¡Más allá!* (2de, 1ère y Tle) los africaniza tanto como *Horizontes* (2de, 1ère y Tle).

La enculturación del ELE se realiza mediante elementos culturales y recursos lingüísticos. Se trata de usar la lengua española para hablar de temas específicos al contexto sociocultural de los aprendices. Si el español es una lengua viva y la aprendemos para comunicar, lo primero es comentar en español lo que somos y vivimos a diario. Se percibe también la preocupación de los autores por hacer que nuestras aulas de ELE no estén desconectadas de las grandes temáticas nacionales, como un mundo ajeno al de los profesores y alumnos. Así es como el tema de la reconciliación nacional, por poner un caso, se perfila en la gran diversidad de la onomástica y la toponimia locales. El mensaje subyacente es que formamos un solo pueblo, cada uno cuenta y nos incumbe a todos actuar a favor de la coexistencia pacífica.

Dicho esto, tanto en *¡Ya estamos!* como en *¡Más allá!*, los elementos culturales endógenos coexisten con sus correspondientes españoles, hispanoamericanos y guineo ecuatorianos. No se puede aprender una LE sin tener en cuenta su cultura ni la cultura de los alumnos que la aprenden, por lo que la aculturación del sujeto aprendiente y la enculturación del objeto aprendido van de la mano y se deben asumir plenamente.

## Referencias

- Álvarez González, S. (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 1-15.
- Barros García, B. y Kharnásova, G. M. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum*, 18, 97-114.
- Bayoko, A. S. (2021). Rasgos morfosintácticos y lexicales del español de Costa de Marfil. *Revue Nzassa*, Número especial, 199-208.
- Bekale, H. D. et al. (2020). Ampliación de horizontes: materiales didácticos ele en África al sur del Sahara. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 30, 1-17.
- Castellano Actual (2015). Felicidades y felicitaciones. Castellanoactual. <http://udep.edu.pe/castellanoactual/felicidades-y-felicitaciones/>
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, vol. 25, núm. 2, 59-65.
- Djandué, B. D. (2019). Evaluación del profesorado marfileño de enseñanza media y secundaria: percepciones y expectativas de los interesados. *Práctica Docente*, vol. 1, número 2, 9-23.
- Djandué, B. D. (2018). De la interlengua de los usuarios marfileños de ELE a un español marfileño asumible. En W. J. Ekou y J. M. Zarandona (eds.), *España en contacto con África, sus pueblos y sus culturas* (pp. 127-140). Tradhuc/ Afrilenguas.
- Djandué, B. D., Djè, A. M. y Kumon, A. S. (2019). De *Horizontes a ¡Ya estamos!*: Lo que ha cambiado. *Revue Nzassa*, 2, 93-105.
- Djè, A. M. (2014). *Les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2007*. Tesis doctoral: Université François-Rabelais.
- Djè, A. M., Kumon, A. S. y Djandué, B. D. (2020). África e Hispanoamérica en el manual «¡Ya estamos!» de Costa de Marfil: anatomía de una representación. En J.-A. Yao (coord.), *Áfricas, Américas y Caribes Representaciones colectivas cruzadas [siglos XIX-XXI]* (pp. 349-360). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Fernández Palop, M. P. y Caballero García, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 201-217.
- García Benito, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lengua extranjera. *Centro Virtual Cervantes*, 493-505.
- Hernández Méndez, E. y Valdez Hernández, S. (2010). El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, vol. 12, núm. 14, 91-115.
- Meless, I. A. et al. (2020): *¡Más allá! Espagnol Première*. Nouvelles Éditions Ivoiriennes/Centre d'Édition et de Diffusion Africaines.
- Moreno Fernández, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En J.
- Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), LE (LE)* (287-304). SGEL.

- Niango, A. C. et al. (2018). *¡Ya estamos! Espagnol 4e*. Nouvelles Éditions Ivoiriennes/Centre d'Édition et de Diffusion Africaines.
- Niango, A. C. et al. (2019). *¡Ya estamos! Espagnol 3e*. Nouvelles Éditions Ivoiriennes/Centre d'Édition et de Diffusion Africaines.
- Níkleva, D. G. (2009). La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, 5, 29-40.
- Pérez Francés, M. J. (2002). Interculturalidad vs aculturación. *Pedagogía Magna*, 11, 393-397.
- Rodríguez Díez, J. (2004). Transculturación, interculturación, inculturación (enculturación). *Religión y cultura*, L, 19-42.
- Solís, C. L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11, 1-12.
- VV. AA. (1998). *Horizontes. Espagnol 4ème*. EDICEF/NEI.
- VV. AA. (1999). *Horizontes. Espagnol 3ème*. EDICEF/NEI.
- VV. AA. (2000). *Horizontes. Espagnol 2de*. EDICEF/NEI.
- VV. AA. (2001). *Horizontes. Espagnol 1ère*. EDICEF/NEI.
- VV. AA. (2002). *Horizontes. Espagnol Terminale*. EDICEF/NEI.
- Yao, A. T. E. D. et al. (2020). *¡Más allá! Espagnol Seconde*. Nouvelles Éditions Ivoiriennes/Centre d'Édition et de Diffusion Africaines.
- Yao, A. T. E. D. et al. (2020). *¡Más allá! Espagnol Terminale*. Nouvelles Éditions Ivoiriennes/Centre d'Édition et de Diffusion Africaines.



## “Se amplió mi mirada”. Gestión de alternativas de estudiantes en contexto de encierro

*“My gaze widened”. Management of alternatives from students in confinement context*

Recibido: 01/03/2021 | Revisado: 08/06/2021 | Aceptado: 09/06/2021 |  
Online first: 11/06/2021 | Publicado: 01/07/2021



**Carolina Di Prospero**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
Escuela IDAES-UNSAM (Argentina)  
cdiprospero@unsam.edu.ar  
<https://orcid.org/0000-0002-9604-6155>

**Resumen:** En un penal de la Provincia de Buenos Aires una universidad pública asume en 2008 la tarea de reducir la situación de vulnerabilidad social de un grupo marginado, desde la gestión de un centro universitario. La propuesta de esta investigación es estudiar la apropiación de derechos vinculados al acceso a la educación desde el análisis de algunos procesos que atraviesan las personas privadas de su libertad: las habilidades que ponen en práctica durante la apropiación de derechos educativos, las formas de aprendizaje particulares y la construcción y circulación de experiencias alternativas que se desarrollan dentro de aquel entorno.

Este trabajo es parte de un estudio etnográfico sobre prácticas y significados en la apropiación de derechos educativos en un contexto de reclusión penal desde el enfoque de experiencias de aprendizaje de diferentes actores sociales involucrados en un proyecto pedagógico en contexto de encierro.

**Abstract:** In a prison in the Province of Buenos Aires, a public university, assumed in 2008 the task of reducing the situation of social vulnerability of a marginalized group, from the management of a university center. The proposal of this research is to study the appropriation of rights related to access to education from the analysis of some processes that people deprived of their liberty go through: the skills that they put into practice during the appropriation of educational rights, the particular forms of learning, and the construction and circulation of alternative experiences that are developed within that environment.

This work is part of an ethnographic study on practices and meanings in the appropriation of educational rights in a context of criminal imprisonment from the approach of learning experiences of different social actors involved in a pedagogical project in the context of confinement.

**Palabras clave:** Aprendizaje; encierro; Derechos educativos; Trayectorias; Habilidades

**Keywords:** Learning; Confinement; Educational rights; Trajectories; Abilities.



## Introducción

En el norte del conurbano de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, se configura un entorno vital en el que se asocia el mayor centro de gestión de residuos de la provincia<sup>1</sup>, la contaminación, el territorio, y sus habitantes marginados: detenidos del Complejo Penitenciario emplazado en dicha zona (Lombraña y Di Prospero, en prensa<sup>2</sup>). Este es el contexto en el que se enmarca y surge el centro universitario objeto de estudio del presente trabajo, como experiencia educativa territorial y proyecto donde “lo colectivo” asume un papel fundamental (Lombraña, Tejerina y Strauss, 2017).

El objetivo del presente trabajo de investigación es estudiar la apropiación de derechos vinculados al acceso a la educación desde el análisis de algunos procesos que atraviesan las personas privadas de su libertad, las habilidades que tienen origen en la apropiación de derechos educativos, las formas de aprendizaje particulares, y la construcción y circulación de experiencias alternativas que se desarrollan dentro de aquel entorno.

Para este estudio el aprendizaje es entendido desde la perspectiva de la denominada Antropología del Aprendizaje (Jean Lave, 2012) en la cual el aprender como ejercicio no se limita a instituciones como la escuela o la universidad, sino que es entendido como una capacidad del sujeto, más práctica que mental. Así, no solo aprendemos a leer y escribir o a sumar y restar, sino que también aprendemos a caminar, a correr, a andar en bicicleta, a conducir un auto, y la lista puede resultar interminable porque implica casi todas las prácticas de los humanos. Desde esta perspectiva aprender podría ser casi un sinónimo de cultura y las habilidades y saberes no emergen de la mera provisión / transmisión / recepción de información sino de un aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991). En ese sentido, en el desarrollo de procesos de aprendizaje y construcción de estrategias y saberes no hay una personalidad unitaria, o cultivada per se, sino que los actores son entendidos como participantes que llevan a cabo su vida cotidiana, estableciendo coherencias parciales de sí mismos y de otros que los constituyen como sujetos (Lave, 2012).

Durante el proceso de aprendizaje, una técnica exitosa para los y las estudiantes del centro universitario en cuestión suele ser la copia de modelos: un estudiante que tiene que presentar un texto en una clase probablemente copiará la forma de presentación del docente. Pero, incluso cuando copiamos improvisamos y creamos: copiar o imitar implica un alineamiento complejo y continuo de la observación del modelo con la acción en el mundo (Hallam e Ingold, 2007).

Este problema de investigación tiene dos puntos de partida. El primero, vinculado a una experiencia laboral reciente: durante dos años (2017 y 2018) formé parte del equipo de gestión del Centro Universitario San Martín (CUSAM) coordinando el área de comunicación. El CUSAM está ubicado dentro del Complejo Penitenciario San Martín, en la Unidad 48 del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB), en el partido de General San Martín. En segundo lugar, mi investigación posdoctoral (CONICET-IDAES/UNSAM)<sup>3</sup>, que tiene como objetivo interpretar y analizar las tensiones en la apropiación de derechos educativos por parte de estudiantes detenidos/as y la construcción y circulación de saberes y estrategias de aprendizaje.

1 El complejo penitenciario abordado en este estudio fue construido sobre terrenos de la mayor planta de gestión y disposición final de residuos de la provincia de Buenos Aires: CEAMSE.

2 En un momento, este municipio fue un área próspera con más de doscientas fábricas y una gran población de clase trabajadora y clase media. La década de 1930 se distinguió por el surgimiento de varias industrias, en particular fábricas textiles. A fines de la década de 1980 representaba el segundo bastión industrial en la Provincia de Buenos Aires y en todo el país, declarado en ese entonces “Capital de la Industria”. De la mano del gobierno neoliberal de Carlos Menem, las importaciones sustituyeron a los productos de fabricación local, el giro económico impactó a las pequeñas y medianas empresas. De acuerdo al análisis de Marina Chiaramonte, entre 1974 y 1994, el 29,1% de los trabajadores perdieron sus empleos. Después de la crisis económica de 2001-2003 sucedió un período posterior de mejora económica basada en los subsidios para el sector industrial, lo que provocó el surgimiento de medianas y pequeñas empresas. Actualmente, el distrito está experimentando nuevamente los efectos devastadores de una nueva recesión.

3 Beca Interna Posdoctoral – Convocatoria General 2018 CONICET - Los derechos educativos en contexto de encierro penal. Tensiones, saberes emergentes y estrategias de aprendizaje de estudiantes detenidos en una cárcel bonaerense.

## Estado de la cuestión: sobre los proyectos educativos en contexto de encierro y sus efectos

Entre las investigaciones recientes sobre proyectos educativos en contexto de encierro y sus efectos, se encuentran aquellas que hablan en términos de acceso a derechos y reducción de los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases de la progresividad de la pena (Scarfó, Pérez Lalli y Montserrat, 2013). La educación también ha sido abordada (en sus diferentes niveles: inicial, medio y superior) como pauta de resocialización. En este sentido, Messina (2015) hace referencia al incremento del número de internos estudiantes (un 23%) durante el período 2009 - 2012 en el Servicio Penitenciario Federal (SPF) y destaca el papel de la educación antes de salir en libertad: “la escuela habilitará un espacio de libertad para el interno, no para rehabilitarlo para cuando salga en libertad, sino actuando o interviniendo en esa realidad, en ese momento. De allí la necesidad de que los roles docentes sean cumplidos también por personas ajenas al servicio penitenciario o al poder judicial, para abrir un espacio de imaginación a otros mundos posibles” (Messina, 2015: 22).

En otros trabajos se aborda la complejidad de la interinstitucionalidad, educativa y penitenciaria (Lombraña, Tejerina y Strauss, 2017; Ponciano y Castilla, 2018). Existe un *corpus* de trabajos que, desde un enfoque cualitativo, analiza los efectos de la educación universitaria presencial en contexto de encierro en términos de desafíos pedagógicos y políticos (Roca Pamich, 2018); el potencial transformador de la experiencia compartida (Actis, 2015; Di Prospero, 2019, 2020). También hay abordajes críticos respecto de las modalidades de intervención de la universidad en la cárcel (Parchuc, 2015; Bustelo, 2019; Robles y Quiroga, 2016), y otros que aportan una reflexión colectiva sobre la práctica educativa en contextos de encierro (Barolo, Gentile, Sarsale y Villegas, 2016; Morini, 2019, Rubin, 2019) de la función integradora: “educación integradora” y la integración social de las personas privadas de su libertad a partir del lenguaje (Giammatteo y Trombetta, 2014). Estas producciones acuerdan en el sentido disruptivo de la educación, sus análisis se centran en los desafíos pedagógicos en la educación en contexto de encierro como viable, posible y exitosa a partir de las experiencias en los centros universitarios como espacios de construcción y crecimiento permanente (Coordinación Interna de Estudiantes FFyL, CUD, 2016). Dentro de este *corpus* se encuentran también aquellos trabajos que abordan la formación universitaria como proyectos de inclusión social (Lombraña y Di Prospero, en prensa; Ponciano y Castilla, 2018). Por otro lado, hay trabajos que buscan problematizar la relación docente - estudiante (Gutiérrez y Reyes, 2018). Gutiérrez y Reyes, por ejemplo abordan el caso de la Universidad Nacional del Sur y el dictado de la carrera de Abogacía dentro de la Unidad Penal N°4, observando en el período 2003 -2016 un descenso en la participación porcentual de internos en estudios universitarios, que atribuyen a la desconexión entre docentes universitarios, penitenciarios e internos. En lo que respecta a estudios comparados de experiencias de educación universitaria en cárceles, se destaca el trabajo de Gual, Batagelj, Claus, Taboga, D’Amelio y Barukel (2018) respecto de las universidades de Buenos Aires, del Litoral y del Comahue. A partir de un abordaje exploratorio y comparativo de esas tres experiencias, este estudio aporta a la comprensión del vínculo más general entre universidad y cárcel, el grado de institucionalización y reconocimiento al interior de la estructura universitaria; la tensión entre sus objetivos y las lógicas y dinámicas de los contextos de encierro.

### Método

El presente trabajo utiliza el enfoque cualitativo planteado desde la metodología etnográfica priorizando la descripción y el análisis de las actividades concretas que realizan los actores involucrados. Con ese fin se lleva adelante un trabajo de campo que combina las técnicas de observación de tipo participante y entrevistas en profundidad en el centro universitario, atendiendo a los sujetos de estudio y su entorno en tanto estudiantes encarcelados. El análisis interpretativo de las evidencias empíricas está orientado a indagar en las relaciones entre la educación como derecho universal y las narrativas particulares sobre los derechos educativos, que surgen en el proceso de apropiación de éstos por parte de los internos, que serán entonces derechos interpretados, vividos y situados (Barrera, 2015).

La etnografía permite describir usos y sentidos otorgados al encierro y cómo estos delinean y

configuran la cotidianeidad de una comunidad educativa, reconociendo en la cárcel una institución que por momentos se encuentra al límite del régimen democrático (Kalinsky, 2006) por un lado:

La sobrenormatividad de estos establecimientos donde discurre la sentencia de culpabilidad por un delito cometido que consiste en la privación de la libertad ambulatoria, da por resultado, en forma paradójica, un ámbito cotidiano de vida caótico. La falta de una organización coherente de las distintas actividades que se pueden desarrollar y el nulo ordenamiento de los tiempos para cumplir con las demandas y necesidades de los internos e internas, provoca, al final, el incumplimiento de las normas ya sea reglamentarias (reglamentos internos o administrativos) o legales (Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad 24.660/96, Constitución Nacional y pactos internacionales referidos al tema). La cárcel se convierte, de esta forma, en el lugar “ideal” donde constantemente se quiebran las formas legitimadas (más allá de que se consideren aptas para una rehabilitación en el sentido clásico o crítico), incumpléndose de manera sistemática (Kalinsky, 2006).

Por otro lado, se reconoce la porosidad de la frontera carcelaria (Da Cunha, 2004), ambas perspectivas son necesarias para profundizar la discusión del lugar y la función que cumple el encierro en la sociedad actual.

Los sujetos de investigación son estudiantes de Sociología y Trabajo Social de un centro universitario emplazado dentro de una unidad penal de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. El universo está compuesto por 200 estudiantes<sup>4</sup> privados de libertad y la muestra para esta investigación por 20 estudiantes del centro universitario.

## Resultados

La cárcel como institución ha sido largamente definida como el lugar de castigo, aislamiento y hostilidad que, como consecuencia, genera una cultura carcelaria con códigos internos (Goffman, 1961; Sykes, 1958). Estos estudios dieron lugar a perspectivas que la conciben como el lugar donde se llevan a cabo prácticas de “secuestro institucional” (Daroqui, 2002). El castigo, el aislamiento y la violencia que genera el espacio de prisión, no solo tiene como correlato la generación de un entorno social cerrado o, en términos de Goffman, “total”. Actualmente, los estudios sobre la cárcel señalan más bien las continuidades entre el adentro y el afuera, volviendo porosa la frontera carcelaria (Ojeda, 2015; Da Cunha, 2004; Kalinsky, 2006). Es esta porosidad la que habilita experiencias alternativas a los diferentes actores sociales que conviven en este entorno. Como ejemplo, Manuela Da Cunha hace referencia a las mujeres detenidas de su trabajo de campo en Tires, la principal cárcel femenina de Portugal y al hecho de que el encarcelamiento de parientes, amigos y vecinos hizo que la prisión ya no sea vivida como un paréntesis:

Las amplias redes de interconocimiento previo la colocan en continuidad con el mundo exterior antes, durante y después de la reclusión y transformaron la naturaleza de las relaciones carcelarias. Éstas no sólo se orientan por nociones extracarcelarias sino también la vivencia externa e interna se retroalimentan, se engloban a veces en uno y otro sentido. Dada esta constante “intrusión mutua”, el cotidiano de la prisión deja de ser autorreferencial (Da Cunha, 2004, p.40).

En el caso del complejo penitenciario bajo estudio, esta cercanía entre detenidos que describe Da Cunha, se da también entre detenidos y agentes penitenciarios y tiene su principal origen en el carácter territorial del mismo. El centro universitario dio lugar a la posibilidad de que detenidos y penitenciarios coincidan en un proyecto educativo: allí estudian tanto personas privadas de la libertad ambulatoria como agentes penitenciarios. Habitantes de un territorio común, vecinos algunos, agentes y detenidos comparten origen de clase y el haber padecido los profundos efectos de la crisis económica que estalló en Argentina en el año 2001, y que afectó a los barrios del conurbano, de donde proviene la mayor parte

4 Los datos que permiten identificar este establecimiento y los actores que lo transitan son reservados y han sido modificados por tratarse de información sensible; no hacerlo podría colisionar con el derecho a la integridad personal y la incolumidad del sujeto de investigación. A los fines de este estudio “importan sus acciones en relación al lugar estructural que ocupan en una determinada red de relaciones institucionales (...) Además porque la forma en que actuaron (...) es una forma de actuación regular” (Tiscornia, 2008:12).

de los estudiantes. Estas condiciones sociales permiten igualar a ambos como estudiantes universitarios, desafiando jerarquías y códigos carcelarios. El centro universitario propicia contactos asiduos entre los actores sociales involucrados en su desenvolvimiento cotidiano, constituyendo múltiples porosidades de la frontera carcelaria (Da Cunha, 2004). El entorno carcelario se reconfigura cuando el Estado irrumpe en forma de derechos educativos y tal discontinuidad comenzará a integrarse como una entidad significativa que produce relaciones y nuevos sentidos como parte actante (docentes, materias, textos, etc.) en el día a día de la vida universitaria. Esta vida se constituye y circula en espacios de interacción ricos en su potencialidad de encuentros, debates, tensiones, distensiones que se dan en forma cotidiana. En el encuentro entre detenidos y agentes penitenciarios en el aula se producen tensiones, sobre todo al inicio de clases. Es común, por ejemplo, que al comienzo de la cursada se ubiquen en espacios separados y a medida que pasa el tiempo comiencen a compartir grupo de trabajo, como relata este agente penitenciario:

Había materias en las que teníamos que hacer grupos, y en los grupos interactuábamos mucho más. Yo después ya directamente me metía a estudiar en los pabellones con ellos. (Ernesto, estudiante de Sociología).

A continuación, se abordarán algunas habilidades identificadas por personas privadas de libertad<sup>5</sup>, estudiantes del centro universitario, como adquiridas durante el proceso de aprendizaje en el encierro.

Dadas las trayectorias de vida de los estudiantes internos y el número de años de reclusión, la incorporación a la educación superior suele ser lo más parecido a una primera experiencia de acercamiento a la educación como derecho y a la incorporación y producción de conocimientos.

En el siguiente testimonio se evidencia el uso de términos que circulan corrientemente en las materias. Entender el *tumbear* como una “lógica”, como lo expresa el estudiante, proviene del discurso sociológico incorporado en el ámbito universitario, que viene a hilvanar ideas y otorgar otros sentidos a prácticas enmarcadas en la cultura carcelaria como ser la práctica que se conoce como *tumbear*<sup>6</sup> (o no hacerlo):

La cárcel funciona autogestionada, hay que decir la realidad: todo se autogestionó en la cárcel, la autogestión que tuvimos siempre los privados de la libertad. (...) Nosotros estamos acá, en la cárcel y la cárcel funciona (...) Nosotros hoy no estamos tumbear por una decisión, no formamos parte de esa lógica por una decisión. (...) nosotros transformamos, evolucionamos.

En este caso, Luis se refiere a prácticas y actitudes previas a su ingreso a la universidad, como *tumbear*, generar algún tipo de acción perjudicial, individual o colectiva, práctica común dentro de la cárcel para obtener reconocimiento o impartir venganza y provocar miedo en el oponente. Dentro del espacio educativo hay una regla que es parte de la identidad del lugar, al ingresar al predio de la universidad hay un cartel con el siguiente lema: “sin berretines”, refiere dejar afuera toda acción que tenga como fin perjudicar a un oponente. Esas acciones son llamadas berretines y, por lo general, llevan a peleas intensas. Lo que Luis aclara es que si ese lema se respeta es porque ellos han decidido que así sea. Hay una conciencia de esa premisa y un acuerdo que se sostiene por una decisión basada en lo que significa el espacio educativo para las personas privadas de libertad. La autogestión, por otro lado, es moneda corriente en los penales provinciales: las familias de los detenidos cubren sus necesidades básicas: les llevan comida, abrigo, etc. todos elementos que no otorga el penal. En los penales federales la situación suele ser muy distinta en este y otros aspectos que no se abordan en este texto. La autogestión se da entonces en sentido amplio, desde procurarse la supervivencia con elementos básicos, hasta los acuerdos de gobernabilidad de la cárcel, pasando por el cuidado del espacio educativo a partir de la decisión de no *tumbear*. Se autogestiona también la transformación que supone convertirse en estudiantes

5 En otros artículos la autora analiza experiencias de agentes penitenciarios. Ver: “Es un derecho que yo tengo y lo voy a hacer”. Tensiones en la apropiación de derechos educativos en una cárcel de la Provincia de Buenos Aires. En Revista Vox Juris; N.º 2. Vol. 38 / 2020 pp. 55-68, e-ISSN: 2521-5280 <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/VJ/article/view/1806>

6 De la jerga carcelaria (cárcel = tumba) suele referirse a acciones muy diversas, pero con objetivos relacionados a la venganza.

universitarios y construir una nueva subjetividad. Mayormente se suele hablar de la transformación que produce la universidad en contexto de encierro, Luis está afirmando que esa transformación es también gestionada y lograda por ellos.

A partir de las experiencias de aprendizaje en contexto de encierro se incorporan herramientas que detenidos y detenidas gestionan y les permiten poner en cuestión sus propias trayectorias de vida y recorridos, muchas veces desde una mirada crítica. En ese sentido, podemos identificar una habilidad que se adquiere en el ámbito universitario: la reflexividad.

A veces utilizo mucho de esto, primero para reflexionar sobre un montón de cuestiones que pasan en el afuera, dentro de mi familia, y dentro de esas reflexiones que uso, veo cómo intento aconsejar, por ahí agarrándome de algún autor (...)

Yo creo que se amplió mi mirada y me ayudó mucho que me permití darme ese lugar, reflexionar y criticar ciertas cosas y apoyar ciertas otras. (...) Hay cosas que yo las sabía pero no sabía explicarlas, no tenía argumentos para explicarlas, las explicaba de sentido común.

Antes me rompía la cabeza y me pensaba que tenía que recorrerme todo el mundo para encontrar la solución, y por ahí estaba al lado mío y no me daba cuenta. (...) Hoy en día me permito reflexionar sobre las cosas, antes daba un consejo de sentido común, así rápido, pero por ahí no era la solución (José, estudiante de Trabajo Social).

La misma reflexividad se aplica críticamente a los contenidos que se desarrollan en las distintas materias de las carreras y diplomaturas del centro universitario:

Vos tenés una lucha primero desde lo interno, después vos con las herramientas con las que vas, en pos de empoderarte y nutrirte de conocimiento que no es solamente como cultivar la tierra y ver qué sale, no... es el proceso de romper con una identidad. (...) Tomás un poco del arte, un poco del conocimiento científico (...) pero la ciencia no es la dueña de la verdad tampoco. Es mi humilde opinión porque veo mucho esto de reiterar teorías, reiterar discursos (...). (María, estudiante de Sociología).

María se muestra escéptica con respecto a los discursos académicos, que se repiten desde cierta postura meramente intelectual pueden ser muy interesantes, pero no son la respuesta a todos los problemas. Desde su mirada crítica lo conveniente es tomar aquello que les permita empoderarse, cambiar, “romper con una identidad” generalmente asociada a la delincuencia.

Desde las narrativas de los estudiantes se observa que, aunque los discursos puedan tener sus inicios en la intervención institucional, las valoraciones de esos discursos las realizan en gran medida los estudiantes en el proceso de aprendizaje reflexivo, crítico y autogestionado. En el testimonio de Luis la agencia de los detenidos es rescatada y valorada, como autogestión “nosotros transformamos”. Esta autogestión pasa a formar parte activa en el proceso aprendizaje, a partir de los saberes y habilidades que brinda el contexto carcelario, y que se constituye en esas trayectorias particulares, posibilitando crear nuevas experiencias y trayectorias.

Desde la teoría psicoanalítica de Donald W. Winnicott, la creatividad se sitúa en las experiencias vividas por el ser humano como actos de creación, fundamentales en la primera infancia, a fin de poder tener ese tipo de experiencias de producción y creación en el transcurso de la vida adulta, más específicamente en el desarrollo del juego: “Está en el juego, y sólo en el juego la capacidad, tanto del niño como del adulto de ser creativo y usar toda la personalidad, y es sólo en ser creativo que el hombre descubre su yo” (Winnicott, 2005, p. 73). En términos de Winnicott crear enriquece el sentirse real y esto sigue siendo de igual importancia en la adultez: la capacidad de crear el mundo no culmina en la niñez y es lo que “hace que el individuo sienta que vale la pena vivir la vida” (Winnicott, 2005, p. 87). En esas experiencias de producción de la primera infancia, el ser humano crea lo que ya estaba allí. Pero este tipo de descubrimientos y creaciones no terminan en la infancia:

Me ha pasado de decir a los profesores “¿por qué no me diste este texto al comienzo?” así sabía por dónde íbamos entonces... me pasó con sociología, primero Comte, Durkheim, Weber y al final Kessler: estigmatización territorial. Yo le dije a un profe, este texto era el primero, porque habla de un barrio

y nosotros venimos de esos lugares, es muy sencillo.. me agradeció. Este es un contexto que hay que buscarle la vuelta también.. no es lo mismo la universidad de afuera con la de acá.. nosotros no tenemos ese hábito de lectura, de comprender, de interpretar, de escribir.. y creo que esos textos son los que te atrapan desde el comienzo. Kessler, si lo das al comienzo, te engancha, voy a querer saber “¿por qué dijo esto?” que, si los padres mandan a la escuela afuera de la villa para tratar de pertenecer a otra clase, o si se usa el ser de la villa como beneficio, o no poder dar la dirección de la villa para conseguir un trabajo... hay muchas cuestiones, que nosotros las escuchamos todo el día y están ahí. Después dame Comte, Durkheim, háblame del hecho, de la acción, que quizás te lo entienda un poquito más porque ya tuve Kessler. Y así con varias materias, les trato de compartir a los profesores (Alejandro, estudiante de Trabajo Social).

Los descubrimientos o el crear lo que de alguna manera ya está allí se van construyendo a partir de un proceso de aprendizaje que incluye observación, imitación (incorporación de herramientas) y creación de nuevas experiencias, habilidades y mundos. Desde un punto de vista antropológico, para Hallam e Ingold, el “crear el mundo” está relacionado a la improvisación a la que estamos expuestos en nuestras vidas cotidianas: “no hay un guión para la vida social y cultural, las personas tienen que resolverlo sobre la marcha” (Hallam e Ingold, 2007, p. 1). En este sentido, la improvisación es generativa, en su capacidad creadora, es relacional, ya que está continuamente en sintonía y en respuesta a la actuación de los demás. También es temporal y es además la forma en la que trabajamos, no sólo en la conducta ordinaria de todos los días, sino también en nuestras estudiadas reflexiones en los campos del arte, la literatura y la ciencia (Hallam e Ingold, 2007, p. 1). Los autores señalan que estamos inclinados a decir que algo es creado sólo cuando es nuevo:

A pesar del esfuerzo, la atención y hasta la resolución de problemas que se dedica a la reproducción de un modelo existente, el proceso de copia no puede ser creativo.(...) Una oposición fundamental se establece así entre la creatividad y la imitación. (...) La copia o imitación (...) implican una alineación compleja y continua de la observación del modelo con la acción en el mundo. En esta alineación se encuentra el trabajo de la improvisación. (...) Por eso es que existe creatividad aún, y especialmente, en el mantenimiento de una tradición establecida (Hallam e Ingold, 2007, p. 5).

Se puede identificar este proceso de observación – imitación – creación en el contexto de aprendizaje dentro del centro universitario. En el siguiente testimonio, Mario habla de su aprendizaje y cómo transferirlo a las problemáticas específicas de sus barrios:

Lamentablemente no podemos ir a pararles la olla<sup>7</sup> porque no tenemos idea pero sí podemos ir a llevarles cosas para que ellos empiecen a abrir sus cabezas y empiecen a ver el mundo que los mandan a vivir, no el mundo como funciona, el mundo reactivo, sino en un mundo muy reducido (...) Entonces para que empiecen a abrir los mundos me parece que es interesante ver por lo menos, mirá loco, yo veo que esto funciona así, miralo, fijate... y empezar a transmitir eso que empezamos a adquirir nosotros, sin querer, porque nos acercamos por un beneficio judicial y tuvimos otro beneficio que es darnos cuenta de que la educación deja de darnos certezas y empieza a hacernos preguntas todo el tiempo para poder intervenir en el mundo y no dejar que el mundo pase (Mario, estudiante de Sociología).

Veamos el testimonio de José, en el que describe su proyecto para cuando salga de la cárcel: hacer tres talleres por semana para pibes del barrio “que se están perdiendo”:

Mi familia viene como yo, con poco estudio. Mi mujer por ejemplo piensa que las cosas son así porque tienen que ser así y listo. Hay que hacer ese caminito para poder lograr ese objetivo que uno tiene (...) primero, armar el proyecto, después saber dónde presentarlo, saber a quién recurrir (...) le tendría que llegar a la mano del intendente (...) Mi mujer me decía “y a vos quién te conoce como para que ese hombre..” y le digo que estoy tejiendo, estoy haciendo relaciones, con profesores, cuando estoy en la universidad, con lo cual, creo que voy a tener el apoyo que necesito y poder llegar a esas personas y planteando el proyecto que yo quiero (...) si que se puede hacer cosas, obvio con el apoyo de institu-

<sup>7</sup> *Parar la olla*: es una expresión popular que refiere a llevar el alimento o sustento al hogar. Mario lo utiliza para expresar que ellos pueden ayudar desde otras acciones distintas a proveer un sustento económico.

ciones que te quieran acompañar (...) decirle (al intendente): “mirá flaco, yo tengo este proyecto para trabajar con estos jóvenes que se están perdiendo en la droga y por ende, mañana terminan en la cárcel por robo” (José, estudiante de Trabajo Social).

Se observa que el proceso de aprendizaje va más allá de lo estrictamente académico: la posibilidad de generar actitudes alternativas en situaciones familiares, idear proyectos comunitarios, o simplemente aprender a manejar ciertas emociones identificadas como negativas, constituyen parte de las nuevas experiencias vividas, creadas, a partir del tránsito educativo:

El tema de la ansiedad, lo visceral que tengo.. que a veces soy muy impulsivo.. el tema son todos los filtros que se van creando, que antes no los tenía.. que ahora los vas experimentando (...) es como que son todas cosas que van sumando y te van ayudando a que vos recuerdes palabras que los docentes, dicen o cosas que yo vi en docentes y que yo voy implementando en mi vida a través de eso, porque al no haber tenido otra vida, porque la gente con la que yo estaba no se acercaba en nada a una persona que estudia, que tiene otra mentalidad. Y bueno, voy recaudando cosas que las voy implementando en mi vida.

(...) Gracias a eso aprendí también en la cárcel a cómo esquivar los problemas, cuando el problema está acá, que vos hagas esto, que busques otras salidas no que vayas directo al problema (Lautaro, estudiante de Sociología).

En los testimonios se evidencia el papel central de la institución educativa en el descubrimiento de nuevos mundos y posterior creación y planificación de alternativas y proyectos individuales y colectivos. Este trabajo de investigación posdoctoral que vengo desarrollando sobre prácticas y significados en la apropiación de derechos educativos en un contexto de reclusión penal desde experiencias de aprendizaje de diferentes actores sociales involucrados, evidencia que el ámbito universitario se construye, por un lado, en espacios situados de interacción ricos en su potencialidad de encuentros que se dan en forma cotidiana. Por otro lado, estos aspectos corrientes de la vida estudiantil constituyen en este centro universitario dinámicas interactivas de tensiones y distensiones que habilitan el logro de co-presencia (Beaulieu, 2010) entre estudiantes y éstos y los agentes penitenciarios. Estas interacciones enmarcadas en los procesos de construcción de rutinas en espacios compartidos por el conjunto de la comunidad educativa, permite la transformación subjetiva y colectiva (Di Prospero, 2020). El concepto de co-presencia habilita la problematización de la noción de espacio y abre la posibilidad de habitarlo a través de una variedad de modos: “mientras que la coubicación física puede ser un recurso para los participantes, no es en sí misma un criterio suficiente para la co-presencia [...] La co-presencia como punto de partida permite un tratamiento más simétrico de las formas de interacción” (Beaulieu, 2010, p. 2). Experimentar la co-presencia, entonces, implica un esfuerzo mayor de atención y de reparar en el otro, registrarlo. En el marco de estos procesos de construcción de las rutinas compartidas, la co-presencia se puede producir no sólo entre detenidos y agentes penitenciarios sino también entre la totalidad de los actores involucrados/as en la rutina estudiantil. Los docentes, por ejemplo, suelen expresar que la experiencia de enseñanza en un centro educativo en contexto de encierro, ha sido fundamental en sus trayectorias de formación, en términos de reformulación de sus metodologías de enseñanza, a partir de las experiencias educativas, calificadas por ellas y ellos también en términos de aprendizaje (Di Prospero, 2020). Cabe señalar entonces que los cambios que diversos actores sociales manifiestan, están situados y se producen en el entorno del centro universitario, como un proceso de aprendizaje de todos los actores que se relacionan en dicho contexto, se trata de aquello que va sucediendo en la interacción social, constituyendo presencias sustanciales y significativas para cada actor social. En este sentido, ver al otro, registrarlo es, no sólo prestarle atención en el marco de un proceso de habitar espacios de aprendizaje, sino también construirlos.

A partir de estos hallazgos cabe señalar que el abordaje de los sentidos de la educación en contexto de encierro debe tener en cuenta la complejidad interinstitucional (educativa y penitenciaria), el entorno (barrial / territorial en el cual se desarrolla) y la conformación de comunidades de práctica

(Wenger, 1998) en las que interactúan los actores sociales involucrados. Entiendo estas tres variables como parte fundamental de la experiencia educativa en las trayectorias de estudiantes detenidos/as.

## Discusión / Conclusiones

La cárcel se encuentra en los bordes del sistema democrático, a la vez se constituye como frontera porosa, permitiendo el contacto de sus habitantes marginados con derechos básicos como la educación. Es en medio de estos extremos que un centro universitario emplazado en una cárcel cumple una función primordial: habilitar a sus estudiantes la posibilidad de abrir caminos alternativos en el desarrollo de habilidades y saberes que se constituyen en este contexto.

En este artículo se ha indagado en particular, en torno a algunas de las tantas porosidades de esta institución y sus efectos entre personas privadas de libertad que, en su mayoría, accedieron a la educación superior por primera vez. La comunidad educativa abordada en este trabajo comparte con otros proyectos de formación superior intramuros el objetivo de construir y sostener una experiencia educativa despojada de las prácticas de asistencia y tratamiento penitenciario, que suelen regular el resto de las actividades dentro de las prisiones organizadas en torno a la conformación de una ideología moralizante y de control sobre los sujetos (Scarfó, Inda y Dapello, 2015). Así, el desarrollo cotidiano de las actividades en el centro se presenta signado por el despliegue de una serie de estrategias operadas por distintos actores (estudiantes, docentes, autoridades, administrativos e incluso agentes penitenciarios) destinadas a facilitar la articulación entre una lógica orientada a la seguridad que tiende a ser restrictiva, y otra que puja por la ampliación y el pleno ejercicio de derechos (Nieto y Zapata, 2012).

Los lineamientos pedagógicos del proyecto que desarrolla el centro universitario bajo estudio, que lejos de estar definidos se encuentran sometidos a constantes debates y reelaboraciones, coinciden en que el derecho a la educación opera como derecho llave (Scarfó, 2008). Desde esta perspectiva la posibilidad de formarse implica que la persona pueda crear un vínculo de pertenencia con la sociedad en la que habita, al acceder a bienes simbólicos que le permiten la transmisión y la recreación cultural (Scarfó y Zapata, 2013). La educación se constituye como una fuente de empoderamiento primordial (Scarfó ét. al Óp cit.) que al ofrecer herramientas para pensarse reflexiva y deliberadamente en el mundo (Quintar, 2005), permite el acceso a otros derechos. La búsqueda no es entonces modificar las conductas de las personas, sino garantizar trayectorias educativas que habiliten la posibilidad de construir nuevos proyectos de vida (Scarfó, Inda y Dapello Óp cit.), cualesquiera sean estos.

El objetivo de este trabajo era estudiar la apropiación de derechos vinculados al acceso a la educación desde el análisis de algunos procesos que atraviesan las personas privadas de su libertad, las habilidades que tienen origen en la apropiación de derechos educativos, las formas de aprendizaje particulares, y la construcción y circulación de experiencias alternativas que se desarrollan dentro de aquel entorno. Seguramente, una cuestión a seguir siendo indagada o discutida tiene que ver con identificar qué elementos de las trayectorias pasadas continúan activos y adquieren nuevos matices o campos de acción propicios para la gestión creativa de nuevas alternativas, a partir de la amplificación de las experiencias.

Por el momento, a partir de los hallazgos del trabajo de campo presentado aquí, es posible afirmar que en la creación y gestión reflexiva de saberes y habilidades, estos seres denominados desde discursos hegemónicos como “malvivientes” se auto valoran en la especificidad de sus miradas y habilidades, aplicables a problemáticas concretas en sus barrios de origen y en sus vidas cotidianas. Estas habilidades se convierten en una potencia, constituyendo a sus poseedores en agentes que construyen alternativas generadas en el cruce entre la cultura académica y la experiencia carcelaria. La combinación de ambas propicia la planificación de proyectos contextualizados en sus barrios, legitimados por la doble pertenencia académica y territorial.



## Referencias

- Actis, M. F. (2015). Itinerario de una experiencia educativa en la cárcel. *Extensión en red*, número 1 (6): Septiembre, FPyCS. Universidad Nacional de La Plata.
- Barolo, G., Gentile, A., Sarsale, C. y Villegas, M. (2016). Experiencias y sentidos. una reflexión sobre el taller de historia en el Devoto. *Espacios de crítica y producción*, número 52, Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, Filo: UBA. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2290>
- Barrera, L. (2015). ¿Qué ves cuando me ves? Perspectivas, escalas y contexto en los estudios del derecho. *Estudios Sociales*, número 48. <http://www.bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/EstudiosSociales/article/view/5103>
- Beaulieu, A. (2010). From Co-location to Co-presence: Shifts in the Use of Ethnography for the Study of Knowledge. En *Sage Social Studies of Science*, número 40 (3), pp. 1-18.
- Bustelo, C. (2019). Qué puede un colectivo. Un análisis sobre la Diplomatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo Comunitario como experiencia de formación y organización en contextos de encierro. *Revista Alquimia Educativa*, número 6. V.I., pp. 86-108.
- Coordinación Interna de Estudiantes (FFyL, CUD) (2016). La autogestión es viable, posible y exitosa. *Espacios de crítica y producción Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, Filo: UBA.*, número 52. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2286/1963>
- Chiaromonte, M. (2005). “El sector de pequeñas y medianas industrias del Partido de San Martín” frente al proceso de desindustrialización: 1990-2002, documento de Trabajo No11, pp. 1-19, Escuela de Política y Gobierno, Universidad Nacional de San Martín.
- Da cunha, M. (2004). El tiempo que no cesa. La erosión de la frontera carcelaria. *Renglones, Revista del ITESO*, número 58-59, pp. 32-41.
- Daroqui, A. (2001). La cárcel del presente, su sentido como práctica de secuestro institucional. Gayol, S. [y] Kessler, G. (Comps.). *Violencias, delitos y justicias en la Argentina* (pp. 191-206). Manantial/ Universidad de General Sarmiento.
- Di Prospero, C. (2020). “Es un derecho que yo tengo y lo voy a hacer”. Tensiones en la apropiación de derechos educativos en una cárcel de la Provincia de Buenos Aires. *Revista Vox Juris*, Vol. 38, número (2), pp. 55-68. <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/VJ/article/view/1806>
- Di Prospero, C. (2019). Pinchar la burbuja. Saberes emergentes y estrategias de aprendizaje de estudiantes detenidas/os en una cárcel bonaerense. *Revista Alquimia Educativa*, número (6), V.I., pp. 109-124. [file:///Users/carolinadiprosero/Desktop/CUSAM/Investigacion/Di\\_Prosero\\_C\\_E\\_2019\\_Pinchar\\_la\\_burbuj.pdf](file:///Users/carolinadiprosero/Desktop/CUSAM/Investigacion/Di_Prosero_C_E_2019_Pinchar_la_burbuj.pdf)
- Giammatteo, M. y Trombetta, A. (2014). “Una experiencia carcelaria hacia la integración social por el lenguaje”. *Exlibris*, número 3. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/349>
- Goffman, E. (1961). *Internados: Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Gual, R., Batagelj, F., Claus, W., Taboga, J., D’amelio, C. y Barukel, G. (2018). Contradicción, cooptación e institucionalización. Las experiencias de intervención universitaria en contextos de encierro en Argentina. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas (RFDP)*, número 1, vol 4. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/13662>
- Gutierrez, M. y Reyes, C. (2018). *Educación universitaria en contextos de encierro. Oportunidades y desafíos. El caso de la Unidad Penal N°4 de Villa Floresta*. Ponencia presentada en VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, 14 al 17 de agosto del 2018, Facultad de Ciencias Económicas (UBA).


- Hallam, E., e Ingold, T. (2007). *Creativity and Cultural Improvisation*. Berg.
- Kalinsky, B. (2006). Los usos de la prisión: la otra cara de la institucionalización: El caso de mujeres encarceladas. *Ley, Razón y Justicia. Revista de Investigaciones en Ciencias Jurídicas y Sociales*, número 10, año 7, pp. 181- 204.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (2012). Changing Practice. *Mind, Culture, and Activity*, número 19 (2), pp. 156-171.
- Lombraña, A., Tejerina, D. y Strauss, L. (2017). *Hacia la construcción de un proyecto pedagógico del Centro Universitario de San Martín (CUSAM)*. Ponencia presentada en el X Seminario Internacional Políticas de la Memoria: arte, memoria y política. Buenos Aires.
- Lombraña, A. y Di Prospero, C. El Centro Universitario de San Martín (CUSAM) como proyecto educativo y territorial. *Prólogos. Revista de historia, política y sociedad. Universidad Nacional de Luján*. Artículo en prensa
- Messina, A. (2015). Educación en contexto de encierro como pauta de resociabilización. *Revista Pensamiento Penal*. <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina36449.pdf>
- Morini, L. (2019). La experiencia del encierro y la libertad como tópicos de recurrencia en consignas de producción de escritura. Una aproximación a los sentidos, significaciones y valores. *Revista Alquimia Educativa*. número 6, V.I. pp. 22-39.
- Nieto, M. y Zapata, N. (2012). *La extensión aúlica unidad no 9: un recorrido por una experiencia de formación superior intramuros, sentidos de juego*. Ponencia presentada en el Congreso de Comunicación/Educación en tiempos de restitución de lo público (COMEDU), Facultad de Periodismo y Comunicación Social-UNLP, La Plata.
- Ojeda, N. S. (2015). La administración de castigo: El sentido de las lógicas burocráticas en el Servicio Penitenciario Federal Argentino. *Dilemas*, 8, 4; 12, 761-786. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/37142/CONICET\\_Digital\\_Nro.072905a2-1fdd-464e-9150-d46898551243\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/37142/CONICET_Digital_Nro.072905a2-1fdd-464e-9150-d46898551243_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Parchuc, J. P. (2015). La universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Revista Redes de Extensión*, número 1, <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>
- Ponciano, E. y Castilla, M. (2018). Una reflexión sobre las prácticas educativas inclusivas en contexto de encierro con jóvenes adultos en Penitenciaría de Mendoza. *Cuestiones pedagógicas*, número 26, pp. 23-36 <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/83507>
- Quintar, E. (2005). En diálogo epistémico-didáctico, *Voces y textos*. Dirección de Escuelas Normales de México.
- Roca Pamich, M. B. (2018). Sociología general en cárceles : sistematización de la experiencia educativa en contexto de encierro. *Revista: Cuestiones de Sociología*, número 19. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library? a=d&c=arti&d=Jpr9550>
- Robles, C. y Quiroga, P. (2016). Implicancias en los procesos de enseñanza - aprendizaje en contextos de encierro: la formación universitaria como proyecto de inclusión social. *Universidad de La Plata*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65348>
- Rubin, M. J. (2019). Quiénes somos y a quién le queremos hablar: el trabajo del Taller Colectivo de Edición. *Revista Alquimia Educativa*. número 6. V.I., pp.54-67.
- Scarfó, F. (2008). *Los fines de la educación básica en cárceles en la provincia de Buenos Aires*. Editorial Universitaria de La Plata.


- Scarfó, F. y Zapata, N. (2013). Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad argentina. *Cátedra Unesco de investigación*.  
<http://www.cmv-educare.com/es/centro-de-referencia/documentos-de-los-miembros-del-comite-cientifico/obstaculos-en-la-realizacion-del-derecho-a-la-educacion-en-carceles-una-aproximacion-sobre-la-realidad-argentina/>
- Scarfó, F., Pérez Lalli, F., Montserrat, I., (2013). Avances en la Normativa del Derecho a la Educación en Cárceles de la Argentina. *Educação & Realidade*, número 38 <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=317227369006>>
- Scarfó, F., Inda, M. A. y Dappello, M. V. (2015). Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos. *Revista de Pensamiento Penal*.  
<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina37395.pdf>
- Sykes, G. (1958). *The Society of Captives*. Princeton University Press.
- Tiscornia, S. (2008). *Activismo de los derechos humanos y burocracias estatales. El caso Walter Bulacio*. Editores del Puerto.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Winnicott, D. W. (2005). *Playing and Reality*. Routledge Classics.

# Halloween y la diversidad cultural en la Formación Inicial Docente

*Halloween and cultural diversity in pre-Service Teachers Training*

Recibido: 25/02/2021 | Revisado: 11/06/2021 | Aceptado: 21/06/2021 |  
Online first: 21/06/2021 | Publicado: 01/07/2021

 **Carmen García Navarro**  
University of Almería (Spain)  
mgn024@ual.es  
<https://orcid.org/0000-0003-2108-6766>

 **Manuel José López Martínez**  
University of Almería (Spain)  
mlm138@ual.es  
<https://orcid.org/0000-0001-6653-1398>

**Resumen:** Vivimos en una sociedad en la que se corre el riesgo de familiarizarnos con una representación uniforme de la realidad socio-cultural a pesar de la diversidad en nuestro mundo globalizado. En este artículo se presenta una experiencia diseñada para promover la reflexión en el alumnado universitario sobre sus saberes para ser aplicados en el aula de Educación Infantil. Siguiendo la metodología de la investigación-acción, la finalidad es la de contribuir a la discusión y a la movilización de cambios epistemológicos y competenciales sobre la práctica docente a partir del análisis de la celebración de Halloween. El objeto de estudio se centra en el tratamiento de dicha celebración en un escenario educativo formal donde convergen diferentes universos simbólicos. Se muestran oportunidades de aprendizaje para que el futuro docente valore las potencialidades educativas interculturales de esta celebración, desde la perspectiva del cosmopolitismo y del pensamiento crítico. En esta experiencia se ha comprobado que la indagación y la reflexión crítica contribuyen a la mejora de la formación inicial del profesorado en un contexto multicultural.

**Abstract:** We live in a society in which we run the risk of becoming familiar with a type of uniform representation of socio-cultural reality despite the existing diversity of our globalised world. In this article an experience was designed to encourage pre-service students to think about the knowledge they could apply to early childhood education. More specifically, an action research-based methodology was used to analyze the celebration of Halloween, the purpose being to contribute to the discussion of epistemological and competence changes in teaching practice as well as to encourage efforts towards these changes. The study focused on the treatment of Halloween in a formal educational setting where different symbolic universes converge. Using an interdisciplinary and intercultural approach and favoring an active teaching and learning methodology, the foundations were laid to build a school knowledge base of English, English-speaking culture and social sciences. Learning opportunities were analyzed so that future teachers could value the intercultural and educational potential of this celebration, from a cosmopolitan and critical thinking perspective. In this experience, we prove that inquiry and critical reflection contribute to the improvement of initial teacher training in a multicultural context.

**Palabras clave:** investigación-acción; educación de la primera infancia; formación de formadores; educación intercultural; enseñanza de lenguas; interdisciplinariedad.

**Keywords:** action research; pre-school education; training of trainers; intercultural education; language teaching; interdisciplinary approach.

## Introduction

Historically, Andalusia has been a crossroads of the African and European continents, and also of the Atlantic and Mediterranean seas. As a Spanish monolingual autonomous community, Andalusia bears witness to two festivals running parallel, Halloween and All Saints' Day<sup>1</sup>, both of which have also become standard schools. These two celebrations are highly present in the media as social representations linked to different subcultures and generations. Given the global nature of our world, these representations can be useful as a didactic resource to promote the development of communicative, intercultural, social, and civic skills among students in formal educational institutions. The social representation of Halloween reflects a common historical practice which is based on the recognition of the cycles of life and death, and although its origin was Celtic, it is marked by the contemporary American version of this celebration (Barrera, 2003). Halloween has penetrated education as a means of socialization and of promoting linguistic and cultural knowledge and is used in various activities in schools (Cruz, 2014).

In this context, social representations “permiten interpretar y dar sentido a lo que sucede, a un objeto, a un fenómeno y a los individuos situados en una realidad concreta de nuestra vida” [allow us to interpret and give meaning to what is happening, or to an object, a phenomenon, or individuals within a specific life situation] (Hernández & Pagès, 2014, pp. 67-68). The collective images of these celebrations can serve as levers for supporting the use of intercultural skills, which are essential for any teacher in the emerging multicultural contexts. According to Lledó (2009), the overload of images we are capable of assimilating should not spoil our thinking potential. Nevertheless, images have been at the core of the visual culture since the beginning of the history of humankind, and this has enabled teachers to use them as triggers to introduce content and concepts in classrooms (Abramowski, 2010). In addition, we know that learning may be improved by internalizing cultural systems of representation and knowledge within a collective framework (Pozo, 2016). Therefore, sharing images through active methodologies is a suitable way of providing future education professionals with tools that give meaning to their teaching practice.

The variety and diversity of people and ways of dealing with existence in a world like ours demands not only a wider but also a deeper development of their intercultural skills (Peñalva & López Goñi, 2014, p. 142). The 2015 UNESCO Report *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* highlighted that while technological developments provide avenues for cooperation and exchange, “we also see the proliferation of cultural and religious intolerance, identity-based political mobilization and conflict” (UNESCO, 2015, p. 10). Despite all of this, the recent literature has pointed out that the education of future with as many skills as possible to deal with the current multicultural environment (Peñalva & Leiva, 2019; González Monteagudo & Zamora, 2019). This has been noted in (Santos, Cernadas & Lorenzo, 2014; Leiva, 2017; Cala, Soriano, & López Martínez, 2018), books (Escarbajal, 2015), and doctoral dissertations (Gómez Barreto, 2011), all of which have advocated the need to implement IE training programs.

In view of the above, our study sought to address a specific issue: how can pre-service teacher training be improved by using symbolic representations of celebrations in early childhood learning? With this question in mind, we sought to apply pedagogical strategies that would allow pre-service teachers to become familiar with topic-based teaching (Arnau, 1999) of both cultural and language contents (Met, 1999), taking Halloween as the main topic. The starting hypothesis was that both celebrations, Halloween and All Saints' Day, could be used as learning opportunities, as they contribute to enhance the teaching of a globalized and multicultural social reality and give meaning to school knowledge, helping young children understand the symbolic framework that characterizes our world. We used a student-centered learning model (Gargallo et al., 2014) supported by the didactic coordination of two courses from the Early

1 All Saints' Day is a religious celebration in which people pay homage to the dead. Families go to the cemeteries with flowers for their lost ones. The festival is not only a private family tribute to the dead, but it also acts as an intersection between the private, the public, and the ritualistic. Its origin dates back to the 9th century when Pope Gregory IV declared the 1st November as a celebration for the Catholic Church. The name of this feast day refers to both canonized and non-canonized saints. See [https://cincodias.elpais.com/cincodias/2016/10/31/sentidos/1477906864\\_523558.html](https://cincodias.elpais.com/cincodias/2016/10/31/sentidos/1477906864_523558.html) and [https://www.elconfidencial.com/sociedad/2019-10-30/dia-de-todos-los-santos-festivo-celebracion-904\\_1466152/](https://www.elconfidencial.com/sociedad/2019-10-30/dia-de-todos-los-santos-festivo-celebracion-904_1466152/)

Education Degree at the University of Almería. The interdisciplinary aim was to promote critical thinking and historical awareness among pre-service teachers to reinforce the education for cosmopolitan citizenship which could strengthen the development of a teaching identity, maintaining a productive tension between the new and the known (Hansen, 2014).

### Theoretical Framework

Our study is informed by Carr and Kemmis' (1988) interpretative and critical theory, as intertwined with the analysis of the socio-discursive interactionism theory (Bronckart, 2010) and with the different dimensions of historical and social thought (Santisteban, González & Pagès, 2010). Furthermore, it is framed within the basic tenets for text-construction skills (Bronckart, 2010) and critical literacy (Cassany, 2005). We also took into account the Spanish Royal Decree 1393/2007, of 29 October, which establishes the skills to be acquired by university students in their general education and that prepares them for their professional life. Additionally, using Moscovici's (1961) concept of social representation, our study relied on students' prior knowledge in order to help them link the different disciplines and reorganize their knowledge about contemporary society (Castorina, Barreiro & Carreño, 2012). We aim to support pre-service teachers in further developing and refining their critical awareness of how very young learners interpret school culture. Thus, the focus was on the role of prospective early childhood teachers as agents who have the capacity to take on a social function and accompany infants (as a segment of the social structure) during the development of their identities (Gaitán, 2018). As individuals, we inhabit a time and space, and this fact influences the way we collectively interpret, build and transform stories (Parelleda & Castorina, 2016, p. 140), specifically the ones built at school. Using social representations of school celebrations, we can make these stories available to children, either to emancipate them or limit them in the construction of their knowledge about their social reality.

The European university curriculum design framework considers both the usefulness and promotion of professional competences regarding not only what to teach, but also to how to teach and the purpose of teaching. This is also the case with the use of social representations in English language teaching. It is our view that when establishing creative teaching and learning processes, any appropriate methodology must take into account that practice entails reflecting on the language and being aware of the different current trends in foreign language teaching (Madrid & McLaren, 2014; Harmer, 2015). Given the centrality of English in our current world (Kumaravadivelu, 2012), language teaching and didactics should be based on a university curriculum that takes into consideration "instrumental, interpersonal and systemic or integrating competences" (Madrid & McLaren, 2014, p. 22). As a cross-curricular experience, our aim was also to show our students how Content and Language Integrated Learning (CLIL) would enable them to consider a variety of possibilities (Coyle, 2007), in this case for the early education classroom, which should open avenues for new and collaborative teaching strategies (Méndez & Pavón, 2012).

It should be added that the different dimensions of both learning and teaching English should be as balanced as possible, with the creative dimension overarching all other skills, in order to achieve not only a better understanding of the intercultural dialogue but also to encourage it (Rainsford, 2018). The European Language Portfolio, as part of the Common European Framework of References for Languages (2001), affirms three key aspects to be fostered in the learning and teaching of languages: learner autonomy, interculturality, and plurilinguism. The Portfolio encourages students to reflect on their level of competencies to be able to transfer the learning outcomes (Gil Sierra & Nicolás, 2016). This communicative nature of English language teaching is essential for observing the world around us and contributes to dissipating the boundaries of cultural segregation. At the same time, it fosters students' awareness of other realities and challenges their individual perceptions of other people's ways of life and perspectives (Styslinger, Stowe, Walker & Hostetler, 2019). Hence, the selection of socio-cultural components is inherent in teaching processes, as is the social representation analysis of the cultural environment of foreign languages, which contributes to experiential learning about particular identity-based affiliations.

These can be recreated either by imposition or subordination, or by helping young children to become emancipated. Therefore, the purpose of reviewing the Halloween season as a social representation of the English-speaking culture in pre-service teacher training can also be understood as a way to promote citizen emancipation.

Reflections on how cultures and subcultures are transmitted or imposed, as well as how they are managed, either through acculturation, or by encouraging interculturality (Gómez Carrasco, Ortuño & Miralles, 2018, p. 66) may help to further understand and refine the idea that intercultural education (hereinafter IE) is based on the critical analysis of the cultural aspects that cause inequalities (Sleeter 2018a) and exclusion in human relationships. With Aguado and Ballesteros (2015, p. 99), the intercultural approach is “un enfoque teórico desde el que comprender la diversidad humana”<sup>2</sup>. Furthermore, Soriano and Ballesteros (2015, p. 116) say that interculturality is an opportunity for students to open themselves to self-knowledge processes as well as to know others. We also consider that interculturality is a trans-disciplinary task that enables us to face multiculturalism as a process in which identities are shaped through an exchange with other identities (López Sáenz, 2015, p. 78). On this basis, images should be considered as didactic resources that can facilitate both foreign language learning and interculturality as interpretive paradigms of the social reality. Indeed, the teaching of interculturality implies, as Ortega (2007, pp. 44-45) writes, to make changes regarding the language and the contents as well as introducing humanistic attitudes to avoid seeing others beyond the culture they may be sahped.

Today, digital technologies increase citizens' access to the production of images (Aparici, Fernández Baena, García Matilla, & Osuna, 2012, p. 13) and images use multimodal languages to build and rewrite individual identities, transmit knowledge, and identify group membership. Images have become the flagship of our contemporary lives, with television, the Internet, mobile phones, and social networks being the main examples of audio-visual content production. These environments in which infants grow up cannot be ignored; their social imaginary and their acquisition of skills and knowledge occurs as a result of seeing and observing (Gómez Montoya, Castro, & Aguadez, 2018, p. 472). Consequently, it is necessary to develop professional competencies that encourage the ability to think critically about the current world. The objective of our teaching experience was, therefore, to bring about a conceptual change and an epistemological breach in what student believe and know about the teaching of the English language and social sciences in the infant stage.

## Methodology

In this paper, we envisage the university classroom as a forum to problematize reality (García Pérez, 2010), and also to examine hegemonic socio-cultural manifestations, promoting a critical and meta-reflective intervention in knowledge. As some authors believe, there can be no education without dialogue and without taking into account today's interrelationships which no longer depend on a particular territory (Martínez Bonafé, 2012). Therefore, the intercultural approach is presented as a tool with which to analyze and interpret our practice in the context of real educational spaces (Aguado, Melero & Gil Jaurena, 2018, p. 6). Undoubtedly, the promotion of intercultural skills in initial teacher training suggests using collective memory, raising cultural awareness, and thinking about languages and culture as bases for active citizenship, thus giving culture a core meaning as an everyday activity and not as an object (Abdallah-Preteille, 2006).

Ours is also a qualitative inquiry since we understand the university as a setting where discussing and reviewing professional lines of work should be encouraged. This will enable future teachers to review the role of the contents of school curricula in order to ‘co-construct’ multiple identities and give a new meaning to citizen's lives. In light of the above, we selected the basic aspects from those proposed by Peñalva and Leiva (2019, p. 39) that could be used to boost IE in the two courses. We reflected on how teachers should act in the present scenario, which is a highly heterogeneous and complex one, where socially-agreed images form a network of emerging representations that educate citizens and can

<sup>2</sup> “a theoretical standpoint to better understand human diversity” (our translation).

determine their learning. This is based on the consideration that “las formas de representación visual, auditiva, cinestésica, lingüística, matemática, son modos como los miembros de una cultura ‘codifican’ y ‘decodifican’ el significado del entorno” [the forms of representation visual, auditory, kinesthetic, linguistic, mathematical are ways in which members of a culture uniquely ‘encode’ and ‘decode’ meaning] (Eisner, 2002, p. 25).

Consequently, Halloween images can be used as resources to transform the teaching practice and construct new meanings for IE through specific didactics in early childhood education degree courses. And thus, we considered using Teixidó et al.’s (2012) contributions on the potential and limitations of popular festival celebrations in schools. Table 1 shows the aspects related to the units of meaning that were analyzed with our sample of university students and were applied to the said images.

**Table 1**

*Units of Meaning for Analysis (hereinafter UMFA)*

Unit A	Unit B	Unit C	Unit D	Unit E
Tradition versus modernity	Local versus global	Unit of action versus professional autonomy	Rigidity versus flexible planning	Educational dimension versus social dimension

Source: Teixidó, J., & GROC Research Group (2012).

We reflected on what type of roadmap should be developed and which tools should be used. Of all the platforms through which Halloween is made visible, the Internet is the one that makes it possible to access the social imaginary of this seasonal celebration by following the hypertext links (Pozo, 2014) with the help of information and communication technologies. It is then appropriate to include these celebrations in schools, overcoming the false dilemma of whether this festival should be celebrated or not. The socio-cultural and educational sectors respond to this dilemma in different ways, such as those linked to the All Saints’ Day religious tradition (Cruz, 2014, p. 8) in contrast with some educational alternatives that are critical of the American influence. This is the case of Hollywins, a Christian set of practices which has recently spread among the different educational contexts in the Western world. Following Pozo (2016), our view is that our teaching model should not turn its back on a set of circumstances which demands a new learning style. This involved carrying out an exercise of collaborative meta-reflection on the opportunity to use this social representation as a focus of interest in the second cycle of early childhood education.

This research experience using a student-centered learning model (Gargallo et al., 2014) was the result of the didactic coordination of two early childhood education degree courses at the University of Almería. These courses were “Foreign language teaching, planning and evaluation (English)” (with 60 students enrolled), and “Social Science Learning in Early Childhood Education” (with 266 students enrolled) and were run during the 2016-2017 and 2017-2018 academic years. Thanks to the ease of access, the unit of analysis was a representative sample of 326 students (93% women, 7% men) between 21 and 42 years old. Active teaching methodologies were developed over several stages of the dynamic action research process. After an initial diagnosis, a formal learning model was planned for the said university students, using two types of intervention: one which involved providing expert advice and the other which entailed collaborative advice (Pozo, 2014). Our intention here was to boost the abilities of future teachers as critical agents and researchers of their professional context. For the action research phase, we followed Pérez Gómez’s (2012) ideas on the resources which a skilled individual should know how to develop in the face of any problematic situation caused by the coexistence of celebrations such as Halloween and All Saints’ Day. To do so, we used a four-stage spiral model in the two didactic areas with the following phases: “(a) análisis y diagnóstico comprensivo de las situaciones problemáticas. (b) diseño y planificación de los modos más adecuados de intervención. (c) actuación flexible, sensible, creativa y adaptativa. (d) valoración reflexiva de procesos y resultados, así como la formulación de consecuentes propuestas de mejora” [(i) a comprehensive analysis and diagnosis of the problem situation; (ii) design



and planning of the most appropriate forms of intervention; (iii) a flexible, sensitive, creative and adaptive action; and (iv) a reflective evaluation of the processes and results, as well as formulating the subsequent proposals for improvement] (Pérez Gómez, 2012, p. 146).

In both courses, we asked students how the dimensions of historical and intercultural skills could be used to analyze the celebration of Halloween, and we checked the validity of the units of meaning linked to key concepts in the social sciences as studied by Lee (2005), Seixas and Morton (2013), Van Sledright (2014). We applied key transdisciplinary concepts from the socio-cultural approach of historical education (Barton & Levstik, 2004; López Facal, Miralles, Prats & Gómez Carrasco, 2017), such as identity and otherness, change and continuity, conflict, rationality and irrationality, diversity, differentiation and inequality, social organization and interrelation (Benejam, 1999). Also, meta-concepts of time and space were used, taking them from primary and secondary sources of information on the social representations of these celebrations, and the controversies that emerged due to their coexistence and the different ways of narrating them were analyzed as well. Furthermore, we investigated the potential application of a model for the formation of historical thought (Santisteban et al., 2010), based on four dimensions: temporal-historical awareness, representation of history, empathy, and historical interpretation.

A qualitative research methodology was employed to promote understanding and change. We used direct and indirect techniques, interviews (15), discussion groups (10) including personal descriptions of images, and large group discussions to assess the achievements and gather valuable information. We conducted a content analysis of the collected newspapers and portfolios prepared by the students, using the five units of meaning proposed by Teixidó et al. (2012), as well as units of meaning linked to key transdisciplinary concepts of social sciences (Benejam, 1999), and the model of historical thought formation mentioned earlier (Santisteban et al., 2010). An initial and formative evaluation of the teaching and learning process was carried out. Favorable outcomes were obtained for the potential use of these celebrations in school.

Another aspect we took into account was the curriculum development of the early childhood education currently in force in Andalusia (Order August 5th, 2008). We also held a critical, collective reflection-session on the orientation of teaching practices in a hypothetical second-cycle classroom of early childhood education. The said reflection was based on the conceptual and theoretical underpinnings mentioned above, the triangulation of the information collected, and the ensuing process of synthesizing the data obtained. To do this, we analyzed documentary sources such as videos, films, poems, and advertisements in written and audio-visual media shown or published during All Saints' Day and Halloween.

For a better understanding of the action research process, the following figure with the different phases it comprised:

- a) Identify needs in teaching training: develop intercultural competencies.
- b) Diagnose the situation taking Halloween festival as a didactic resource.
- c) Develop an action plan (see Table 2 below).
- d) Actions in the classroom.
- e) Reflection and evaluation.

Taking the above-mentioned into account, we gave priority to the material developed by the university students in the sample to redefine the official curriculum while being aware that "the transformation of the curriculum involves teaching from different perspectives and points of view" (Sleeter, 2018b, p. 4). The use of the media, newspaper articles, written and audio-visual documents, Internet, songs, videos, poems, and specialized texts on the celebration of Halloween at school were first-rate sources of information. As said above, we felt that we should be open to critical pedagogy and teaching, as school knowledge may go in the direction either of emancipation, or social control. Table 2 below shows the educational action plan which consisted of several phases. Once the plan was developed, we reached

the reflective phase about the changes experienced in the teaching and learning process carried out in the higher education classroom.

**Table 2**

*Phases of the Educational Action Plan*

Phases	Learning situations
a) The scenarios of daily life are an ideal field of study.	The material necessary for the learning comes from: individual and collective experiences with the audio-visual display around them, direct sources of information, economic, social and political conflicts, processes and structures underlying the cultural conglomerate.
b) The everyday cultural space from the perspective of cooperative and collaborative work in heterogeneous groups.	A connection between the individual and the universal, collective dimensions of human identity is fostered.
c) The tendency to envisage geographical and historical spaces as something neutral and distant is counteracted.	Discovering the reason for this situation, revealing hidden or further motives in various forms of representation.
d) Students are advised about the difficulty in and the potential for analyzing situations from a more critical viewpoint.	Education is presented as a process that requires time and dialogue to move away from a stereotyped vision of education, which is normally focused on a set of easy, fast and temporary achievements. A complex analysis of the situations is proposed (Morin, 2001).
e) The university students in the sample are offered the opportunity to discover how complex reality is, and how it fosters spaces that are not perceived by the naked eye.	Activities are carried out to analyze the hegemonic and ethnocentric (European and North American) worldview of numerous cultural processes today. The shared points that support the plurality of cultural expressions are investigated.
f) The personal experience of the social environment should not be limited to a mere formal description.	Students question their beliefs and conceptions about the role of the school as a meeting place for different symbolic universes.
g) Students are shown how some branches of knowledge have been used to strengthen the hegemonic culture by marginalizing cultural contents that do not fit in with the dominant scientific and ideological framework.	Priority is given to subjective narration, not imposed from the outside, based on the critical analysis of information sources. The aim is to allow the contributions of everyone in the group to be heard, gathering their different opinions and interpretations about the analyzed celebration. Academic knowledge and daily knowledge are intertwined. This ensures a critical approach to school knowledge and helps detect biases and trends that serve the interests of which are not visible at first sight.

Source. Own elaboration.

## Results

An evaluation was made of how learning involving the cultural coexistence of Halloween and All Saints' Day could be promoted from a positive perspective. This evaluation focused on the changes that were identified in the type of knowledge, procedures and strategies to be followed, as well as in the changes in attitude and behavior which would strengthen the intercultural skills of early education teachers. The university students in the sample were able to internalize that the discursive structures involved, mainly narratives, were representations of human activity which were generated to provide a greater understanding both of the challenges involved in the activities and of the role of these activities in the development of interpersonal relationships (Ricoeur, 1999).

Regarding the final reflection phase of the action research, students in the sample engaged in a metacognitive exercise to reinforce their learning. This allowed them to observe and assess how children learn about their environment in languages other than their mother tongue from a very early age. A careful observation would obviously entail planning the aims and objectives of both social sciences and English language courses, including the resources, classroom activities, and evaluations. Knowledge of the school context, awareness of cultural diversity, and reflection on teaching practice in today's multicul-

tural environment are required. In the education field, we speak about a learning experience when we are not indifferent to it, that is, when its impact is significant enough to engage us and leave an impression on us (Contreras & Pérez de Lara, 2013, p. 24). In our view, if generalist teachers became aware of the dimensions of cultural movements and looked at them through the screens of the various devices and a specific educational approach, analyzing their causes, changes and consequences (used as second order concepts), they would be more likely to act and redirect the attention of their students towards the most appropriate social representations, using a critical and transformative intercultural approach. We advocate setting up a transitional movement from a dominant, conventional and academic type of knowledge to a more transformative one, which can help students to develop and polish the knowledge of their multiple identities and of how globalization affects their lives (Banks, 2015, p.23). This was the approach we used to study Halloween in the university classroom. Further below, we provide some evidence, in the form of excerpts from our students' reports, about our work on intercultural, democratic, cosmopolitan, and active education as one of the main purposes of teaching in school.

It should be added that globalization largely promotes a discourse of performance (Debord, 2000), among other factors, which may influence the construction of the professional identities. It is for this reason we thought we should consider how to combine this knowledge and transfer it to children's classrooms. Difficulties are understandable when teachers fall into the identity quicksand, mediated by different agents, as they participate in building children's individual and collective identities. As identities may be constructed from "deterritorialized" life events (Cabrera & Bartolomé, 2007, p. 191), we invited our students to think about early education teachers' use of images related to the celebration of Halloween at the end of October to socialize their students, and to wonder about other meaningful celebrations, such as Eid al Adha (the "Festival of Sacrifice") or the Chinese New Year, which are not used in class as frequently as the aforementioned ones are.

Once this process had been completed, we began the action research final reflection phase by selecting some of the students' reports which answered the following questions: Do we have to work on celebrating Halloween in the second cycle of early childhood education? Why and with what purpose? Three different positions were recorded: a) 85% of students were in favor of using the social representation of Halloween in the classroom; b) 10% referred to both the reasons to use it and not to use it, and c) 5% rejected using this representation in the classroom. Some representative arguments of the majority's position are presented below, and can be linked to key transdisciplinary concepts (Benejam, 1999) and the units of meaning outlined by Teixidó et al. (2012) in Table 1 above: tradition vs. modernity, local vs. global, unit of action vs. professional autonomy, rigidity vs. flexible planning, and the educational dimension vs. social dimension:

Es importante trabajar la festividad de Halloween. Vivimos en una sociedad en la que a los niños se les ocultan realidades en el aula, (...) sin darnos cuenta de que viven en una sociedad rodeada de tecnologías (tv, radio, ordenador) y personas que comentan estas informaciones. (...) Considero que debo trabajar celebraciones de este tipo, aunque no tengan su origen en la tradición histórica de este país, fomentará un mejor conocimiento de los países de habla inglesa y de sus tradiciones." (Alumna 12, 3º A). [UMFA: A. Conceptos clave transdisciplinares: diversidad; cambio y continuidad; interrelación].<sup>3</sup>

Como futura docente, me parece una gran oportunidad, de este modo los alumnos pueden conocer distintas culturas y acercarse a la lengua extranjera. En educación infantil se otorga importancia a este tipo de fiestas, ya que el alumnado disfruta mucho. Se lo pasan genial disfrazándose

3 It's important to do some work on the Halloween festival. We live in a society where real situations are hidden from children in the classroom, (...) without realizing that they live surrounded by technology (TV, radio, computers) and people who discuss this information. (...). I believe that I should do some work with my students on celebrations of this kind, and even if their historical tradition is not Spanish, it will foster a better knowledge of the English-speaking countries culture and traditions. (Student 12, 3rd A) [UMFA: A. Key transdisciplinary concepts: diversity; change and continuity; interrelation]. (Our translation).

y pasando un poco de miedo.” (Alumna 21, 4º C). [UMFAs: C y D. Conceptos clave transdisciplinares: diversidad; interrelación; racionalidad e irracionalidad].<sup>4</sup>

Additionally, as evidence of the final reflection process, we include some fragments of the arguments provided by three discussion groups at the end of the teaching experience. Next, some arguments by three discussion groups are offered. These were produced at the end of the reflection and evaluation phase of the action research process. As can be seen, the students value this festivity and its celebration since, for them, it may contribute to both bringing key transdisciplinary concepts to the classroom, as those of change and continuity, and to think historically by introducing the principle of temporality with children by connecting past-present-future. Moreover, our students are aware of the globalized world we live in, in which English, as a lingua franca, is culturally charged as hegemonic through the mass media and the Internet:

El estudio y conocimiento de la festividad de Halloween nos pueden ayudar en la educación infantil para desarrollar el pensamiento histórico, no sólo para que tomen conciencia del origen de esta celebración, sino también para que observen cómo la historia pasada sigue presente en la actualidad. [GDD3EIA. UMFA: A. Conceptos clave transdisciplinares: racionalidad; cambio y continuidad; diversidad].<sup>5</sup>

Considero crucial trabajar la interculturalidad y tratar en el aula las diferentes tradiciones y costumbres de la sociedad globalizada en la que nos situamos, en concreto en el aprendizaje del inglés. La festividad de Halloween, en los últimos años, se ha implantado fuertemente en nuestro país. Esta temática nos ayuda a incorporar el significado de patrimonio cultural y lingüístico. Es fundamental que los alumnos/as, desde edades tempranas conozcan las circunstancias para que la fiesta haya llegado hasta nuestra sociedad.” [GDD4EIB. UMFAs: B y E. Conceptos clave transdisciplinares: diversidad y diferenciación; interrelación; diversidad].<sup>6</sup>

Es conveniente que los niños sepan su origen. Acercaremos a los niños desde el origen hasta la actualidad. Trabajaremos los conceptos clave de cambio y continuidad y el principio de temporalidad para conectar la época de los celtas y ver cómo ha ido evolucionando, careciendo de sentido religioso hasta formar parte de nuestra sociedad y cultura consumista. [GDD3EIC. UMFAs: A, C y E. Conceptos clave transdisciplinares: racionalidad; cambio y continuidad; diversidad; organización social].<sup>7</sup>

We are aware that the stories and narratives presented above cannot be generalized to other contexts since they correspond to a formative experience developed in a specific space and time, but their relevance lies in the fact that they are the consequence of a training process carried out in the university classroom to bring about changes in teaching practice.

## Discussion

Our aim in this paper was to share what we do in the university classroom and why we do it, in view of the fact that we always seek to improve our professional performance and specialization as

- 4 As a future teacher, I think it is a great opportunity; students can learn about different cultures, and it helps in how they approach foreign languages. In early childhood education, importance is given to these types of festivities because students enjoy them a lot. They have a great time dressing up and enjoy being scared. (Student 21, 4th C) [UMFAs: C and D. Key transdisciplinary concepts: diversity; interrelation; rationality and irrationality]. (Our translation).
- 5 The study and knowledge of the Halloween festival can help us in early childhood education to develop children’s historical thinking, not only to make them aware of the origin of this celebration but also to observe how the past is still present today. [GDD3EIA. UMFA: A. Key transdisciplinary concepts: rationality; change and continuity; diversity]. (Our translation).
- 6 I believe it is crucial to work interculturally and deal with the different traditions and customs of our globalized society, particularly when learning English. Halloween has become quite popular in Spain in recent years, which helps us incorporate the meaning of cultural and linguistic heritage. From an early age, it is essential for students to know the circumstances in which this festival has reached our society. [GDD4EIB. UMFAs: B and E. Key transdisciplinary concepts: diversity and differentiation; interrelation; diversity]. (Our translation).
- 7 It is important for children to know about their origin. We will use an approach that will take them from the origin to the present time. We will work on the key concepts of change and continuity and the principle of temporality to connect them with the period of the Celts, looking at how it evolved, with no religious meaning, until it became part of our consumerist society and culture. [GDD3EIC. UMFAs: A, C and E. Key transdisciplinary concepts: rationality; change and continuity; diversity; social organization]. (Our translation).

reflective trainers (Perrenoud, 2004). Undoubtedly, when we examine other trainers from a pedagogical point of view, we run the risk of diverting attention from our analysis of what we do as trainers of trainers (Zabalza, 2014). Thus, our interest in self-investigating our teaching practices is twofold: firstly, to investigate how we carry out our work, since we are concerned about its quality, and secondly, to improve the training processes of future teachers. We aim to train professionals who are critical, reflective, and investigative of their own teaching practice (Pérez Gómez, 2019). To this end, we offered our students a vision of social sciences and culture in the English language that overcomes the static representation of the curriculum which separates the different disciplines, by raising awareness of the curriculum fragmentation of knowledge.

This formative experience, based on action research, is innovative in that it offers the development of two apparently independent learning modules in initial early childhood education training through a common theoretical-practical framework, the IE paradigm, in order to improve teaching actions yet to come in multicultural socio-educational contexts in Andalusian schools. Both subjects (Foreign Language (English) Teaching, Planning and Evaluation, and Social Science Learning in Early Childhood Education) achieve this by using the Halloween festival as an opportunity for learning, and generating a direct relationship between educational research and its implementation in the children's classroom. Thus, the classic dichotomy in the field of educational research between theory and practice is resolved.

We know from experience that one of the aims of most educational plans and projects in Andalusian schools is to encourage the coexistence of cultures. The structure of these two courses in the degree was planned on the basis of four objectives to foster an intercultural approach: (1) to embrace diversity as a factor for educational quality and social equity; (2) to promote equal academic opportunities for the various cultural processes; (3) to improve the self-esteem of university students and their personal and cultural self-concept as future teachers; and (4) to increase their critical and reflective capacity in connection with the spatial and temporal setting in which they live.

As stated earlier, we put into practice new ways of dealing with complex knowledge (Morin, 2001) in that we drew on social representations to rethink our identity and teaching practice in multicultural environments. To do this, we jointly discussed the importance of decision making based on reflective action and on principles that promote the universal, democratic, and IE of citizens in the classroom. However, it was not always easy to stimulate this action-research qualitative approach, as it required that the future teachers were motivated and driven by ethics. A constant reflective effort was made to engage students in shared self-evaluation, which they are not used to doing, in order to establish real practices in the different school environments. Students were invited to identify implicit theories (Pozo, 2016) which they may have internalized during their pedagogical experiences of foreign language and social science teaching in their pre-university years and which sometimes prevented or hindered them from working towards changes.

## Conclusions

This study confirmed that social representations are a cultural product marked by ideologies, the media, the socio-economic and political context, and intellectual fads and beliefs that operate in the community. Our students were able to see how reality is characterized by transience, the dizzying pace of events, and the influence of the audio-visual culture, market values, and neoliberal policies. The approach to the Halloween festival enabled us to review how the identities traditionally rooted in the hegemonic model of the nation-state have been reconstructed through concepts such as time, space, territory, border, language, and culture. Interestingly, these identities, characterized by their uniformity, have two different trends in that they are becoming weaker and more vulnerable while at the same time they are being strengthened by means of representations and images. That is, it was confirmed that Halloween and All Saints' Day are thought about via simplified difference and opposition discourses: whereas Halloween is constructed as a commercially-based festival linked mainly to the social group of children, All Saints' Day is perceived as an opportunity for showing emotion in remembering the dead through a religious ritual which is recognized by a broad sector of the adult community.

Part of this project aimed to review, reorient, and restructure the implicit theories students have about the teaching role to be able to trigger transformations in their professional practice, as shown in the selected views about the celebration of Halloween. School curricula must be planned from a critical intercultural perspective that overcomes certain deviations, such as those that minimize the cultural dimension as a pedagogical factor, maintain a romantic and folklorist conception of cultural diversity, or show a tendency towards social compassion, i.e., as a principle that looks at cultural diversity from the socio-economic vulnerability of certain social groups (Leiva, 2017, pp. 30-31).

With this paper we hope to have been able to provide sufficient knowledge about the use of a celebration as a didactic object to guide decision making that seeks to improve IE. We believe that further reflective efforts should be made by the schools concerning the real application of the training experiment, either through a follow-up in external practices or in the first years of professional activity. Thus, although the said training experiment does not guarantee the use of the intercultural approach in any educational context, it can be viewed as a shared experience of the innovative potential of this approach that could be adopted in order to recognize cultural diversity as a pedagogical and didactic resource. Future research may be able to inform us about whether the lessons learned in this intercultural approach have been applied in the early childhood education classrooms.

## References

- Abdallah-Preteille, M. (2006). El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad. In *Proceedings of INTER-International Congress on Intercultural Education "Formación del profesorado y práctica escolar"* organized by the UNED, Madrid, 15th-17th March 2006. Madrid: Servicio de Publicaciones UNED. <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural>
- Abramowoski, A. (2010). ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? *El Monitor de la Educación*, 13 [Ministry of Education, Argentina]. <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/94769>
- Aguado, T. and Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del Grupo INTER. In A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 99-112). Narcea.
- Aguado, T., Melero, H. S., & Gil Jaurena. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *RELIEVE*, 24(2). doi:<http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>
- Aparici, R., Fernández Baena, J., García Matilla, A., & Osuna, S. (2012). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Gedisa.
- Arnau, J. (1999). Second language teaching through contents: An introduction. *Journal for the Study of Education and Development/ Infancia y Aprendizaje*, 22(86), 5–11. doi:<https://doi.org/10.1174/02103709960293801>
- Banks, J. A. (2015). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. In A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 15-24). Narcea.
- Barrera, M. (2003). *Halloween: su proyección en la sociedad estadounidense* [Doctoral Dissertation]. Complutense University, Madrid. <https://eprints.ucm.es/4758/1/T26709.pdf>
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Benejam, Pilar. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular. *Iber*, 21, 5-12.
- Bronckart, J. P. (2010). La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. In J. P. Bronckart (Ed.), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (cap. 7). Miño y Dávila.
- Cabrera, F., & Bartolomé, M. (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. Narcea.

- Cala, V. C., Soriano, E., & López Martínez, M. J. (2018). Actitudes hacia personas refugiadas y ciudadanía europea inclusiva. Análisis para una propuesta educativa intercultural con el profesorado en formación. *RELIEVE*, 24(2). doi:<https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13320>.
- Carr, W., & Kemins, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez-Roca.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Concepción, Chile: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura-University of Concepción. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Castorina, J. A., Barreiro, A., & Carreño, L. (2012). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. In M. Carretero, & J. A. Castorina (Eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Paidós.
- Common European Framework of Reference for Languages*. 2001. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (Eds.). (2013). *Investigar la experiencia educativa*. (2nd edition). Morata.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562 doi:10.2167/beb459.0.
- Cruz, C. (2014). *Lo que llevamos a las aulas: el paradigma Halloween*. Grado en Educación Primaria. Úbeda (Spain): Centro de Profesorado SAFA, University of Jaén. Retrieved March 13, 2020. from [https://magisterio.safa.edu/images/C\\_\\_Cruz\\_Ortiz.pdf](https://magisterio.safa.edu/images/C__Cruz_Ortiz.pdf).
- Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. Pre-Textos.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Amorrortu Ed.
- Escarbajal, A. (2015). *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Narcea.
- Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las '3Ps'. *Sociedad e Infancias*, 2, 17–37.
- García Pérez, F. (2010). La investigación en didáctica de las ciencias sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En R. M. Ávila, P. Rivero, & P. L. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 399-416). Institución Fernando El Católico (CSIC)-AUPDCS.
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M. J., Navalón, S., & García Félix, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 259 (Year LXXII), 415–435.
- Gil, A. F., & Nicolás, S. (2016). Nuevas tendencias en la didáctica de las lenguas extranjeras aplicadas al entorno profesional: la grabación audiovisual con enfoque interdisciplinar. *Porta Linguarum*, 26 (June), 121–134. from <http://hdl.handle.net/10481/53939>
- Gómez Barreto, I. M. (2011). *La competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil en la Universidad de Castilla-La Mancha* [Doctoral Dissertation]. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Retrieved March 13, 2020 from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43429>
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño, J., & Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la investigación*. Octaedro.
- Gómez Montoya, P. A., Castro, A., & Aguadez, J. I. (2018). La publicidad con ojos de niño: imaginarios infantiles y construcción crítica de significados. *Aula Abierta*, 47(4), 471–480.

- González-Monteagudo, J. ,& Zamora, M. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas. *Revista de Educação Pública*, 28(68), 275–296.
- Hansen, D. T. (2014). *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido*. Narcea.
- Harmer, J. (2015). *Essential Teacher Knowledge. Core Concepts in English Language Teaching*. Pearson.
- Hernández Cervantes, L., & Pagès, J. (2014). La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación infantil en México: las representaciones sociales y la práctica docente de nueve estudiantes de maestra de educación infantil. *Educação em Revista*, 30(1), 65–94. <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a04v30n1.pdf>
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In M. Donovan, & J. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77). National Academies Press.
- Leiva, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29–43.
- Lledó, E. (2009). *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- López Facal, R., Miralles, P., Prats, J. (Dirs.), & Gómez Carrasco, C.J. (Coord.). (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Graó.
- López Sáenz, M. C. (2015). Diálogo intercultural. ¿Una utopía del siglo XXI? Pensamiento. *Revista de Investigación e Información Filosófica*, 71(265), 73–94. doi:10.14422/pen.v71.i265.y2015.004
- Madrid, D., & McLaren, N. (Eds.). (2014). *TEFL in Primary Education*. Universidad de Granada.
- Martínez Bonafé, J. (2012). La educación (social) y sus pedagogías. *Cuadernos de Pedagogía*, 422 (April), 88–91.
- Méndez, M. C., & Pavón, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: Perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573–592. doi:10.1080/13670050.2012.670195
- Met, M. (1999). Impulsando el desarrollo de la segunda lengua mediante la enseñanza de contenidos. Promoting second language development through content teaching. *Journal for the Study of Education and Development/Infancia y Aprendizaje*, 22(86), 13–26. doi:10.1174/02103709960293810
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Order of August 5th, 2008 [Andalusian Official Bulletin, BOJA No. 169], which established the curriculum of Early Childhood Education in Andalusia.
- Order of December 27th, 2007 [No. ECI/3854/2007], which established the requirements for the verification of official university degrees for entry into the teaching profession in Early Childhood Education.
- Ortega, P. (2007). Educación intercultural y migración. Propuestas educativas para la convivencia. In E. Soriano (Coord.). *Educación para la convivencia intercultural*, (pp. 25-58). La Muralla.
- Parellada, C. A., & Castorina J. A. (2016). Conocimientos históricos de los alumnos: cultura y política. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 133–144. doi:10.1344/ECCSS2016.15.12
- Peñalva, A., & Leiva, J. J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37–46. doi:10.15366/tp2019.33.003.



- Peñalva, A., & López-Goñi, J.J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 139–153. doi:10.6018/reifop.17.2.196871
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, A.I. (2019): Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. Márgenes. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3–17. doi:10.24310/mgnmar.v0i0.6497
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Rainsford, D. (2018). Futures for English studies: teaching language, literature and creative writing in higher education [Book Review]. *English Studies*, 99(2), 224–226. doi:10.1080/0013838X.2018.1420740
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Royal Decree of October 29th, 2007 [No. 1393/2007], which establishes the competences to be acquired by the university student in their general training, which is aimed at the preparation of professionals.
- Santisteban, A., González, N., & Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. In R. M. Ávila, P. Rivero, & P. L. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115–128). Institución Fernando El Católico (CSIC)-AUP-DCS.
- Santos, M. A., Cernadas, F. X., & Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123–137. doi:10.6018/reifop.17.2.196931.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Sleeter, C. E. (2018a). Multicultural education past, present, and future: struggles for dialog and power-sharing. *International Journal of Multicultural Education*. 20(1): 5–20. doi:10.18251/ijme.v20i1.1663
- Sleeter, C. E. (2018b). La transformación del currículo en una sociedad diversa: ¿quién y cómo se decide el currículum? *RELIEVE*, 24(2). doi:10.7203/relieve.24.2.13374
- Soriano, E. and Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. In A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 113-126). Narcea.
- Styslinger, M. E., Stowe, J., Walker, N., & Hyatt Hostetler, K. (2019). Becoming Teachers for Social Justice: Raising Critical Consciousness. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 92(1-2), 9–14. doi:10.1080/00098655.2018.1533797
- Teixidó, J., & GROC Research Group (2012). *Celebración de fiestas populares en la escuela [Final report of the ethnographic-collaborative study linked to Project 'Xogábase e xógase, se contaba y se cuenta, es dansava y es dansa, s'escoltava y se escolta' (2010 Call), carried out by the Bitàcola-GROC research group]*. University of Girona. [http://www.joanteixido.org/doc/festestradicionals/celebracion\\_fiestas\\_escuela.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/festestradicionals/celebracion_fiestas_escuela.pdf)
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Van Sledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovative Designs for New Standards*. Routledge.

Zabalza, M. A. (2014). Prólogo. In Á. Domingo, & M. V. Gómez Serés (Eds.), *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos* (pp. 7–14). Narcea.

# RESEÑAS



Naval, C., Bernal, A., Jover, G., Fuentes, J.L. (2020).  
*Perspectivas actuales de la condición humana  
y la acción educativa.*  
Dykinson, 316 pp.  
ISBN: 978-84-1324-974-2.

Nos encontramos ante una obra cuyo objetivo principal es resaltar la necesidad de la educación para el desarrollo de la sociedad, una sociedad que cada día va más deprisa y donde la reflexión ha quedado relegada a un segundo plano, pues la producción y la economía son los ejes principales de sustento de la misma.

Es precisamente por esa posible falta de reflexión que este libro resulta de especial interés y es reseñado en *Cuestiones Pedagógicas*. Siguiendo a los propios coordinadores de la obra, es necesario ahondar en las diversas perspectivas actuales de la condición humana y analizar las potencialidades de la educación para contribuir a la construcción de un mundo más humanizado e integrado. No podemos entender la educación únicamente como motor de formación para la producción, si no que constituye el arma más poderosa de todas, la posibilidad de la creación de una sociedad como unidad. Así en este libro se pretende vislumbrar cómo la educación puede ayudar a hacer frente a los problemas que hoy en día nos preocupan. Para ello son veintidós autores los que desde distintas partes del mundo (España, México y Reino Unido) se hacen eco de esta necesidad y participan en la creación del mismo.

Nos encontramos ante una obra dividida en cuatro partes, cada una de ellas con un marcado carácter entorno a un argumento concreto dentro de la propia temática de la educación.

En la primera parte nos encontramos ante la temática de la educación en el carácter. Para ello son seis autores los encargados de mostrarnos a lo largo de cada uno de sus capítulos la importancia de educar para el momento en el que vivimos, la necesidad de educar en las emociones y, sobre todo, tal como indica Naval, prestar atención a una educación *“sin prejuicios, que ayuden a los estudiantes a aprender y a lograr ver el sentido, el significado y la luz, que en sus vidas puede tener lo que estudian”* (p.39).


La segunda parte nos ofrece a través de cinco capítulos un momento para la reflexión, un momento para prestar atención a la nueva visión del humanismo en la educación. En ellos se hará frente a la libertad como una nueva inteligencia en la que educar y por la que la educación en valores cobra especial importancia e interés, la educación emprendedora como medio de hacer frente a posibles problemas como la búsqueda de empleo, la dignidad humana, la importancia de las humanidades en la educación y de la propia educación por medio de un aprendizaje integrador, así como la necesidad de la formación ético-política en la educación. No debemos perder de vista que se trata de temáticas que nos abran puertas y la propia mente para hacer frente a la situación que nos ocupa y los problemas en los que actualmente, como sociedad, nos encontramos inmersos. Es por ello que la formación en valores, ética y moral necesitan de un abordaje de vital importancia.

En la tercera parte de esta obra, son cuatro los capítulos que nos sumergen en la cultura y enfoques pedagógicos actuales que desde la visión de los autores pueden aportar beneficios y aprendizajes a la sociedad a la que se dirigen. En este sentido hablamos de la necesidad de la educación en la sostenibilidad, el aprendizaje-servicio y las comunidades justas entre otras. Si pretendemos crecer como sociedad y afrontar aquellos que se nos sobreponga saliendo airoso de los posibles problemas, debemos pensar en el “todos”, aportar un granito de arena a la consecución de objetivos comunes que nos acerquen cada vez más al desarrollo social. En este sentido la educación en sostenibilidad se hace,

quizás, vital, más aún en el sistema actual en el que la producción constituye el medio económico principal y donde existen tasas tan elevadas de contaminación.

La cuarta y última parte se centra en la necesidad de reflexionar sobre las posibles consecuencias que pueden darse, y se están dando, en este entorno socio-tecnológico cada vez más extendido, siempre desde la perspectiva de la educación. Para ello, son cuatro los capítulos que abordan esta temática, cuanto menos compleja. En ellos se aborda la idea del “presentismo Digital”, una idea ya tratada siglos atrás por Kierkegaard, quién afirmaba que vivir únicamente en el presente legaba a producir desolación, y precisamente, cobra especial importancia hoy día donde, se ve un desconocimiento y falta de interés por parte de muchos estudiantes tanto del pasado, como en proyectos de futuros, quedando relegados a vivir exclusivamente el día a día al que hacen frente. Por otro lado, García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2020), buscan “profundizar en aquellas realidades y elementos que buscan mejorar al ser humano, (...), elementos que se plantean como búsqueda fundamental de la plenitud” (p.271). Todo dentro del contexto de la hiperconectividad en la que nos encontramos. Teniendo en cuenta en contexto en el que nos encontramos, las características de la sociedad del conocimiento y, por tanto, las cantidades ingentes de información de la que disponemos, se hace esencial que nos planteemos cómo esta haciendo frente la escuela y la educación a ello, la pregunta esencial que nos plantea Sanz (2020) a lo largo del último capítulo del libro es “yo enseño, pero ¿Ellos aprenden?” (p.371).

Por todo ello *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa*, se trata de una obra dinámica, estructurada y, sobre todo, actual, que nos propone una verdadera reflexión sobre el quehacer educativo, cobrando especial interés para la comunidad de estudiantes o profesionales de la educación.

Susana Vidigal Alfaya   
susvidalf@gmail.com



Moreno-Crespo, P.; Moreno-Fernández, O.,  
Corchuelo-Fernández, C. y Cejudo-Cortés, A. (2020).  
*Retos socioeducativos del siglo XXI.*  
Dykinson, 218 pp.  
ISBN: 978-84-1324-425-9.

El siglo XXI ha marcado un antes y un después en la forma de entender y relacionarnos con el mundo. Los cambios constantes que se han venido viviendo en las últimas décadas tanto a nivel social, económico, político, cultural... han afectado a todos los planos de nuestra vida cotidiana. Uno de esas dimensiones a la que sin duda ha afectado de lleno ha sido al de la educación, con todo lo que conlleva, suponiendo un desafío inconmensurable que abordar y al que dar respuesta. El libro "Retos socioeducativos del siglo XXI" presenta diversos espacios desde los que abordar estos desafíos a los que se enfrenta la educación, desgranado a lo largo de sus doce capítulos diferentes propuestas de intervención innovadoras que poder llevar a las aulas.

El Capítulo 1, "Atención socioeducativa a las personas adultas mayores desde las políticas internacionales", presenta un análisis de las políticas internacionales que se han llevado a cabo sobre las personas adultas mayores para atender cuestiones socioeducativas de esta población. El Capítulo 2, "La interculturalidad como reto socioeducativo: aportaciones desde el aprendizaje cooperativo", pone a dialogar conceptos como "interculturalidad" y "multiculturalidad", "inclusión" e "integración/asimilación", "identidad" e "identificación" y "cultura" dotándolos de significados educativos necesarios para poder trabajarlos en el aula. El Capítulo 3, "La Universidad: entorno de aprendizaje en valores", nos aproxima a una perspectiva crítica y pedagógica la formación de la ciudadanía en los estudios superiores. Por su parte, el Capítulo 4, "Language brokering en la escuela ¿ayuda o perjuicio para los menores inmigrantes?", pone de relevancia las dificultades educativas del alumnado inmigrante y sus familias que no hablan la lengua del país y la necesidad de dar una respuesta institucional acorde a las necesidades generadas. En cuanto al Capítulo 5, "¿Cómo abordar la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales a través de problemas, en la formación inicial de maestros?", presenta como se utilizan los problemas socioambientales como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje en una experiencia de innovación en las aulas universitarias. En el Capítulo 6, "La innovación educativa como reto para la integración de las TIC en los Centros Escolares", encontramos una propuesta de intervención con TICs en los procesos de enseñanza como proposición para mejorar del aprendizaje de los estudiantes. El Capítulo 7, "Intervención socieducativa con población gitana a través de las tecnologías de la información y comunicación", nos presenta diversas experiencias e investigaciones que contemplan el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los procesos de inclusión y participación social de población gitana. El Capítulo 8, "Desafíos educativos en la sociedad: el fracaso escolar", expone distintos desafíos educativos, destacando la incidencia del fracaso escolar en la actualidad. Por su parte, el Capítulo 9, "La orientación en la universidad a través de la práctica de la tutoría", pone de relevancia la importancia que adquiere el plan de organización y acción tutorial en el ámbito universitario. En el Capítulo 10, "Problemas socio-ambientales y educación ambiental: contribución de los adultos mayores", se plantea la relevancia de la educación ambiental desde la perspectiva de las personas adultas mayores. En el Capítulo 11, "Los Centros de Acogimiento de Menores como entornos socioeducativos de aprendizaje", plantea diferentes aspectos que engloban a los centros de acogimiento de menores, concebidos éstos desde la perspectiva de entornos socioeducativos de aprendizaje. Por último y para cerrar el libro el Capítulo 12, "La ambientalización universitaria ante los objetivos de desarrollo sostenible", aborda las cuestiones fundamentales de la ambientalización en la institución universitaria analizando aquellos hitos

que configura la implicación actual en este ámbito. En conclusión, podemos afirmar que nos encontramos ante una obra de gran relevancia, que profundiza en aspectos clave de la actualidad educativa, ofreciendo diferentes puntos de vistas y alternativas.

**Auxiliadora Rebollo-Corredera** 



Medina Fernández, Ó. (2020).  
*Apuntes para una historia de la Educación  
de Personas Adultas.*  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 216 pp.  
ISBN: 978-84-9042-380-6.

La obra que reseño es fruto de la dilatada trayectoria investigadora en el campo de la educación de personas adultas del Dr. Óscar Medina Fernández, que ha venido desarrollando su actividad académica y científica en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. El autor sistematiza la evolución de la educación de las personas adultas desde sus orígenes hasta su formalización normativa en la etapa democrática en España, precisando al mismo tiempo su análisis en su desarrollo autonómico en Canarias.

El título con el que designa a su estudio es fiel a la intención de su autor. Se trata, en palabras del investigador, de ofrecer «una visión global y resumida sobre las bases históricas de la educación de personas adultas» (p.21), con la intención de «analizar algunos momentos, indagar en determinadas prácticas educativas y movimientos» (p.21) que animen a los historiadores de la educación a abordar, en clave histórica, los procesos y prácticas de acción socioeducativa dirigidas a este colectivo.

Como bien se señala en la introducción del libro, la pretensión del autor es conferir una interpretación histórica a la educación de personas adultas desde la propia temporalidad histórica, lo que implica trascender la temporalidad cronológica per se, para profundizar, por el contrario, en la narrativización de los procesos y prácticas de educación de personas adultas cuya comprensión requiere tener en cuenta la trama histórico-contextual en las que se han desarrollado y el modo en el que han evolucionado.

El recorrido histórico que nos presenta el autor sobre los orígenes y evolución de la educación de personas adultas se estructura en cinco capítulos. El primero de ellos, aborda los antecedentes de este ámbito de la educación. Se refiere con ello a lo que el propio autor denomina la «prehistoria de la educación de adultos», en los que se apunta a los antecedentes remotos de este ámbito educativo que hunde sus raíces en la paideia griega, la educación de los gremios y el papel de las iglesias.

El segundo capítulo acomete el análisis del período histórico del que, en puridad, desde la perspectiva de los historiadores de la educación, puede hablarse de los comienzos de la educación de personas adultas en Europa (siglo XVIII y primera mitad del XIX). Para encontrar las claves del surgimiento de la educación de personas adultas el autor toma como referencia la industrialización, la urbanización creciente y el desarrollo de la sociedad liberal burguesa. El contexto intelectual en Europa propició la escolarización de la población adulta debido a los estrechos vínculos que se establecieron en esa época entre las reformas económicas y la instrucción pública. Como resultado de ello, es el momento histórico en el que aparecen las primeras reglamentaciones educativas para la formación básica de las personas adultas tomando como referencia para ello a la escuela infantil. No escapa al análisis en este capítulo, la educación popular en el contexto europeo, abordando el estudio del papel desempeñado por la sociedad civil y las universidades, destacando, a su vez, las actuaciones de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en la educación popular de las personas adultas.

El tercer capítulo analiza el sector de la educación de personas adultas en España en el primer tercio del siglo XX. Una época en la que la «visión escolar» en la formación de las personas adultas que había emergido en la Europa burguesa, se consolida en nuestro país. Paralelamente a ello, siguen desarrollándose iniciativas sociales de educación popular (léase, las Misiones Pedagógicas de la



Segunda República), que ponen de manifiesto, en palabras del autor, que «el proceso de escolarización de la educación de adultos en modo alguno fue rectilíneo e incontestable» (p.63).

La educación de la población adulta durante la Dictadura española, conforma el núcleo de estudio del capítulo cuarto. Se analiza a la luz de las medidas legislativas que la hicieron posible en esta etapa. Un análisis de las implicaciones que supuso la Ley General de Educación de 1970, el surgimiento de las primeras instituciones de educación de adultos a distancia y el debilitamiento de las iniciativas sociales y la erosión de la educación popular. Destaco muy especialmente en este capítulo el esfuerzo intelectual que ha realizado el autor analizando el trabajo conceptual y normativo liderado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La obra finaliza con un sólido ejercicio conceptual sobre la educación de las personas adultas en la España democrática (capítulo quinto) en el que las enseñanzas de alfabetización y formación básica y las iniciativas de educación popular van a experimentar nuevas trayectorias. El autor aborda el análisis tomando como referencia los marcos normativos del Libro Blanco de la Educación de Adultos, la LOGSE y su concreción curricular para la enseñanza de las personas adultas, así como también el desarrollo autonómico de la educación de este colectivo, con especial atención a su concreción en el Gobierno de Canarias. La educación popular sale fortalecida con la democracia, como demuestra el autor, toda vez que el contexto intelectual internacional, de manos de la UNESCO, propicia la internacionalización de la educación de adultos. Son valiosas las consideraciones teóricas que enarbola el autor acerca del papel de las universidades en la formación de las personas adultas sustentadas en fuentes documentales nacionales.

Nos encontramos, en definitiva, con una obra bien estructurada y documentada que cumple con los objetivos declarados por su autor en su introducción: una lectura global y resumida que, sin duda, animará a la comunidad de investigación en historia de la educación a ampliar sus intereses temáticos, y que permitirá a la comunidad de investigación en Teoría de la Educación, a seguir sustentando las bases teórico educativas en el sector de las personas adultas con la adecuada perspectiva epistémica que brinda la mirada histórica.

**Clara Romero Pérez** 

Universidad de Sevilla

clararomero@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-3159-2008>



Hunt Gómez, C. I. (2019).  
*Justicia a través de las lenguas en una sociedad globalizada.  
Retos de formación en interpretación en los tribunales.*  
Octaedro. 125 pp.  
ISBN: 978-84-1808-315-0.

Esta obra cuenta con un eje principal, que no es otro que un llamamiento hacia la formación centrada en aspectos lingüísticos y temáticos de los intérpretes que actúen en los juicios penales en España. De esta forma, la garantía de una formación adecuada, tanto lingüística, como metodológica, hace que las personas enjuiciadas o involucradas en juicios penales obtengan un juicio justo.

Aunque se trata de un libro transdisciplinar, se reseña en Cuestiones Pedagógicas, porque es un vivo reflejo de la influencia de la formación en todos los ámbitos. Así pues, una adecuada formación para actuar como mediadores lingüísticos y culturales repercute en un derecho fundamental como es la garantía de un recurso efectivo. Por tanto, se parte del profundo convencimiento de que se debe impulsar la formación y la profesionalización en el campo de la Interpretación en los Tribunales de Justicia para alcanzar una sociedad en la que no se discrimine a causa de la lengua que se hable y en la que todos los ciudadanos puedan comprender los motivos y el proceso penal, en el caso de que se vieran envueltos en uno.

Nos encontramos ante un libro dividido en cinco capítulos que ofrece una visión profunda sobre la formación de intérpretes en los tribunales de justicia en España.

El primero es una introducción que sitúa la Interpretación en los Tribunales de Justicia como una modalidad de Interpretación en los Servicios Públicos, en la que los interlocutores deben comunicarse con la administración en una lengua distinta de la mayoritaria. No obstante, la principal diferencia de la Interpretación en los Tribunales de Justicia si se compara con otros tipos de interpretación en los servicios públicos es que cuenta con numerosos instrumentos normativos nacionales e internacionales en los que se garantiza el derecho a un juicio justo, cosa harto imposible sin la actuación de un intérprete formado y capacitado que garantice la comprensión del juicio y, por ende, el derecho fundamental a un recurso efectivo.

En el siguiente capítulo, se hace un repaso al derecho a ser asistido por un intérprete en los tribunales de justicia desde las primeras veces en las que se registra. Tras esta exhaustiva introducción histórica de los orígenes de la profesión, se recoge un análisis de los fundamentos legales de la interpretación judicial. Se comienza por los instrumentos legales supranacionales, se continúa por las iniciativas y los programas auspiciados por la Unión Europea, haciendo hincapié en la Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al derecho a interpretación y traducción en los procesos penales y a su transposición. La última parte de este segundo capítulo se centra en la normativa nacional, con un especial análisis de la Ley de Enjuiciamiento Criminal y de la Ley Orgánica del Poder Judicial. Resulta fundamental destacar que, el análisis de las iniciativas, normativas y acciones legales que la autora realiza está siempre enfocado al examen de los requisitos formativos exigidos a las personas que actúan como intérpretes en los juicios penales y se realiza desde un punto de vista crítico.


Este análisis entronca con el contenido del tercer capítulo, que examina minuciosamente los requisitos necesarios para acceder a la profesión de intérprete judicial y los modelos de provisión de servicios de interpretación que se dan en España. En este sentido, se desataca el aumento que se ha producido en la cada vez más numerosa y más especializada oferta formativa para intérpretes en los servicios públicos, lo que parece indicar el principio de la profesionalización. A pesar de lo prometedor

que resulta el aumento de interés por la materia y la formación, la obra es incisivamente crítica con la situación de los intérpretes judiciales en España, que llega a calificar de precaria, desorganizada, mal remunerada y no reconocida.

El cuarto capítulo ahonda en la imagen que se transmite en los medios de comunicación de los intérpretes en los tribunales de justicia. Al estar la profesión mal organizada, puede darse en algunos casos falta de exigencia de titulación o preparación adecuada y que la Administración de Justicia halla llegado a contar con personas que actúan como intérpretes sin la formación y los conocimientos adecuados, los medios de comunicación se han hecho eco de la situación y, lógicamente transmiten una imagen muy poco halagüeña.

El quinto y último capítulo recoge las conclusiones de la obra que no son otras que recalcar la necesidad de formación y de profesionalización de la Interpretación en los Tribunales de Justicia a través de la formación. Los cambios en la población del país y la reciente globalización han hecho que haya personas dentro de la sociedad que no dominan el español y que tengan que comunicarse con la Administración de Justicia. Si se pretende garantizar el derecho a un juicio justo, es necesario que se cuente con intérpretes cualificados y que hayan recibido una formación especializada. Aunque existen multitud de instrumentos legales que recogen el derecho a una interpretación de calidad en un juicio penal, resulta evidente que estas no se implementan adecuadamente para que se den las debidas garantías en los procesos penales. El trabajo destaca la necesidad de profesionalizar la Interpretación en los Tribunales de Justicia, es decir, que la principal conclusión es que para que se garantice una tutela judicial efectiva es necesario y intérprete debidamente formado y acreditado. La formación de los intérpretes en los juicios penales resulta primordial para garantizar que las personas sean oídas con justicia en un tribunal, puesto que se trata de algo que afecta a un derecho fundamental tan básico como la libertad.

*Justicia a través de las lenguas en una sociedad globalizada. Retos de formación en interpretación en los tribunales* es una obra que resulta fundamental para todas aquellas personas que se interesen por la calidad de los servicios públicos y la justicia y que crean en el poder transformador de la educación.

**Silvia Martínez Martínez**   
Universidad de Granada  
smmartinez@ugr.es

## ENFOQUE Y ALCANCE

Se aceptarán artículos que se ajusten a la política editorial de la revista: artículos científicos inéditos sobre temas educativos relevantes para investigadores y profesionales de la educación.

Las contribuciones pueden ser de carácter teórico o empírico, abiertas a la pluralidad de enfoques metodológicos existentes en la investigación educativa. Incluye también ensayos académicos, estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos, experiencias educativas contrastadas y/o revisiones sistemáticas que profundicen en el estado del arte de una temática educativa. Asimismo, se contemplan reseñas críticas de obras de reciente publicación.

La revista *Cuestiones Pedagógicas* acepta artículos originales e inéditos en español, inglés, francés, italiano y/o portugués.

## ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales se remitirán exclusivamente a través de la plataforma OJS, alojada en la web de la Editorial Universidad de Sevilla, registrándose previamente en la revista como autor. En caso de que el artículo haya sido elaborado por varios autores, todos habrán de registrarse en la plataforma OJS de la revista.

Las reseñas se enviarán directamente al correo electrónico: [cuestionesp@us.es](mailto:cuestionesp@us.es) y no a través de la Plataforma OJS de la revista.

## ESTRUCTURA DEL MANUSCRITO

Cuando se realice un envío a la revista, se pedirá a los autores que comprueben cada elemento enviado en la *lista de comprobación* para preparar los envíos y registren el resultado como completado antes de continuar con el proceso. Esta lista también está disponible en la sección *Indicaciones para los autores* de la sección *Acerca de la revista*.

Como parte del proceso de envíos, los autores están obligados a comprobar que su envío cumpla los siguientes elementos. El Consejo Editorial devolverá al autor o autores aquellos envíos que no cumplan estos criterios:

1. El envío no habrá sido publicado previamente, ni se habrá sometido a evaluación simultáneamente a otra revista.
2. El manuscrito se enviará como archivo Word (".doc" o ".docx").
3. El autor o el equipo de autores se comprometen a incluir en las referencias o en las notas a pie las direcciones URL de los enlaces citados, empleando un acortador de enlaces (p.e., <https://bitly.com/>) y comprobar que los enlaces están activos. En el caso de los DOI no se emplearán acortadores de URL.
4. Extensión
  - › Título: máximo 12 palabras.
  - › Resumen: entre 210 y 220 palabras.
  - › Palabras clave: 5-6 palabras. Las palabras claves deberán ser extraídas de ERIC Thesaurus (<https://bit.ly/39JI2Kk>), Tesoro de la UNESCO (<https://bit.ly/2UZSARB>) y/o el Tesoro Europeo de Educación (<https://bit.ly/3bk1OOb>).
  - › Texto y referencias bibliográficas: mínimo 5.000 y máximo 7.000 palabras. Para las revisiones sistemáticas, el número mínimo de palabras será de 6000 y el máximo de 8.000 palabras, incluidas tablas y figuras. En los casos que fuera necesario, se recomienda que los anexos se introduzcan con enlace DOI mediante Figshare.
5. Formato del artículo
  - › Tamaño de papel en Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm).
  - › Tamaño de los márgenes en formato APA debe ser de 2.54 cm de todos los lados (margen superior, inferior, derecha e izquierda).
  - › Alineación de texto: justificado (se aplica a todo el documento con las siguientes excepciones: Títulos y subtítulos, Tablas y Figuras):
    - Título (Nivel 1). Centrado, negrilla, con cada palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
    - Epígrafes (Nivel 2). Alineados a la izquierda, negrilla, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.

- Subepígrafes (Nivel 3). Subtítulo en un párrafo aparte, sin sangría, en negrilla, en cursiva, con la primera palabra iniciando en mayúscula y sin utilizar el punto final.
- Tablas y Figuras. Alineados a la izquierda. Se incorporarán cada figura en el texto después de que se mencione la Figura o Tabla por primera vez (consulte <https://bit.ly/2vgSFWk>).
- Referencias. El título de esta página debe ser Referencias. Alineado a la izquierda, negrilla, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
- › Interlineado doble (incluyendo el resumen, citas dentro del texto de más de 40 palabras, números de Tablas y Figuras, Títulos, Subtítulos y Referencias empleadas). No se incorporan saltos adicionales de párrafo antes o después de los párrafos.
- › Tipo de letra: Times New Roman, tamaño fuente 12 puntos (se aplica a todo el documento, excepto en las notas a pie de página y en las tablas y figuras).
  - Notas a pie de página: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.
  - Tablas y Figuras: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.
- › Separación de sílabas: No insertar guiones automáticos, ni saltos manuales en el manuscrito.
- › Sangría de párrafo: la primera línea de cada párrafo del texto debe tener un sangrado de 1,27 cm desde el margen izquierdo (excepto para Título, Epígrafes y Subepígrafes de Nivel 1-3 y Tablas y Figuras):
  - Título (Nivel 1): sin sangría de párrafo.
  - Epígrafes y Subepígrafes (Niveles 2 y 3): sin sangría de párrafo.
  - Tablas y Figuras: sin sangría de párrafo.
- › Tablas y Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:
  - Número de la Tabla (p.ej: **Tabla 1**) en negrita.
  - Título de la Tabla. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.
  - Encabezado de columnas. Centrados.
  - Cuerpo de la Tabla. Interlineado sencillo. Alineado a la izquierda o centrado.
  - Nota. Sólo si son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).
- › Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:
  - Número de la Figura (p.ej., **Figura 1**) en negrita.
  - Título de la Figura. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.
  - Imagen: ilustraciones, infografías, fotografías, gráficos de líneas o de barras, diagramas de flujo, dibujos, mapas, etc.
  - Leyenda: dentro de los bordes de la figura.
  - Nota: Sólo si son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).
- › Citación:
  - Cita corta (Hasta 40 palabras). Entrecomillado texto citado seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página)
    - Ej.: "Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias" (Martínez Martín, 2019, p.15).
  - Cita en bloque (más de 40 palabras). Texto citado sin entrecomillar, en párrafo aparte con sangría seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página).
    - Ej.:
 

Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias. También debe contribuir a la mejora del grupo clase, a la de la escuela como comunidad y, de manera especial, a intensificar el carácter inclusivo del sistema educativo en una sociedad diversa y plural como es la nuestra (Martínez Martín, 2019, p.15).
- Citas en el texto. Más de tres autores (Autor *et al.*)
- La revista adopta las Normas APA (7ª edic., 2020) adaptadas a la lengua española. Más información (<https://normas-apa.org/>).

6. Envío del artículo a través de la Plataforma OJS

› Los autores habrán de consignar todos los datos que se solicitan

durante el proceso de envío. El proceso consta de cinco pasos:

- 1º. Seleccione la sección adecuada para el envío (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).
- 2º. Idioma del envío: Dado que la revista acepta envíos en varios idiomas, deberá elegir el idioma principal del envío en el menú desplegable de la plataforma OJS.
- 3º. Cumplimentar la Lista de Comprobación (en el menú desplegable deberá consignar cinco elementos).
- 4º. Derechos de autor. Los autores se comprometen a aceptar las condiciones de este aviso de derechos de autor, que se aplicarán al envío siempre y cuando se publique en esta revista.
- 5º. Declaración de privacidad de la revista. Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

#### 7. Metadatos

- › Autoría: Se habrá de consignar nombre y apellidos de los autores que han participado en la elaboración del artículo.
  - Los nombres de los autores deben aparecer en el orden de sus contribuciones, centrados entre los márgenes laterales. La afiliación institucional debe estar centrada bajo el nombre del autor, en la siguiente línea.
  - La autoría debe complementarse con el identificador ORCID ID, que debe estar actualizado y activo (<https://orcid.org/>). Solo el Registro ORCID puede asignar ORCID iDs. Debe aceptar sus estándares para disponer de ORCID iDs e incluir la URL completa (p.e. <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
  - Todos los autores del artículo habrán de cumplimentar los campos obligatorios que aparecen en el Menú Desplegable (Paso 3º del proceso de envío).
  - Proceso de evaluación por pares. Cuando envíe un artículo, es requisito para la evaluación por pares, que vaya anonimado. Se ruega siga las instrucciones incluidas en Proceso de evaluación por pares (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).

#### 8. Estructura del artículo

El cuerpo del artículo se organizará atendiendo a las siguientes secciones:

- › Artículo empírico. Formato IMRD (Introducción - Método - Resultados - Discusión).
- › Para los ensayos se seguirá el formato: IDC (Introducción, Desarrollo y Conclusiones).
- › Para las revisiones sistemáticas de la literatura: Declaración PRISMA (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
- › Para el Estudio de Caso: IRDR (Introducción - Revisión - Desarrollo - Resultados).
- › Para la sistematización de experiencias: IDC (Introducción-Desarrollo-Conclusiones).

Consulte información adicional sobre tipo de artículo: <https://bit.ly/2Za-poYC>

#### 9. Referencias

Las citas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Las URL y/o DOI habrán de estar activos. No debe incluirse en esta sección aquellas que no estén citadas en el texto. Se citarán conforme a la norma APA 7ª ed. (2020).

Las normas APA se refieren sólo a citas en trabajos escritos en inglés, por lo que para las citas referidas a textos de dos o más autores extranjeros se empleará “y”, en lugar de “&” o “and” tanto dentro del texto como en las referencias. Para la abreviatura en inglés de et al. (no cursiva), se usará cursiva: *et al.* Las fechas (p.e.: (2020, June 17), se transforma en español en (2020, 17 de Junio). Para referirse al número de edición de una publicación, se sustituye la abreviatura en inglés (p.e. (2nd ed.) por la abreviatura en español: (2.ª ed.).

Algunos ejemplos:

#### Libro impreso

Apellido Autor, N. H. (2020). *Título del libro*. Editorial.

#### Libro online

Apellido Autor, N. S. (2020). *Título del trabajo*. <http://www.direccion.com>

#### Libro online con doi

Apellido Autor, N. N. (2002). *Título del trabajo*. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

#### Libro con Editor/es

Apellido Editor, M.R. (Ed.). (1970). *Título del trabajo*. Editorial.

#### Capítulo de Libro

Apellido Autor, B. T. (2020). Título del capítulo. En Iniciales y Apellido Editor (Ed.), *Título del libro* (pp. 7-27). Editorial.

#### Para añadir información sobre nº de edición o volumen

Apellido Autor, N. N. (1994). *Título del trabajo*. (3ª ed., Vol. 4). Editorial.

#### Artículo con DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista, volumen*(número de la revista), número de página. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

#### Artículo online sin DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista*, número de la revista, número de página. Incluir la URL del artículo al final de la referencia.

#### Informe de agencia gubernamental u otra organización

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2017). *Título del Informe*. Editorial. URL (empleando acortador URL)

#### Artículo de una página Web

Apellido, L. N. (2019, 15-17 febrero). *Título del artículo específico*. Nombre de la página web. Recuperado de <https://direccion.com>

#### Legislación

Organismo que decreta la norma (Año, día de mes). Nombre completo de la norma. Publicación donde se aloja. <http://xxxxx>

#### Ponencia

Apellido, L. N. (año). *Título de la contribución* [tipo de contribución]. Conferencia, ubicación. Doi o URL

#### Tesis Doctorales/Trabajos Fin de Master/Trabajos Fin de Grado

Autor, L. M. (año). *Título de la tesis* [tesis de tipo de grado, nombre institución que otorga grado]. Base de datos. Repositorio. URL o DOI <https://doi.org/xxxx>  
<http://xxxxx>

#### Trabajo de referencia en línea, sin autor o editor (p.e. Wikipedia).

Estilo APA. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 06 de febrero de 2020 de [https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo\\_APA](https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA) (para la revista, emplear acortador de URL: <https://bit.ly/39mLKJX>)

#### Videos de Youtube

Nombre del autor. [Nombre de usuario en Youtube] (año, día mes). Título del video [archivo de video]. Recuperado de <http://youtube.com/url-del-video>

## FOCUS AND SCOPE

Articles will be accepted according to the aims and scope of the journal: original scientific articles on educational issues relevant to educational researchers and professionals.

Contributions can be of a theoretical or empirical nature, open to the plurality of methodological approaches existing in educational research. It also includes academic essays, quantitative, qualitative and mixed studies, contrasted educational experiences and/or systematic reviews that delve into the state of the art of an educational issue. It also includes critical reviews of recently published works.

Cuestiones Pedagógicas accepts original and unpublished articles in Spanish, English, French, Italian and/or Portuguese. No editorial consideration will be given to manuscripts that have been published elsewhere or are under review for publication elsewhere.

## SENDING ORIGINALS

Originals will be sent exclusively through the OJS platform, hosted on the website of the Editorial Universidad de Sevilla, previously registering in the journal as an author. If the article has been prepared by several authors, all of them must be registered in the OJS platform of the journal.

Book reviews will be sent directly to the email: [cuestionesp@us.es](mailto:cuestionesp@us.es) and not through the OJS Platform of the journal.

## STRUCTURE OF THE MANUSCRIPT

When a journal submission is made, authors will be asked to check each submitted item on the submission preparation *checklist* and record the result as completed before continuing the process. This checklist is also available in the *About the Journal* section under *Author Guidelines*.

As part of the submission process, authors are required to verify that their submission meets the following elements. The Editorial Board will return to the author(s) those submissions that do not meet these criteria:

1. The submission will not have been previously published, nor will it have been simultaneously submitted to another journal for evaluation.
2. The manuscript will be sent as a Word file (".doc" or ".docx").
3. The author or the team of authors undertake to include in the references or footnotes the URLs of the cited links, using a link shortener (e.g., <https://bitly.com/>) and to check that the links are active. In the case of DOIs, no URL shorteners will be used.

### 4. Extension

- › Title: 12 words maximum.
- › Summary: between 210 and 220 words.
- › Keywords: 5-6 words. Keywords should be extracted from the ERIC Thesaurus (<https://bit.ly/39J2Kk>), UNESCO Thesaurus (<https://bit.ly/2UZSARB>) and/or the European Thesaurus of Education (<https://bit.ly/3bk100b>)
- › Text and bibliographic references: minimum 5,000 and maximum 7,000 words. For systematic reviews, the minimum number of words will be 6,000 and the maximum 8,000 words, including tables and figures. Where necessary, we recommend that annexes be introduced with a DOI link through Figshare.

### 5. Article format

- › Paper size in Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm)
- › The size of the margins in APA format should be 2.54 cm on all sides (top, bottom, right and left margins).
- › Text alignment: justified (applies to the entire document with the following exceptions: Titles and subtitles, Tables and Figures):
  - Title (Level 1). Centered, bold, with each word starting in capital letters and without using the end point.
  - Epigraphs (Level 2). Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.
  - Subheadings (Level 3). Subtitle in a separate paragraph, without indentation, in bold, in italics, with the first word starting in capital letters and without using the end point.

- Tables and Figures. Aligned on the left. Each figure will be incorporated into the text after the Figure or Table is first mentioned (see <https://bit.ly/2vgSFwk>).
  - References. The title of this page should be References. Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.
  - › Double spacing (including the abstract, citations within the text of more than 40 words, numbers of Tables and Figures, Titles, Subtitles and References used). No additional paragraph breaks are incorporated before or after the paragraphs.
  - › Font: Times New Roman, font size 12 point (applies to the whole document, except for footnotes and tables and figures)
    - Footnotes: Times New Roman, font size 10.
    - Tables and Figures: Times New Roman, font size 10 points.
  - › Syllable separation: Do not insert automatic hyphens or manual jumps in the manuscript.
  - › Paragraph indentation: the first line of each paragraph of text must have an indent of 1.27 cm from the left margin (except for Title, Level 1-3 Headings and Subheadings, and Tables and Figures):
    - Title (Level 1): no paragraph indentation
    - Headings and Subheadings (Levels 2 and 3): no paragraph indentation
    - Tables and Figures: no paragraph indentation
  - › Tables and Figures: embedded in the text. Must include:
    - Table number (e.g. **Table 1**) in bold.
    - Title of the Table. Double line spacing, italics and below the table number.
    - Column heading. Centered.
    - Body of the Table. Single spacing. Left or centered alignment.
    - Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).
  - › Figures: embedded in the text. Must include:
    - Figure number (e.g., **Figure 1**) in bold.
    - Title of the Figure. Double spacing, italics and below the table number.
    - Image: illustrations, computer graphics, photographs, line or bar charts, flow charts, drawings, maps, etc.
    - Legend: inside the edges of the figure.
    - Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).
  - › In-text references:
    - Short quote (Up to 40 words). Quoted text followed by (Author's last name, year, page number)
      - E.g.: "However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and their families" (Martínez Martín, 2019, p.15).
    - Block quote (over 40 words). Text quoted without quotation marks, in a separate paragraph with indentation followed by (Author's surname, year, p. page number)
      - E.g:
 

However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and his or her family. It must also contribute to the improvement of the class group, to that of the school as a community and, in a special way, to intensify the inclusive character of the educational system in a diverse and pluralistic society such as ours (Martínez Martín, 2019, p.15).
6. Sending the article through the OJS Platform
  - › Authors must provide all the information requested during the submission process. The process consists of five steps:
    1. Select the appropriate section for the submission (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).
    2. Language of submission: Since the magazine accepts

submissions in several languages, you must choose the main language of submission from the drop-down menu on the OJS platform.

- 3°. Fill in the Checklist (in the drop-down menu you must enter five items).
- 4°. Copyright. The authors agree to accept the terms of this copyright notice, which will apply to the submission as long as it is published in this journal.
- 5°. Privacy statement of the magazine. The names and e-mail addresses entered in this magazine will be used exclusively for the purposes set out in it and will not be provided to third parties or used for other purposes.

#### 7. Metadata

- › Authorship: The name and surname of the authors who have participated in the preparation of the article must be provided.
  - The names of the authors should appear in the order of their contributions, centred between the side margins. Institutional affiliation should be centered under the author's name, on the next line.
  - The authorship must be complemented with the ORCID ID, which must be updated and active (<https://orcid.org/>). Only the ORCID Registry can assign ORCID iDs. You must accept their standards for ORCID iDs and include the complete URL (e.g., <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
  - All the authors of the article must fill in the obligatory fields that appear in the Drop-down Menu (Step 3 of the submission process).
  - Peer review process. When you submit an article, it is a requirement for the peer review that it be anonymized. Please follow the instructions included in the Peer Review Process (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).

#### 8. Article structure

The body of the article will be organized according to the following sections:

- › Empirical article. IMRD format (Introduction - Method - Results - Discussion).
- › The format for the trials will be: IDC (Introduction, Development and Conclusions).
- › For systematic reviews of the literature: PRISMA Statement (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
- › For the Case Study: IRDR (Introduction - Review - Development - Results).
- › For the systematization of experiences: IDC (Introduction-Development-Conclusions).

See additional information on article type: <https://bit.ly/2ZapoYC>

#### 9. References

Citations should be noted in the form of references to the text. URLs and/or DOIs must be active. Those that are not cited in the text should not be included in this section. They should be cited in accordance with the APA 7th ed. .

The APA rules refer only to citations in works written in English, so for citations referring to texts by two or more foreign authors, "and" should be used instead of "&" or "and" both within the text and in the references. For the English abbreviation of et al. (not in italics), it will be used: *et al.* The dates (e.g.: (2020, June 17), becomes (2020, June 17). To refer to the edition number of a publication, the English abbreviation (e.g.: (2nd ed.) is replaced by the Spanish abbreviation: (2.<sup>a</sup> ed.).

Some examples:

#### Printed book

Surname Author , N. H. (2020). *Title of the book*. Publisher.

#### Book online

Surname Author, N. S. (2020). *Title of the work*. <http://www.direccion.com>

#### Online book with doi

Surname Author, N. N. (2002). Title of the work. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

#### Book with Editor/s

Last name Editor, M.R. (Ed.). (1970). Title of the work. Publisher.

#### Book Chapter

Surname Author, B. T. (2020). Chapter title. In Initials and Surname Editor (Ed.), *Title of the book* (pp. 7-27). Publisher.

#### To add information about edition or volume number

Surname Author, N. N. (1994). *Title of the work*. (3rd ed., Vol. 4). Editorial.

#### Article with DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). Title of the specific article. *Journal title, volume*(journal number), page number. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

#### Online article without DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). Title of the specific article. *Journal title, journal number*, page number. Include the URL of the article at the end of the reference.

#### Report from government agency or other organization

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2017). *Title of the Report*. Editorial. URL (using URL shortener)

#### Article from a website

Surname, L. N. (2019, February 15-17). *Title of the specific article*. Name of the website. Retrieved from <https://direccion.com>

#### Legislation

Body that decrees the standard (Year, day of the month). Full name of the standard. Publication where it is housed. <http://xxxxx>

#### Paper

Surname, L. N. (year). *Title of the contribution* [type of contribution]. Conference, location. Doi or URL

#### Doctoral Thesis/End of Master's Degree/End of Bachelor's Degree

Author, L. M. (year). *Title of the thesis* [thesis type, name of the institution awarding the degree]. Database. Repository. URL or DOI  
<https://doi.org/xxxx>  
<http://xxxxx>

#### Online reference work, without an author or editor (e.g. Wikipedia)

APA style. (n.d.). In Wikipedia. Retrieved February 06, 2020 from [https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo\\_APA](https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA) (for the magazine, use URL shortener: <https://bit.ly/39mLKJX>)

#### Youtube Videos

Author's name. [Username on Youtube] (year, day, month). Title of the video [video file]. Retrieved from <http://youtube.com/url-del-video>

La revista *Cuestiones Pedagógicas* es la publicación científica oficial del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla editada por la Editorial Universidad de Sevilla, que pretende posicionarse como una de las principales plataformas de difusión nacional e internacional de la investigación teórica y empírica emergente relacionada con lo educativo.

La revista ofrece la posibilidad de colaboraciones de Editores Temáticos que propongan al Comité Editorial monográficos en temas relevantes y de máxima actualidad para investigadores y profesionales de la educación. La propuesta del monográfico por parte de los Editores Temáticos no implicará, en ningún caso, el compromiso de publicación de artículos previamente acordados. *Cuestiones Pedagógicas* sigue una estricta política de revisión por pares. Esto también incluye a los Editores Temáticos que, en caso de presentar artículos, serán sometidos a la misma política editorial de revisión por pares que el resto de manuscritos presentados.

#### La figura del Editor Temático

Toda propuesta de número monográfico deberá contar con, al menos dos, hasta un máximo de tres Editor/es temáticos de reconocido prestigio y experiencia por la comunidad científica en el ámbito de investigación propuesto.

Los Editores Temáticos pertenecerán a instituciones diferentes y de distintas nacionalidades para poder asegurar mayor poder de convocatoria del número propuesto y promover la vocación internacional de la revista.

La labor del Editor Temático consistirá en realizar la comunicación con los autores, compilar los artículos del número y trabajar con el editor de *Cuestiones Pedagógicas* en el proceso de evaluación de los artículos.

En los monográficos con temáticas específicas, los Editores Temáticos propondrán de forma prescriptiva un número acordado de revisores específicos, siempre que estos sean de alto nivel científico y se comprometan a formar parte del Consejo Internacional de Revisores para el número presente y futuros. Finalizado el proceso de revisión de manuscritos, los Editores Temáticos pueden participar en las sesiones de decisión editorial, junto al Consejo Editor, para la selección de los manuscritos mejor valorados que configurarán el Monográfico temático en cuestión. La revista promueve la difusión del número en su web, en las redes sociales y científicas y en los medios de comunicación.

El equipo constituido como Editores Temáticos se compromete con la difusión de la Llamada a contribuciones/ Call for Papers entre sus listas de contactos, blogs, webs, repositorios, redes sociales generales y científicas, asociaciones profesionales y congresos de la especialidad durante el período de apertura del mismo. Los Editores Temáticos evaluarán, en colaboración con otros Revisores Científicos de la revista, todos los manuscritos vinculados al Monográfico que se reciban para el número (siempre que los manuscritos no sean de las universidades de los Editores Temáticos o de su propia autoría), para que de forma individualizada se proceda a valorar su aporte científico. Una vez cerrado el número, los Editores Temáticos redactarán la Presentación del Monográfico.

#### Proceso de las propuestas

1. La propuesta de monográfico deberá enviarse por correo electrónico, dirigida al Equipo Editorial de la revista ([cuestionesp@us.es](mailto:cuestionesp@us.es)), explicando brevemente la propuesta y aportando, los nombres y filiación de todos los Editores Temáticos.

2. En el período máximo de 15 días, a partir de la recepción de la propuesta, recibirá notificación indicándose si se desestima o se estima, preliminarmente, la propuesta dependiendo de si se cumplen los criterios anteriormente explicitados.

3. En un plazo de 30 días, los Editores Temáticos diseñarán y enviarán por correo electrónico ([cuestionesp@us.es](mailto:cuestionesp@us.es)) una Llamada a Contribuciones/Call for papers en español con la siguiente información y estructura:

- › Título
- › Editores Temáticos. Incluir un breve CV de cada uno (máximo 10 líneas) (incluyendo correo electrónico, afiliación y ORCID)
- › Enfoque
- › Descriptores (máximo 6)
- › Cuestiones
- › Instrucciones y envíos de propuestas (incluyendo fechas claves)

4. Aprobada la propuesta en español, se deberá presentar en un plazo máximo de 30 días una versión inglesa (redacción académica) de la Llamada a Contribuciones/Call for papers

5. Tras su aprobación, la revista incluirá el Monográfico en su programación y acordará con los Editores Temáticos un plazo máximo para la entrega de los artículos.

6. Publicada la Llamada a Contribuciones/Call for papers en la web, se procederá a su máxima difusión por parte de los Editores Temáticos y el Consejo Editorial de la Revista *Cuestiones Pedagógicas*, a través de los múltiples canales y redes sociales que tienen establecidos, destacando el papel de los Editores Temáticos. Esta difusión garantiza como resultado una alta visibilidad ante la comunidad científica nacional e internacional de los Editores Temáticos.

7. Finalizado el período de recepción de artículos para el Monográfico, se inicia por parte del Editor Jefe y los Editores Asociados la fase de estimación/desestimación de los manuscritos recibidos, en función de si cumplen, o no, los requisitos previos. En esta fase se desestiman todos los trabajos que no cumplan formalmente las normas de la revista (<https://bit.ly/30ncDMt>), así como aquellos que no respondan al alcance y pertinencia temáticas de la publicación.

En esta fase pueden solicitarse trabajos para una segunda revisión en caso de que presentaran anomalías formales menores y su aporte se estimara, en esta fase previa, como valioso.

8. Superada esta fase, se procede a la evaluación científica donde los Editores Temáticos (junto con otros revisores) valoran los manuscritos vinculados al Monográfico (siempre que no sean de sus universidades o de su autoría) para que, de forma individualizada, se puntúe y se describa su aporte científico.

9. Realizadas todas las evaluaciones de los manuscritos remitidos al número, se procederá a elegir para el Monográfico los que hayan obtenido mejores puntuaciones por los revisores.

10. Elegidos los artículos para el número, el Consejo Editor realiza el diseño y la maquetación final del número.

Las actividades desarrolladas por los Editores Temáticos, así como por los Editores Asociados y el Editor Jefe, suelen ser reconocidas, a nivel internacional, como mérito destacable por universidades y agencias nacionales de calidad y evaluación del profesorado universitario.



Cuestiones Pedagógicas is the official scientific journal of the Department of Theory and History of Education and Social Pedagogy of the University of Seville, published by Editorial Universidad de Sevilla, which aims to position itself as one of the main platforms for the national and international dissemination of emerging theoretical and empirical research related to education.

The journal offers the possibility of contributions from Guest Editors who propose to the Journal Editorial Team special issues's themes on relevant and highly topical issues for researchers and education professionals. The proposal of the special issue by the Guest Editors will not imply, in any case, the commitment to publish previously agreed articles. Cuestiones Pedagógicas follows a strict policy of peer review. This also includes the Guest Editors who, in case of submitting articles, will be subject to the same editorial policy of peer review as the rest of the submitted manuscripts.

### The figure of Guest Editors

Each proposal for a special issue theme must have at least two, up to a maximum of three Guest Editors of recognized prestige and experience by the scientific community in the proposed field of research.

Guest Editors will belong to different institutions and of different nationalities in order to ensure greater convening power for the proposed issue and to promote the international vocation of the journal.

The Guest Editors's job will be to communicate with the authors, compile the articles for the issue and work with the Pedagogical Issues Editor in the process of evaluating the articles.

For monographs with specific themes, Guest Editors will prescribe an agreed number of specific reviewers, provided they are of a high scientific standard and commit to being part of the International Board of Reviewers for the current and future issues. Once the manuscript review process is completed, the Guest Editors may participate in the editorial decision sessions, together with the Editorial Board, for the selection of the best evaluated manuscripts that will make up the Special Issue theme.

The journal promotes the dissemination of the issue on its website, on social and scientific networks and in the media.

The team constituted as Guest Editors is committed to disseminating the Call for Papers among its contact lists, blogs, websites, repositories, general and scientific social networks, professional associations and conferences during the opening period. Guest Editors will evaluate, in collaboration with other reviewers of the journal, all the manuscripts linked to the Monograph that are received for the issue (provided that the manuscripts are not from the Guest Editors' universities or from their own authorship), so that their scientific contribution can be individually assessed. Once the issue is closed, the Guest Editors will write the Presentation of the Special Issue.

### Proposal process

1. The proposal of the monographic must be sent by e-mail, directed to the Editorial Team of the magazine (cuestionesp@us.es), explaining briefly the proposal and contributing, the names and filiation of all the Guest Editors.
2. Within a maximum period of 15 days from the receipt of the proposal, you will receive notification indicating whether the proposal is rejected or preliminarily estimated depending on whether the above criteria are met.
3. Within 30 days, the Guest Editors will design and email (cuestionesp@us.es) a Call for Papers in English with the following information and structure
  - › Title
  - › Thematic Editors. Include a brief CV of each (maximum 10 lines) (including email, membership and ORCID)
  - › Focus
  - › Keywords (maximum 6)
  - › Questions
  - › Instructions and proposal submissions (including key dates)
4. Once the proposal has been approved in English, an Spanish version (academic writing) of the Call for Papers must be submitted within 30 days
5. After its approval, the journal will include the Special Issue in its program and will agree with the Guest Editors on a maximum deadline for submission of articles.
 

Once the Call for papers has been published on the web, it will be disseminated as widely as possible by the Guest Editors and the Editorial Board of Cuestiones Pedagógicas Journal, through the multiple channels and social networks they have established, highlighting the role of the Guest Editors. This dissemination guarantees as a result a high visibility of the Guest Editors to the scholar international audience.
7. Once the period for the reception of articles for the Special Issue has ended, the Editor-in-Chief and the Editors Team start the phase of estimate/dismissal of the received manuscripts, depending on whether they meet the prerequisites or not. In this phase, all papers that do not formally comply with the guidelines of the journal (<https://bit.ly/30ncDMt>), as well as those that do not respond to the aims and scope of the publication, are rejected.
 

At this stage, papers may be requested for a second review in case they present minor formal anomalies and their contribution is considered, at this preliminary stage, as valuable.
8. Once this phase has been completed, the Guest Editors (together with other reviewers) evaluate the manuscripts linked to the Special Issue, provided they are not from their universities or their authors, so that their scientific contribution can be individually assessed and described.
9. Once all the evaluations of the manuscripts submitted to the issue have been carried out, those with the best scores by the reviewers will be chosen for the Special Issue.
10. Once the articles for the issue have been chosen, the Editorial Board carries out the design and final layout of the issue.
 

The activities developed by the Guest Editors, as well as the Editors Team and the Editor-in-Chief, are usually recognized, at an international level, as outstanding merit by universities and national agencies for quality and evaluation of university teachers.





Cuestiones  
Pedagógicas

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN