

Nº 30

2021  
VOL 2



ISSN 0213-1269 · e-ISSN 2253-8275

 **Cuestiones  
Pedagógicas**

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Riccardo Annandale - Unsplash

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



Nº 30  
2021  
VOL 2

EDUCACIÓN EMPRENDEDORA:  
OPORTUNIDADES PARA EL CAMBIO Y LA  
MEJORA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

*Enterprise education:  
opportunities for change and improvement in the education system*

**Antonio Ramón Cárdenas-Gutiérrez. Universidad de Sevilla (España)**  
**Arantxa Azqueta-Díaz de Ald. Universidad Internacional de La Rioja (España)**

---

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-Moscoso. 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)
- › Dña. Susana Vidigal Alfaya. Universidad de Sevilla (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

## Monográficos

---

- Presentación **9-12**  
*Antonio Ramón Cárdenas-Gutiérrez (Universidad de Sevilla), Arantxa Azqueta-Díaz de Alda (Universidad Internacional de La Rioja)*
- Educación emprendedora y filosofía de la educación **13-26**  
*Entrepreneurship education and phylosophy of education*  
*Arantxa Azqueta-Díaz de Alda (Universidad Internacional de La Rioja), (Roberto Sanz-Ponce Universidad Católica de Valencia)*
- La educación de la competencia emprendedora como iniciativa y autonomía personal **27-42**  
*The education of entrepreneurial competence as initiative and personal autonomy*  
*Antonio Bernal-Guerrero (Universidad de Sevilla), Antonio Ramón Cárdenas-Gutiérrez (Universidad de Sevilla)*
- La resiliencia emprendedora como factor clave para iniciar proyectos de vida **53-56**  
*Entrepreneurial resilience as a key factor in initiating life projects*  
*Elisabet Montoro-Fernández (Universidad Loyola), M. Camino Escolar-Llamazares (Universidad de Burgos)*
- Factores determinantes del emprendimiento femenino en España: Identificación y análisis de una realidad **57-76**  
*Key factors of female entrepreneurship in Spain: identification and analysis of the situation*  
*Ángela Martín-Gutiérrez (Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Sevilla), Carolina Fernández-Salineró Miguel (Universidad Complutense de Madrid), Beatriz De La Riva-Picatoste (Universidad Complutense de Madrid)*

## Misceláneas

---

- Dimensiones de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras **79-100**  
*Dimensions of intercultural competence in foreign language learning*  
*Carolina Carrillo-López (Universidad Autónoma de Tlaxcala)*

Los proyectos didácticos en la educación primaria indígena una estrategia para una educación pertinente desde una perspectiva cultural y lingüística	<b>101-122</b>
<i>Didactic projects in indigenous primary education: a strategy for relevant education from a cultural and linguistic perspective</i>	
<i>Noel Palestino-de-Jesús Universidad Autónoma de Tlaxcala</i>	
¿Cómo se hace la interculturalidad?	<b>123-146</b>
<i>How is interculturality done? Teaching strategies in ethnically diverse schools</i>	
<i>Daniela Rentería-Díaz Universidad (Autónoma de Baja California), Laura Velasco-Ortiz (Colegio de la Frontera Norte)</i>	
La defensa de los territorios como parte de la propuesta educativa del Instituto Superior Intercultural Ayuuk	<b>147-166</b>
<i>Dispute for the territories of Indigenous Peoples and their young people. Instituto Superior Intercultural Ayuuk</i>	
<i>Alma Patricia Soto-Sánchez (CONACYT, México)</i>	
Globalización y aculturación: la influencia de los medios de comunicación en la Educación Intercultural de Ecuador	<b>167-188</b>
<i>Globalization and Acculturation: Influence of the Media in Ecuadorian Intercultural Education</i>	
<i>Lisbeth Paola Bermeo-Mejía (Universidad Internacional de la Rioja), Javier Collado-Ruano Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador)</i>	

## Reseñas

---

Investigación educativa y cambio social	<b>189-194</b>
<i>Azahara Hijano-Trujillo (Universidad de Málaga)</i>	
Donde hay una persona, hay un pedagogo: reflexiones alrededor de una pedagogía universitaria	<b>195-198</b>
<i>Susana Vidigal Alfaya (Universidad de Sevilla)</i>	
Vida, escritura y educación. Biografías de maestros del Siglo de Oro	<b>199-200</b>
<i>Coral Ivy Hunt-Gómez (Universidad de Sevilla)</i>	



# MONOGRÁFICO



# Presentación

**Antonio Ramón Cárdenas-Gutiérrez**

Universidad de Sevilla

[acardenas1@us.es](mailto:acardenas1@us.es)

<https://orcid.org/0000-0002-8799-2860>



**Arantxa Azqueta-Díaz de Alda**

Universidad Internacional de La Rioja

[arantxa.azqueta@unir.net](mailto:arantxa.azqueta@unir.net)

<https://orcid.org/0000-0003-2514-5989>



Frente a las demandas planteadas por la sociedad actual, la educación emprendedora supone un resorte sobre la que sustentar las profundas transformaciones que están aconteciendo en el contexto laboral, económico y social. Con este sentido, la educación emprendedora está siendo una de las propuestas innovadoras con mayor extensión en las dos últimas décadas a nivel europeo. Aunque no ha estado exenta de críticas por parte de algunos sectores educativos por su cariz economicista. Si bien, la educación emprendedora se identifica explícitamente con la educación empresarial, creemos firmemente que la conceptualización actual del término desborda las fronteras de lo meramente económico. Un claro ejemplo lo encontramos en las nuevas denominaciones del emprendimiento como social, cultural o personal. De esta forma, el emprendimiento se extiende a distintas dimensiones enriqueciendo y ampliando el propio concepto de educación emprendedora. Esta visión de la educación emprendedora supone un enfoque renovador, donde la dignidad humana se convierte en una pieza clave sobre la que desarrollar las acciones educativas emprendedoras. Ya no se trata de potenciar la iniciativa de las personas hacia la empresarialidad, sino también hacia el desarrollo de una ciudadanía más activa, democrática e innovadora que se convierta en agente de cambio de las circunstancias contextuales que lastran el desarrollo humano.

El Consejo de Lisboa del año 2000 supuso el inicio del fomento de la cultura emprendedora en Europa, donde se planteaba que los sistemas educativos serían clave para el desarrollo del espíritu emprendedor de las futuras generaciones. A este respecto, la legislación educativa ha ido incorporando de forma paulatina la educación emprendedora dentro de las diferentes etapas y niveles del sistema educativo. Así como, las diversas Comunidades Autónomas han tratado de impulsar en el marco de sus competencias políticas y gestión. Los incesantes cambios y transformaciones de esta sociedad inciden aún más, si cabe, en la formación del espíritu emprendedor del alumnado. Transcurridos más de veinte años, desde los primeros postulados sobre la educación emprendedora, un amplio número de propuestas, modelos, programas y acciones educativas relacionadas con el desarrollo de la competencia emprendedora han configurado un *corpus* sobre la competencia

empresaria desde las perspectivas social, personal, cultural y económica. Así pues, el presente número de Cuestiones Pedagógicas pretende aunar estudios que analicen, contrasten y describan qué implicaciones educativas posee la competencia empresaria, cómo se está implementando en el sistema educativo y hacia dónde se orienta la teoría y práctica de la educación empresaria. En este monográfico se han seleccionado distintas propuestas que describimos a continuación:

En el artículo “Educación empresaria y filosofía de la educación”, Arantxa Azqueta y Rorbeto Sanz, bajo un enfoque analítico e interpretativo recopilan las principales relaciones de la educación empresaria con las diferentes filosofías de la educación. Entre sus conclusiones se destaca que la educación empresaria no se encuadra con nitidez con una corriente filosófica concreta, ya que esta disciplina científica proviene principalmente de propuestas político-económicas. Además, plantean la necesidad de una fundamentación antropológica de esta materia que fundamente los planteamientos pedagógicos del desarrollo humano y no se limite a legitimar como materia de interés educativo lo que goza de racionalidad instrumental o contribuye al progreso de la ciencia y de la tecnología.

Elisabet Montoro y Camino Escolar en su estudio “La resiliencia empresaria como factor clave para iniciar proyecto de vida” identifican el emprendimiento como capacidad de iniciativa personal. Para ello, las autoras indican que la acción empresaria implica esta establecer proyectos de vida con significado y sentido personal favoreciendo el bienestar y desarrollo personal. A su vez, la realización de los proyectos de vida precisa de la capacidad de resiliencia para hacer frente las adversidades en la consecución de los objetivos vitales. En este sentido, resulta fundamental que la persona desarrolle la capacidad de resiliencia empresaria, entendida como la capacidad para afrontar adecuadamente cualquier adversidad y, al mismo tiempo, generar de nuevo proyectos más acordes a sus circunstancias personales.

Circunscrito al enfoque feminista Ángela Martín, Carolina Fernández y Beatriz de la Riva plantean la investigación “Factores determinantes del emprendimiento femenino en España: Identificación y análisis de una realidad”. En este caso, las autoras plantean una investigación de corte cualitativa cuyo objetivo consiste en identificar los factores determinantes del emprendimiento femenino y visibilizar la influencia de estos factores en España. Los resultados indican tres factores relacionados con el emprendimiento femenino, tales como, estructurales y sociales, cognitivos y emocionales e impulsores-bloqueadores. Por último, las autoras trazan una breve prospectiva de futuro del emprendimiento femenino.

Los autores Antonio Bernal y Antonio Ramón Cárdenas, argumentan en su artículo “La educación de la competencia empresaria como iniciativa y autonomía personal” ciertas premisas a favor de una educación empresaria más centrada en la persona y con menos reminiscencias económicas. A este respecto, se postulan a favor de la competencia empresaria entendida como iniciativa y autonomía personal. Así pues, la educación empresaria no se ceñiría exclusivamente a la creación empresarial, sino a la ideación, creación y gestión de proyectos de vida. Proyectos personales, perspectiva temporal y *possible selves* se configurarían como constructos básicos sobre los que sustentar las acciones educativas encaminadas al desarrollo de la educación empresaria.

En misceláneas se han admitido cinco artículos con una temática relacionada con la interculturalidad.

El primer estudio elaborado por Carolina Carrillo titulado “De interculturalidad a competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras” tiene por objetivo revisar aportes teóricos y metodológicos sobre la competencia intercultural, mediante un análisis de diseño cualitativo e interpretativo, documental, construido a partir del estado del arte. En el ámbito educativo, distintos autores han promovido la interculturalidad en las enseñanzas de las lenguas contraponiéndose al modelo de civilización A partir de este análisis se identificaron diversas clasificaciones planteando cuatro dimensiones de la competencia intercultural: la simbólica, la comunicativa, la conductual y la personal. Estas dimensiones facilitan el análisis del nivel de desarrollo de la competencia intercultural que desarrollan los aprendientes de una lengua extranjera.

Noel Palestino realiza una investigación sobre “Los proyectos didácticos en la educación primaria indígena: una estrategia para una educación pertinente desde una perspectiva cultural y lingüística” con la finalidad de dotar de pertinencia cultural y lingüística a los docentes de educación primaria indígena en el estado de Veracruz (México), mediante Proyectos Didácticos. El diseño de la investigación ha sido etnográfico y se han utilizados como instrumentos de recogida de información las entrevistas semiestructuras y la observación directa. Los resultados reflejan que cuando trabajan con Proyecto Docentes recurren a saberes tradicionales para contextualizar los contenidos del currículum nacional. De este modo, para los maestros es prioritaria la valoración de la cultura indígena nahua, y valoran positivamente la relación entre la significatividad del aprendizaje y pertinencia cultural.

En la investigación “¿Cómo se hace la interculturalidad? Estrategias docentes en escuelas diversas étnicamente”, Daniela Rentería y Laura Velasco se plantean describir y analizar las estrategias docentes interculturales empleadas por los profesores en escuelas primarias indígenas para atender la diversidad cultural de estos espacios educativos. El diseño de la investigación se implementó, mediante un análisis de tres casos de estudio en una muestra de catorce escuelas en Baja California. Los resultados indican que dos hallazgos: primero, el contexto de las escuelas indígenas nativas cobra un tono apremiante en contra de la extinción cultural. Segundo, el contexto de las escuelas indígenas inmigrantes se enfrenta al encuentro con orígenes étnicos distintos manifiestos en las diversas lenguas que se expresan junto con el español y el inglés.

Alma Patricia en su artículo “La defensa de los territorios como parte de la propuesta educativa del Instituto Superior Intercultural Ayuuk” analiza el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), a través de una investigación colaborativa con el ISIA en el marco del proyecto “Políticas de Interculturalidad en educación superior en Oaxaca: proyectos educativos etnopolíticos”, del CONACYT/CIESAS Pacífico Sur. La autora realiza una reflexión a partir de los datos recabados sobre cómo los estudiantes diseñan una metodología de investigación, acción participativa (IAP), creando comunidades de aprendizaje en sus comunidades de origen que generan procesos de reflexión que fortalecen o generan procesos de defensa y cuidado de sus territorios.

En la investigación “Globalización y aculturación: la influencia de los medios de comunicación en la Educación Intercultural de Ecuador” realizada por Lisbeth Paola y Javier

Collado analiza el impacto de la globalización que ejercen los medios de comunicación globalizados en la aculturación de los adolescentes ecuatorianos. La metodología utilizada es exploratoria, descriptiva, aplicada y comparativa. La muestra está formada por dos escuelas del milenio, dos públicas y dos privadas de la ciudad de Cuenca. Las técnicas e instrumentos utilizados son la encuesta exploratoria y la tabulación de resultados por medio del programa estadístico SPSS. A partir de los datos recabados se reflexiona críticamente desde una visión intercultural emancipadora que concibe la identidad como un fenómeno socio-espacial-comunicacional, permitiendo la deconstrucción de conceptos y significados construidos por la globalización.



# Educación emprendedora y filosofía de la educación

*Entrepreneurship education and philosophy of education*

Recibido: 27/09/2021 | Revisado: 11/11/2021 | Aceptado: 26/11/2021 |  
Online first: 30/11/2021 Publicado: 31/12/2021

**iD** **Arantxa Azqueta-Díaz de Alda**  
Universidad Internacional de La Rioja  
[arantxa.azqueta@unir.net](mailto:arantxa.azqueta@unir.net)  
<https://orcid.org/0000-0003-2514-5989>

**iD** **Roberto Sanz-Ponce**  
Universidad Católica de Valencia  
[roberto.sanz@ucv.es](mailto:roberto.sanz@ucv.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-1147-743X>

**Resumen:** Desde hace unas décadas la educación emprendedora se ha ido incorporado de manera progresiva en el currículo de todas las etapas educativas. Su inclusión es heterogénea y no está exenta de controversias. Uno de los objetivos es asentar y definir el marco teórico para consolidar esta materia en las aulas. El artículo realiza una recopilación de las principales relaciones de la educación emprendedora con las diferentes filosofías de la educación: la educación liberal, la filosofía postestructuralista, el constructivismo y el aprendizaje experiencial. Se emplea un enfoque analítico e interpretativo, fundamentado en la literatura académica. Se concluye que la educación emprendedora no se encuadra con nitidez con una corriente filosófica concreta, porque el interés por esta disciplina nace en el ámbito político y económico y no en el educativo. Además, tanto la filosofía como la tarea emprendedora proceden de ámbitos de conocimiento dispares. Se requiere llevar a cabo una fundamentación antropológica de esta materia que guíe y fundamente los planteamientos pedagógicos del desarrollo humano y no se limite a legitimar

**Abstract:** For some decades now, entrepreneurship education has been progressively incorporated into the curriculum of all educational stages. Its inclusion is heterogeneous and not without controversy. One of the objectives is to establish and define the theoretical framework to consolidate this subject in the classroom. The article compiles the main relations of entrepreneurial education with the different philosophies of education: liberal education, post-structuralist philosophy, constructivism and experiential learning. An analytical and interpretative approach is used, based on the academic literature. It is concluded that entrepreneurial education does not fit neatly into a specific philosophical current, because the interest in this discipline is born in the political and economic sphere and not in the educational one. Moreover, both philosophy and the entrepreneurial task come from different fields of knowledge. It is necessary to carry out an anthropological foundation of this subject that guides and supports the pedagogical approaches to human development and does not limit itself to legitimize as a subject of educational interest



como materia de interés educativo lo que goza de racionalidad instrumental o contribuye al progreso de la ciencia y de la tecnología.

what enjoys instrumental rationality or contributes to the progress of science and technology.

**Palabras clave:** educación emprendedora; filosofía de la educación; aprendizaje experiencial; constructivismo.

**Keywords:** entrepreneurship education; philosophy of education; discovery learning; constructivism.

## Introducción<sup>1</sup>

El Ya hace algunos años, Hargreaves (2003) meditaba acerca de la dificultad de ser docente en la sociedad del conocimiento. Según el catedrático de la Escuela de Educación y Desarrollo Humano Lynch, del Boston College, el docente se enfrentaba a una profesión “paradójica,” porque se le pedía, al mismo tiempo, que preparase para dicha sociedad del conocimiento y para fomentar e incrementar la prosperidad económica -Producto Interior Bruto (PIB)- de los distintos países. Por tanto, debía combatir los excesos de la sociedad del conocimiento: consumismo excesivo, pérdida de sentido de comunidad, ampliación de las diferentes brechas entre ricos y pobres; y a la vez, de alguna manera, también se le pedía que preparase y potenciase estos mismos aspectos: consumismo, globalización, .... Ante esta realidad, proponía formar a los nuevos alumnos en la creatividad y la inventiva, desarrollar en ellos la metacognición, el constructivismo, la comprensión, la neuropedagogía, el aprendizaje cooperativo, las inteligencias múltiples y las tecnologías de la información y de la comunicación. Pretendía crear una nueva identidad cosmopolita y educar la emoción de la empatía. En definitiva, planteaba como meta de la educación superar la sociedad del conocimiento y convertirla en una verdadera sociedad del aprendizaje.

Esta disyuntiva que planteaba Hargreaves (2003) ha sido retomada por otros investigadores de la educación en estos últimos tiempos. Es el caso de autores como Day (2019), Day y Gu (2012), Perrenoud (2006 y 2012), Meirieu (2018), Fullan (2002), Robinson (2015), Hattie (2017), Morín (2016), Pring (2016), Nussbaum (2011), Bauman (2017a y 2017b), entre otros muchos, que se cuestionan acerca del sentido último de la educación. Estos autores denuncian el proceso paulatino de mercantilización de la educación, de instrumentalización de la enseñanza y de su puesta al servicio del mercado. Temen por la actual tendencia social “tecnoeconómica,” que “tiende a reducir la educación a la adquisición de competencias socioprofesionales en detrimento de las competencias existenciales”

<sup>1</sup> Este artículo está vinculado al proyecto «Formación del Potencial Emprendedor. Generación de un Modelo Educativo de Identidad Emprendedora», con Referencia PID2019-104408GB-I00, dentro del Plan Estatal 2017-2020 de Proyectos I+D+i (Generación de Conocimiento), financiado por: Ministerio de Ciencia e Innovación – Agencia Estatal de Investigación/10.13039/501100011033.

(Morín, 2016, p. 26) y sitúa los conocimientos “calculadores y cuantitativos”<sup>2</sup> por encima de los conocimientos “reflexivos y cualitativos.” Mantienen que la mentalidad mercantilista ha penetrado y controlado el pensamiento educativo actual, incluso hasta el punto de modificar el vocabulario pedagógico (Pring, 2016). Por ejemplo, en esa misma línea, Perrenoud (2012) encuentra una debilidad en las diferentes reformas educativas. Afirma que estas reformas no se plantean ni cuestionan los contenidos que se deben enseñar en la escuela, que debería ser la primera y más importante de las preguntas<sup>3</sup>, si no, simplemente, se limita a subrayar la importancia de aprender a usarlos y aplicarlos. Esta realidad conduce, también, a los estudiantes a mantener y a adoptar una relación utilitaria con el aprendizaje. Nussbaum (2011) es mucho más tajante en su afirmación. La profesora neoyorquina afirma que la educación se encuentra ante una “crisis silenciosa,” ya que se ha rendido ante la lógica y la influencia del mercado. “Producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismas, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos” (Nussbaum, 2011, p. 20) afirma en uno de sus escritos. Acerca de la “mano invisible del mercado” nos alerta Bauman (2017a, p. 51), que teme que la educación se sitúe solo al servicio del ascenso social, de la garantía del éxito profesional, ..., y olvide los principios y valores esenciales que debe implementar entre el alumnado: el bien común, la democracia, la solidaridad, la profundidad de pensamiento, la creatividad, ... (Bauman, 2017b).

Todo ello, genera un ambiente y un clima donde la educación se mide por el impacto en el Producto Interior Bruto (PIB) y no por el desarrollo personal, moral y social de las personas educadas. Se trata de una mercancía y no de un bien en sí misma. Por ello, todos ellos coinciden en que la educación y la enseñanza deben retomar ese propósito moral, ese propósito que no es otro que el desarrollo personal, moral, social e intelectual de los estudiantes, es decir, prepararlos para la vida en un sentido amplio. Y para conseguir este propósito también se debe replantear las formas de enseñar y de aprender en la escuela. Ante ese caldo de cultivo y en medio de este debate pedagógico, surge la competencia emprendedora con una doble perspectiva o planteamiento filosófico. Por un lado, se encuentra el término *enterprise education*, que responde a la tradición británica (Erkkilä, 2000), con un significado más amplio y que se refiere al desarrollo de habilidades genéricas, útiles en numerosas situaciones de la vida (Caird, 1992; Hitty, 2008; Pepin, 2012). Por otro lado, se usa el término *entrepreneurship education*, propio de la tradición americana y que se define como una educación orientada hacia los negocios y la creación de

<sup>2</sup> El profesor Pring (2016, pp. 15-16) afirma, en ese sentido, que “queda poco espacio para considerar la educación como un factor de transformación de las personas, como el camino que enseña a los jóvenes a ser humanos y se instrumentaliza para servir como medio para conseguir otro fin.”

<sup>3</sup> “... si hay una “crisis de la enseñanza,” no es porque la escuela ha abandonado la transmisión de los saberes... Más bien, hay una crisis del sentido de los saberes, con relación con el saber” (Perrenoud, 2006, p. 94).

empresas (start up, business). Esto genera una gran confusión a la hora de definir y delimitar el marco en el que se encuadra la educación emprendedora en nuestro sistema educativo. También, surge en medio de un debate metodológico y con la intención de plantear una serie de metodologías docentes de carácter activo, experiencial y colaborativo que favorezcan su aprendizaje, y que tiene la intención de impregnar a todo el currículum académico y a su modo de enseñanza. Por tanto, este artículo se plantea: ¿Cuál de los dos planteamientos filosóficos debe defender, asentar e implementar una educación de carácter general, básica y obligatoria en una sociedad democrática e inclusiva?, ¿qué perspectiva de educación emprendedora debe regir los planes de estudios de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria? Y, por último, ¿sobre qué Filosofía de la Educación debe cimentarse una educación emprendedora con un marcado carácter humanista?

### **Educación emprendedora y filosofía de la educación**

La investigación acerca de la fundamentación teórica de la educación emprendedora es muy escasa. En un estudio de hace unos años que analiza la producción científica de las principales revistas de Filosofía de la Educación de habla inglesa, para el periodo 2000–2010, no se incluye ningún artículo ni se cita a la educación emprendedora explícitamente (Hayden, 2012). Con posterioridad, la investigación científica sobre emprendimiento menciona la escasez de trabajos teóricos que analizan los conceptos educativos del emprendimiento y su relación con los fines de la educación o su relación con las diferentes teorías de la Filosofía de la Educación (Pepin, 2012; Villamor y Prieto, 2014; Prince, Champman y Cassey, 2021). Asimismo, algunos académicos que investigan sobre educación emprendedora han identificado esta necesidad (Bridge, 2017; Gibb, 2011; Hannon, 2005 y 2006; Lackéus, 2016; Taatila, 2010). Bechard y Grégoire (2005) en un estudio centrado en la educación superior señalan que existen pocos académicos que puedan articular este doble conocimiento adecuadamente. Por su parte, para Lackéus (2016) esta ausencia puede estar motivada porque la Filosofía de la Educación y el emprendimiento proceden de ámbitos de conocimiento dispares.

La inclusión de la educación emprendedora como competencia clave en las etapas educativas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (LOE, 2006; LOMCE, 2013 y LOMLOE 3/2020) imprime a los educadores y a los investigadores educativos la responsabilidad de aportar una fundamentación teórica a la disciplina, de manera que enriquezca el conocimiento y la investigación interdisciplinar sobre el emprendimiento.

En opinión de Bridges (1992), la educación en la iniciativa emprendedora como disciplina específica tiene que vincularse con una filosofía de la educación concreta. Desde el punto de vista del profesorado es también importante fundamentar la tarea docente en una cosmovisión y en una corriente de Filosofía de la Educación. Esto es así por la fuerte repercusión que esta tiene en el estilo de enseñanza e incluso en los propios estudiantes (Ardalan, 2008; Beatty, Leigh y Dean, 2009).

La educación emprendedora se ha relacionado con las principales escuelas de filosofía de la educación como son la educación liberal, el constructivismo, el aprendizaje experiencial o la filosofía del devenir que se detallan a continuación.

### ***Educación emprendedora y educación liberal***

En primer lugar, algunos autores como Bridges (1992) o Winch y Gingell (2004) buscan relacionar la educación emprendedora con la educación liberal<sup>4</sup>. A través de esta propuesta se busca capacitar a los alumnos para comprender la realidad económica y social y desarrollar sus cualidades personales.

### ***Educación emprendedora y post-estructuralismo***

En segundo lugar, aunque minoritario y en cierta medida novedoso, es la propuesta de Hjorth y Johannisson (2007) que relacionan la educación emprendedora con la filosofía del devenir del filósofo post-estructuralista Gilles Deleuze. Estos autores hacen especial referencia a la naturaleza creativa y relacional de los aprendizajes que proporciona la educación emprendedora.

### ***Educación emprendedora y constructivismo***

En tercer lugar, es más frecuente y resulta mayoritaria en la investigación científica la postura que relaciona la educación emprendedora con la teoría pedagógica del constructivismo (Bruyat, 1993; Bruyat y Julien, 2001; Fletcher, 2007; Gibb, 2011; Kakouris, 2017; Löbler, 2006; Nielsen y Gartner, 2017; Pittaway, 2000; Refai, Klapper y Thompson, 2015; Hägg y Gabrielsson, 2020). Bajo esta perspectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje se centra principalmente en el alumno y la motivación tiene un peso importante. Asimismo, el alumno construye su propio proceso de aprendizaje del que es protagonista y la educación da respuesta a necesidades concretas y se adapta al contexto (Löbler, 2006).

### ***Educación emprendedora y aprendizaje experiencial***

Finalmente, otra propuesta mayoritaria es la relación que asocia la educación emprendedora con el aprendizaje experiencial (Caird, 1992; Gibb, 2002; Hitty y O’Gorman, 2004; Johannisson, Landström y Rosenberg, 1998; Pepin, 2012; Pittaway y Cope, 2007; Rae, 2003; Tynjälä, 1999). Este asienta sus presupuestos epistemológicos en la filosofía pragmática que representa John Dewey y que cuenta con un fuerte arraigo en los EEUU, país en el que tiene su origen la formación

---

<sup>4</sup> En el contexto del Reino Unido se entiende por *liberal education* la tradición educativa con un enfoque humanístico.

empresarial. Para los pragmáticos, la realidad se construye a través de experiencias transaccionales donde los seres humanos interactúan con el medio ambiente, que a su vez cambia constantemente. De este modo, los pragmáticos creen que el conocimiento está sujeto a revisión debido a la naturaleza siempre cambiante del mundo. En ese sentido, los valores son relativos: puesto que la cultura cambia y también lo hacen sus valores (Beatty et al., 2009; Taatila, 2010).

Para Pepin (2012) la filosofía de la experiencia que representa Dewey es de gran valor para la educación empresarial en dos aspectos. El primero, porque establece fuertes vínculos entre las prácticas de enseñanza asociadas con la educación empresarial y la forma en que Dewey (1995) concibe la organización concreta de la educación, a través de lo que denomina "ocupaciones".

Las ocupaciones son actividades sociales básicas que, traídas al aula, proporcionan continuidad entre lo que los estudiantes encuentran dentro y fuera de la escuela. El valor educativo de esas ocupaciones no reside en el carácter formal de las mismas ni en que respondan a los intereses de los estudiantes, sino que su finalidad es educativa y tienen como resultado una actividad de origen social que permite la adquisición de un conocimiento científico. Así, por ejemplo, la jardinería fomentará el interés por la botánica o el papel de la agricultura en la sociedad.

Asimismo, Dewey (1995) resalta la intención transformadora de la realidad que acompaña a toda acción educativa. En esa línea, Altarejos (2006) señala –siguiendo a Polo– la compatibilidad del planteamiento educativo de Dewey con el carácter radical de donación de la persona humana. La educación es un proceso que permite el perfeccionamiento individual y social de las personas y la escuela se entiende como “miniature community, an embryonic society” (Dewey, 1899, p. 15), pero no porque sea una imitación de cualquier tipo de forma política o porque reproduzca la vida en sociedad, sino porque contribuye a la mejora social. Fruto de la naturaleza intrínsecamente social del ser humano es sólo ahí, en la sociedad, donde la persona cumple su misión y su destino. En esta línea introduce un matiz importante: aunque persigue el desarrollo social, este no es solo económico, ni busca la utilidad de este: “el objetivo no es el valor económico de los productos, sino el desarrollo del poder social y su difusión” (Dewey, 1899, p. 16)<sup>5</sup>. El filósofo americano no considera únicamente la mejora del bienestar como tarea imprescindible para la acción educativa, sino que su planteamiento va más allá y considera que se llega a la mejora social a través del perfeccionamiento de las personas, esto es, a través de la adquisición de hábitos y a la formación del carácter, “no podemos pasar por alto los

---

<sup>5</sup> Traducción propia: “The aim is not the economic value of products, but the development of social power and insight” (Dewey, 1899, p. 16).

factores de disciplina y de construcción del carácter involucrados en este tipo de vida” (Dewey, 1899, p. 7) <sup>6</sup>.

En esta línea, considera que la educación en virtudes, especialmente de la sociabilidad y la solidaridad y sus valores afines, contribuyen a formar el compromiso con la transformación social (Dewey, 1899). Bajo el punto de vista de Dewey, el desarrollo de cada persona perfecciona a la sociedad en su conjunto (Guichot, 2003; Naval, 2009; Romo y Nubiola, 2005). Por tanto, la educación es un lugar abierto a la comunidad, que procura dar respuesta a las necesidades sociales y donde no solo se aprenden lecciones. Se destaca la importancia de la labor de adiestramiento que prepara para los deberes prácticos de la vida, porque de esta manera se contribuye a la formación del carácter, en la que el esfuerzo aporta calidad a la educación y a la forja de un espíritu de cooperación social. La noción de progreso deweyana es deudora de la idea de educación que a su vez lleva implícita una antropología y una concepción propia del ser hombre como: “constructor del mundo y donde radica y centra su personalidad” (Guichot, 2003, p. 65). En consecuencia, “las modificaciones que se introducen en los métodos y programas educativos son el producto de los cambios de la situación social y del esfuerzo por satisfacer las necesidades de la nueva sociedad” <sup>7</sup> (Dewey, 1899, p. 4).

También hay que tener en cuenta los trabajos de Kolb (1984)<sup>8</sup> para quien existe una estrecha relación entre el learning by doing de Dewey (1995) y el ser emprendedor. Kolb entiende el aprendizaje como un proceso de adaptación al mundo, tarea que considera propia de un emprendedor. El aprendizaje experiencial se centra en la importancia de la experiencia en el proceso de aprendizaje, a partir de esta se construye el conocimiento mediante un proceso de reflexión que da sentido a dicha experiencia. Destaca su sentido práctico y su sencillez. Esta metodología invierte la secuencia del aprendizaje tradicional, de la teoría a la práctica, por otra que va de la práctica a la teoría. En ese sentido, esta metodología y forma de entender la educación puede resultar adecuada para introducir el aprender a emprender en la Educación Secundaria Obligatoria y en la Formación Profesional, al involucrar al participante -alumno- en la práctica y hacerle pensar sobre las consecuencias teóricas de las acciones (Lorenzo et al., 2015).

---

<sup>6</sup> Traducción propia: “We cannot overlook the factors of discipline and of character–building involved in this kind of life” (Dewey, 1899, p. 7).

<sup>7</sup> Traducción propia: “The modification going in the method and the curriculum is as much a product of the changed social situation, and as much an effort to meet the needs of the new society that is forming” (Dewey, 1899, p. 4).

<sup>8</sup> David Kolb (1984) es un teórico de la educación americano que estudia el aprendizaje experiencial. Desarrolla un Modelo de Aprendizaje Experiencial, *Experiential Learning Method* (ELM), que se compone de cuatro elementos: experiencia, observación y reflexión de la experiencia, formación de conceptos abstractos basados en la reflexión, experimentación activa de los conceptos nuevos. Estos cuatro elementos forman una espiral de aprendizaje. Realiza un inventario de Estilos de Aprendizaje, *Learning Style Inventory* (LSI) con cuatro tipos de estudiantes que determina las preferencias de aprendizaje de los individuos.



La idea del “aprender haciendo” la recoge posteriormente la OCDE, que considera como tarea de la escuela no tanto “aprender sobre” sino “aprender a través de”, elemento clave en la formación de la tarea emprendedora (OCDE, 2005). Asimismo, coincide con una de las corrientes de educación emprendedora, *enterprise education* que busca desarrollar en los estudiantes habilidades que pueden ser útiles en numerosas situaciones de la vida (Caird, 1992; Hitty y O’Gorman, 2004). La evolución de la *enterprise education* ha llevado a diferenciar líneas de trabajo como son la *education for enterprise* cuyo objetivo es el desarrollo de las habilidades cognitivas que capacitan para pensar, proyectar el futuro, valorar oportunidades, fijar metas y desarrollar la flexibilidad y la *education through enterprise* que se centra en el desarrollo de las habilidades no cognitivas como son el autocontrol, la perseverancia y la motivación entre otras.

En esa línea, Lackéus (2016 y 2017) es consciente de la necesidad de una filosofía educativa para la educación emprendedora y propone el *learning through creating value for others*<sup>9</sup> (p. 80) como el supuesto que relaciona la educación y el emprendimiento y que orienta a los profesores sobre qué hacer, cómo hacerlo y por qué hacerlo. El aprendizaje para la creación de valor para los demás es la pasarela que conecta la educación y la práctica emprendedora. Muchas de las críticas que se oponen o son remisas a la inclusión de la educación emprendedora en el currículo lo hacen porque cuestionan el valor educativo que supone aprender a desarrollar un plan de negocio (Jones y Penaluna, 2013; Neck y Greene, 2011) o porque consideran que promueve la ideología del mercado y del neoliberalismo (Berglund, 2013; Berglund, Hytti y Verduijn, 2020; Bröckling, 2015; Erkkilä, 2000; Fougère, Segercrantz y Seeck, 2017; Gill, 2014; Johannisson, 2010; Komulainen, Naskali, Korhonen y Keskitalo-Foley, 2011; Lackéus, 2017).

## Conclusiones

Se colige en la investigación que la educación emprendedora no se encuadra con nitidez con una corriente filosófica concreta. En primer lugar, el interés por esta disciplina nace, como se ha puesto de manifiesto, en el ámbito político y económico y no en el educativo que lo han convertido en un propósito relevante de instituciones políticas y económicas (Azqueta, 2021). En segundo lugar, su marcado carácter económico dificulta encontrar vínculos con las corrientes de filosofía de la educación puesto que la educación y el emprendimiento proceden de ámbitos de conocimiento dispares.

<sup>9</sup> Lackéus (2016) emplea el método de investigación abductivo que desarrolla un marco teórico, una investigación empírica y análisis de casos. En el método abductivo la premisa principal resulta evidente pero las premisas secundarias y en consecuencia la conclusión, solo son probables. Aunque se perciba la utilidad y la novedad de una filosofía educativa o pedagógica no implica, sin embargo, que se hayan probado su efectividad en el aprendizaje o que se generalice su práctica entre los profesores.



Es preciso llevar a cabo una fundamentación antropológica que guíe y fundamente los planteamientos pedagógicos del desarrollo humano y no se limite a legitimar como materia de interés educativo lo que goza de racionalidad instrumental o contribuye al progreso de la ciencia y de la tecnología (Musaio, 2013). En ese sentido, una sociedad y una educación excesivamente orientada a la eficiencia y a la utilidad, que limita lo razonable a lo técnico e instrumental, pueden correr el riesgo de deshumanizarse o desnaturalizarse. Estas ideas son especialmente consistentes para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, en las que se ponen los fundamentos del currículo y que sirven como base de la futura formación profesional. Por ello, de acuerdo con Gimeno Sacristán (2000, p. 33) “la educación práctica o profesional requiere una base cada vez más amplia de formación general que se imparte en la etapa de educación obligatoria.” En esa misma línea, Perrenoud (202, p. 14) afirma que el sentido de una educación de carácter integral es permitir a la persona “dar respuesta e intervenir de la manera más apropiada posible con respecto a los problemas y cuestiones que le va a deparar la vida en todos sus ámbitos de actuación.” Por tanto, deberíamos ser capaces de implementar una educación técnica, bajo el paraguas de una sólida formación humanista.

Esa es la idea, dar una respuesta lo más adecuada posible a todos los desafíos que nos depara la vida, a través del desarrollo de una serie de cualidades y valores que forjan nuestro carácter, que se pretende conseguir con la implementación de la competencia emprendedora, desde una visión humanista y centrada en la persona y su contexto, dentro de los planes de estudio de la educación básica y obligatoria. Se trata como nos dicen Hargreaves y Fullan (2014, p. 216) de decidir entre:

Podemos considerar la enseñanza como una inversión a corto plazo del capital empresarial y financiar el presente hipotecando el futuro de nuestros hijos. O podemos hacer de la enseñanza una inversión sostenible para el capital profesional y dar origen a un mundo de ganancias felices en el futuro.

Entendemos la educación emprendedora como algo más que “hacer negocios” y que supone desarrollar en nuestros alumnos un enfoque más amplio del emprendimiento que supone el cultivo de la identidad emprendedora que promueve la responsabilidad personal y el compromiso activo con la sociedad. Bajo esta perspectiva es deseable no limitar e identificar la educación emprendedora a la educación empresarial. Si la primera se limita a la mejora de las habilidades para la creación de empresas es probable que se convierta en una pedagogía de la empresarialidad (Bernal Guerrero, 2015) y cabría la posibilidad de plantear e impulsar en la escuela una formación especializada en otras opciones profesionales asociadas a otras formas de vida (Barroso, 2015). Nuestra es la decisión y en nuestras manos está el futuro de las siguientes generaciones.

## Referencias

- Altarejos, F. (2006). Estudio introductorio. Leonardo Polo: Pensar la educación. En L. Polo *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación* (pp. 13-39). Ediciones Universidad de Navarra.
- Ardalan, K. (2008). The philosophical foundation of the lecture-versus-case controversy: Its implications for course goals, objectives, and contents. *International Journal of Social Economics*, 35(1/2), 15-34
- Azqueta, A. (2021). La educación emprendedora y las instituciones internaciones: respuestas a un desafío global (pp. 35-60). En A. Bernal-Guerrero (ed.). *Educación emprendedora*. Síntesis.
- Barroso, C. (2015). Emprendedor: cuando el término es más que una palabra. En L. Núñez Cuberro (Coord.). *Cultura emprendedora y Educación* (pp. 133-142). Universidad de Sevilla.
- Bauman, Z. (2017a). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* Paidós.
- Bauman, Z. (2017b). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Beatty, J. E., Leigh, J. S. y Dean, K. L. (2009). Philosophy rediscovered exploring the connections between teaching philosophies, educational philosophies, and philosophy. *Journal of Management Education*, 33(1), 99-114.
- Béchar, J. P. y Grégoire, D. (2005). Entrepreneurship Education Research Revisited: The Case of Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 22-43.
- Berglund, K. (2013). Fighting against all odds: entrepreneurship education as employability training, *Ephemera*, 13(4), 717-735.
- Berglund, K., Hytti U, y Verduijn, K. (2020). Navigating the terrain of entrepreneurship education in neoliberal societies. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 3(3), 208-213 <https://doi.org/10.1177/2515127420935444>
- Bernal Guerrero, A. (2015). Sobre la relevancia del factor personal en la investigación en educación emprendedora. En L. Núñez Cuberro (Coord.). *Cultura emprendedora y Educación* (pp. 127-132). Universidad de Sevilla.
- Bridge, S. (2017). Is “entrepreneurship” the problem in entrepreneurship education? *Education + Training*, 59(7/8), 740-750.
- Bridges, D. (1992). Enterprise and liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 26(1), 91-98.
- Bröckling, U. (2015). *The entrepreneurial self: Fabricating a new type of subject*. Sage.
- Bruyat, C. (1993). *Création d'entreprise: contributions épistémologiques et modélisation*. Doctoral thesis, Université Pierre Mendès-France-Grenoble II.
- Bruyat, C. y Julien, P. A. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 165-180.

- Caird, S. (1992). Problems with the identification of enterprise competencies and the implications for assessment and development. *Management and Education Development*, 23(1), 6-17.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea.
- Dewey, J. (1899). The School and Social Progress. En *The School and Society* (pp. 6-30). Chicago University Press.
- Dewey, J., (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Erkkilä, K. (2000). *Entrepreneurial Education. Mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*. Garland Publishing.
- Fletcher, D. (2007). Social constructionist thinking: some implications for entrepreneurship research education. *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, 1, (pp. 160-172). Edward Elgar Publishing.
- Fougère, M., Segercrantz, B. y Seeck, H. (2017). A critical Reading of the European Union's social innovation policy discourse: (Re)legitimizing neoliberalism. *Organization*, 24(6), 819-843.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new enterprise and entrepreneurship paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233-269.
- Gibb, A. (2011). Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: The case of the International Entrepreneurship Educators Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 17(2), 146-165.
- Gill, R. (2014). If you're struggling to survive day-to-day': class optimism and contradiction in entrepreneurial discourse, *Organization*, 21(1), 50-67.
- Guichot V. (2003). *Democracia, ciudadanía y Educación: Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Biblioteca Nueva.
- Hägg, G. y Gabrielsson, J. (2020). A systematic literature review of the evolution of pedagogy in entrepreneurial education research. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), pp. 829-861.
- Hannon, P. D. (2005). Philosophies of enterprise and entrepreneurship education and challenges for higher education in the UK. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 6, pp. 105-114.
- Hannon, P. D. (2006). Teaching pigeons to dance: sense and meaning in entrepreneurship education. *Education + Training*, 48(5), 296-308.

- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro.
- Hattie, J. (2017). "Aprendizaje visible" para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje. Paraninfo.
- Hayden, M. (2012). What Do Philosophers of Education Do? An Empirical Study of Philosophy of Education Journals. *Studies in Philosophy and Education*, 31, 1-27.
- Hitty, U. (2008). Enterprise education in different cultural settings and at different school levels. En A. Fayolle & P. Kyrö (Eds) (2008). *The dynamics between entrepreneurship, environment and education* (pp. 131-148). Edward Elgar Publishing.
- Hitty, U. y O'Gorman, C. (2004). What is 'enterprise education'? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries, *Education + Training*, 46(1), 11-23.
- Hjorth, D. y Johannisson, B. (2007). Learning as an entrepreneurial process. En A. Fayolle (Eds.). *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, (vol. 1), (pp. 46-66). Edward Elgar Publishing.
- Johannisson, B. (2010). The agony of the Swedish school when confronted by entrepreneurship (pp 91-106). En K. Kogen y J. Sjøvoll (Eds.) *Creativity and Innovation. Preconditions for entrepreneurial education*. Tapir Academic Press.
- Johannisson, B., Landström, H. y Rosenberg, J. (1998): University Training for Entrepreneurship. An Action Frame of Reference. *European Journal of Engineering Education*, 23(4), 477-496.
- Jones, C. y Penaluna, A. (2013). Moving beyond the business plan in enterprise education. *Education + Training*, 55(8/9), 804-814.
- Kakouris, A. (2017). Constructivist Entrepreneurial Teaching: The TeleCC Online Approach in Greece. En P. Jones, G. Maas, L. Pittaway (Eds.) *New Perspectives on Entrepreneurship Education. Contemporary Issues in Entrepreneurship Research 7* (235-258). Emerald Publishing Limited.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Komulainen, K., Naskali, P., Korhonen, M. y Keskitalo-Foley, S. (2011). Internal entrepreneurship -a Trojan horse of the neoliberal governance of education? Finnish pre-and in-service teachers' implementation of and resistance towards entrepreneurship education, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1), 341-374.
- Lackéus, M. (2016). *Value Creation as Educational Practice-Towards a new Educational Philosophy grounded in Entrepreneurship?* (doctoral dissertation). Goteborg: Chalmers University of Technology.
- Lackéus, M. (2017). Does entrepreneurial education trigger more or less neoliberalism in education? *Education + Training*, 59(6), 635-650.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, nº 106, 04/05/2005, 17158-17207.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, nº 295, 10/12/2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* nº 340, 30/12/2020.
- Löbler, H. (2006). Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18, 19-38.
- Lorenzo, M., Civilá, A., Fernández-Salineró, C. y Naval, C. (2015). Programas de emprendimiento en contextos educativos formales. En L. Núñez Cubero (Coord.) *Cultura emprendedora y Educación* (pp. 299-325). Ediciones Universidad de Sevilla.
- Meirieu, P. (2018). *Pedagogía: necesidad de resistir*. Editorial Popular.
- Morín, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Naval, C. (2009). *Educación de la sociabilidad*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Neck, H. M. y Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70.
- Nielsen S. L., Gartner W. B. (2017). Am I a student and/or entrepreneur? Multiple identities in student entrepreneurship. *Education + Training*, 59(2), 135-154.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Katz.
- OCDE. (2005). *Resumen ejecutivo Proyecto DeSeCo*. <https://bit.ly/2WctG4e>
- Pepin, M. (2012). Enterprise education: A Deweyan perspective. *Education & Training*, 54(8/9), 801-812.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Popular.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.
- Pittaway, L. (2000). *The social construction of entrepreneurial behavior* (PhD thesis). Newcastle upon Tyne: University of Newcastle upon Tyne.
- Pittaway, L. y Cope, J. (2007). Entrepreneurship Education. A systematic review of evidence. *Internacional Small Business Journal*, 25(5), 479-510.
- Prince, S., Champman S. y Cassey, P. (2021). The definition of entrepreneurship: is it less complex than we think? *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 27(9), pp. 2647-2673.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Narcea.
- Rae, D. (2003). Opportunity centred learning: an innovation in enterprise education. *Education + Training*, 45(8), 542-549.
- Refai, D., Klapper, R. G. y Thompson, J. (2015) A holistic social constructionist perspective to enterprise education. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 21(3), 316-337.

- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Romo, A. P. y Nubiola J. (2005). *Virtudes democráticas en la educación de hoy: la propuesta pedagógica de John Dewey*. <https://bit.ly/3EOluZ9>
- Taatila, V. (2010). Pragmatism as a philosophy of education for entrepreneurship. En M-L. Neuvonen-Rauhala (Ed.) *Innovation and entrepreneurship in universities*. The Proceedings of the 3rd International Finnish Network of Entrepreneurship and Innovation for Higher Education (FININ) 2010 Conference, Joensuu, Finland, April 25–27, 2010 (pp. 52-63).
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31(5), 357-442.
- Villamor, P. y Prieto, M. (2014). El espíritu emprendedor en educación: un análisis pedagógico. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 139, 153-159.
- Winch C. y Gingell J. (2004). *Philosophy and Educational Policy. A critical introduction*. Routledge Palmer.





# La educación de la competencia emprendedora como iniciativa y autonomía personal

*The education of entrepreneurial competence as initiative and personal autonomy*

Recibido: 09/30/2021 | Revisado: 02/11/2021 | Aceptado: 26/11/2021 |  
Online first: 30/11/2021 | Publicado: 31/12/2021

**iD** **Antonio Bernal-Guerrero**  
Universidad de Sevilla  
[abernal@us.es](mailto:abernal@us.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-0387-9538>

**iD** **Antonio Ramón Cárdenas-Gutiérrez**  
Universidad de Sevilla  
[acardenas1@us.es](mailto:acardenas1@us.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-8799-2860>

**Resumen:** Siguiendo las directrices de la Unión Europea la educación emprendedora se ha incorporado a todas las etapas educativas, mediante una variedad de programas formativos basados en la creación de mini - empresas y en la incorporación de asignaturas específicas en la ESO, FP y Bachillerato. Las críticas sobre la incorporación al sistema educativo del emprendimiento con un marcado carácter economicista no se han hecho esperar. En nuestro caso, desde una perspectiva teórica, describiremos ciertas premisas que orienten una educación emprendedora más centrada en la persona y con menos reminiscencias económicas. Desde una visión más holística e integradora, entendemos la competencia emprendedora como iniciativa y autonomía personal. La construcción del ámbito emprendedor de la identidad personal se realiza mediante la narración de los recuerdos y razonamientos autobiográficos relacionados con experiencias emprendedoras. Por ello, sería conveniente que los educandos tuvieran

**Abstract:** Following the guidelines of the European Union, entrepreneurial education has been incorporated into all educational stages, through a variety of training programs based on the creation of mini-companies and the incorporation of specific subjects in Secondary School, Vocational Training and Baccalaureate. Criticisms about the incorporation into the educational system of entrepreneurship with a marked economic nature have not been long in coming. In this case, from a theoretical perspective, this paper will describe certain premises that guide an entrepreneurial education more focused on the person and with less economic reminiscences. From a more holistic and inclusive vision, we understand entrepreneurial competence as initiative and personal autonomy. The construction of the entrepreneurial sphere of personal identity is carried out through the narration of memories and autobiographical reasoning related to entrepreneurial experiences. Therefore, it would be convenient for students to have educational experiences related to entrepreneurship from an early age. Reflection on entrepreneurial education understood as initiative and personal autonomy leads towards a greater complexity of its shaping elements. Entrepreneurial education



experiencias educativas relacionadas con el emprendimiento desde edades tempranas. La reflexión sobre la educación emprendedora entendida como iniciativa y autonomía personal nos orienta hacia una mayor complejidad de sus elementos configuradores. La educación emprendedora no se ceñiría exclusivamente a la creación empresarial, sino a la ideación, creación y gestión de proyectos de vida. A este respecto, proyectos personales, perspectiva temporal y possible selves se configurarían como constructos básicos sobre los que sustentar las acciones educativas encaminadas al desarrollo de la educación emprendedora.

would not be limited exclusively to business creation, but to the ideation, creation and management of life projects. In this regard, personal projects, time perspective and possible selves would be configured as basic constructs on which to base educational actions aimed at the development of entrepreneurial education.

---

**Palabras clave:** Educación emprendedora, competencia, identidad personal, formación de emprendedores, autonomía personal.

**Keywords:** Entrepreneurship education, competence, personal identity, training of entrepreneurs, personal autonomy.

## Introducción<sup>1</sup>

---

La sociedad globalizada ha supuesto un reto para la competitividad de las economías a nivel mundial. La Unión Europea con la intención de alcanzar mayores cotas de desarrollo económico y social frente a otras potencias mundiales ha promocionado desde el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 directrices políticas en este sentido. En estos veinte años, el desarrollo y arraigo de una cultura emprendedora ha sido el *leitmotiv* de la Unión Europea, promulgando diversas orientaciones al respecto, ya clásicas como el *Libro verde sobre el espíritu emprendedor* (Comisión Europea, 2003) o más recientes como el *EntreComp, Marco Europeo de la Competencia Emprendedora* (Bacigalupo, Kampylis, Punie, y Van den Brande, 2016) y el *Programa para la Competitividad de las Empresas y para las Pequeñas y Medianas Empresas* (COSME) 2014-2020 (Comisión Europea, 2015).

A pesar del conjunto de acciones favorecedoras de la cultura emprendedora, las circunstancias económicas y sociales no han sido muy alentadoras. Los efectos de la grave crisis financiera del año 2008 marcaron profundamente la estructura económica, política y social de la Unión Europea con consecuencias nefastas para la ciudadanía, que han perdurado prácticamente hasta la actualidad. Sin contar con la grave situación pandémica en la que estamos sumergidos. En nuestro país la construcción de una cultura emprendedora no es nada alentadora. El Informe Global

---

<sup>1</sup> Este artículo está vinculado al proyecto «Formación del Potencial Emprendedor. Generación de un Modelo Educativo de Identidad Emprendedora», con Referencia PID2019-104408GB-I00, dentro del Plan Estatal 2017-2020 de Proyectos I+D+i (Generación de Conocimiento), financiado por: Ministerio de Ciencia e Innovación – Agencia Estatal de Investigación/10.13039/501100011033.

Entrepreneurship Monitor (GEM) España 2020-2021 nos indica que la Tasa de Actividad Emprendedora Total es del 5,2% muy por debajo de la media de la Unión Europea situada en 8,1%. Por otro lado, la necesidad es la motivación principal hacia la actividad emprendedora, un 72% describen que la escasez de trabajo les obliga a iniciar una actividad empresarial. En el caso de los más jóvenes parece que la situación tampoco es nada favorecedora, el informe Education at a Glance 2021 (OCDE 2021) describe que en nuestro país existe un porcentaje del 19,9% de jóvenes que ni trabajan ni estudian, siendo la media la Unión Europea del 13,3% y de la OCDE 15,5%. En definitiva, parece que no existe un profundo calado de la cultura emprendedora, ya que se emprende más por necesidad que por oportunidad, las tasas de jóvenes que ni trabajan ni estudian no se reducen suficientemente, se prefiere el trabajo por cuenta ajena que el autoempleo y, en bastantes ocasiones, ese autoempleo es involuntario.

El fomento del espíritu emprendedor se encuentra relacionado con aspectos estructurales, tales como, apoyo a la iniciativa empresarial, accesibilidad a la financiación, políticas favorecedoras de la actividad empresarial o la consideración social sobre la empresarialidad. Sin embargo, el espíritu emprendedor también se haya vinculado con aspectos personales como la asunción de riesgo, la capacidad de innovación, la motivación de logro o la iniciativa (Fayolle, 2018).

En este sentido, el sistema educativo se concibe como la piedra angular sobre la que construir el fomento de la cultura emprendedora. No cabe duda, sobre la capacidad socializadora de la educación y su influencia en los distintos ámbitos de la persona, ya sea social, cognitivo, moral, emocional y volitivo. De aquí, la incorporación de acciones formativas a favor del espíritu emprendedor desde las etapas inferiores hasta las superiores del sistema educativo (Peña, Cárdenas, Rodríguez y Sánchez, 2015).

Ya sea, en un principio como competencia básica o a posteriori como competencia clave, el emprendimiento se ha introducido dentro de la escuela (LOCE, 2002, LOE 2006, LOMCE, 2013), siguiendo las directrices educativas marcadas desde la Unión Europea. La concreción curricular de la legislación a nivel nacional y autonómico se ha traducido en una variedad de programas formativos para desarrollar la competencia emprendedora a diferentes edades. De este modo, cada Comunidad Autónoma ha intentado desarrollar el emprendimiento desde su propia perspectiva, relacionando el espíritu emprendedor con la iniciación a la actividad empresarial. De forma general, las estrategias seguidas y la integración curricular del emprendimiento en los centros educativos se ha implementado, por una parte, hasta a segundo de la ESO a través acciones educativas basadas en la creación y gestión de mini-empresas, por otra parte, a partir de tercero de la ESO con la creación de asignaturas vinculadas al emprendimiento como Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial (ESO), Empresa e Iniciativa Emprendedora (FP), Economía de la Empresa (Bachiller). En su conjunto, la educación emprendedora en la escuela se

caracterizaría por una variedad de acciones formativas de diversa índole, una promoción de las experiencias con diferente calado y un diseño de las acciones formativas a cargo entidades públicas o privadas según la Comunidad Autónoma. Con ello, se ha constituido un panorama heterogéneo sobre el fomento del espíritu emprendedor que ha favorecido el solapamiento y la escasa rigurosidad de las experiencias relacionadas con la educación emprendedora (Diego y Vega, 2015; González-Tejerina y Vieira, 2021).

Es obvia la incorporación de la competencia emprendedora a los centros educativos, aunque la diversidad de acciones formativas y las escasas experiencias de evaluación de los programas implementados nos hacen ser cautelosos (Díaz-García, Sáez-Martínez y Jiménez-Moreno, 2015; Donoso, 2017), ya no sólo desde la cuestión de qué impacto están produciendo estos programas en el fomento del espíritu emprendedor, sino, sobre todo, de cuáles son los fundamentos o concepciones de la educación emprendedora que sustentan estos programas y asignaturas (Hytti y O’Gorman, 2004; Sánchez, Ward, Hernández y Florez, 2017). En la educación emprendedora existe una inadecuada inclinación hacia la practicidad y se carece de unos fundamentos sólidos sobre qué modelo de persona emprendedora aspiramos a educar. Desde una perspectiva teórica, en nuestro caso, describiremos ciertas premisas que orienten un emprendimiento más centrado en la persona y con menos reminiscencias económicas.

## Fundamentación teórica

---

La incorporación del emprendimiento como materia educativa se asocia al reto de tener más emprendedores en Europa como motor de crecimiento económico y empleo. En las políticas europeas existe una clara relación entre emprendimiento y la generación de autoempleo. Sin embargo, en la escuela la competencia emprendedora se identifica más nítidamente hacia los valores y capacidades personales como creatividad, motivación, autocontrol, liderazgo, orientación al logro o resiliencia, entre otros (Kim, et al. 2020). Estos dominios son transferibles a cualquier ámbito y necesarios para el correcto desenvolvimiento de todas las personas, sobre todo, en una sociedad tan dinámica como la nuestra. La potenciación de estas cualidades personales supondría equilibrar la educación emprendedora hacia un enfoque más integrador que tenga al sujeto como centro (Ferreya, 2020). No se trataría de formar empresarios, visión reduccionista del emprendimiento y, crítica recurrente sobre la educación emprendedora en el sistema educativo, sino de educar en la configuración de la iniciativa y autonomía personal independientemente del ámbito donde actúe la persona, siendo ésta una óptica más amplia e integradora de la educación emprendedora.

## **Configuración de la identidad personal y emprendimiento**

Diversos La plasticidad neuronal característica *sui géneris* del ser humano apela directamente al desarrollo de la iniciativa personal, esto es, por su naturaleza la persona está abierta al mundo, no puede dejar de elegir y actuar. Aún más, si cabe, en esta época de altas exigencias personales que ponen en grave riesgo una configuración coherente de la identidad personal. Actualmente, sin cierto grado de iniciativa la persona está abocada al ostracismo en los diferentes ámbitos de la vida. Cada vez, con mayor frecuencia, las personas se encuentran frente a encrucijadas y momentos decisivos, donde se espera que decidan y actúen de forma autónoma y responsable. Aunar, la competencia emprendedora entendida como iniciativa y autonomía, junto con el concepto de identidad personal es una propuesta sugerente para afrontar los retos de nuestro tiempo (Bernal, 2014).

La construcción de la identidad personal se encuentra estrechamente relacionada con la intención, motivación, proactividad y la capacidad de actuar del sujeto (van Doeselaar, et al. 2018). La puesta en práctica de este compendio de cualidades humanas vinculadas inexcusablemente con la agencialidad nos lleva a desarrollar comportamientos, cada vez más, autoiniciados y menos heterónomos. La configuración de la identidad personal se vincula, tanto a procesos de interrelación social, como de narración de las experiencias vividas durante el ciclo vital (Corsano y Guidotti, 2019). Las experiencias vitales elegidas se van sucediendo en un sentido u otro, entrelazando un relato propio que va configurando nuestra historia de vida (Andrews, 2014). Como no podría suceder de otra forma, la construcción del ámbito emprendedor de la identidad personal se realiza desde la narración de las experiencias emprendedoras vividas.

La narración de la identidad personal no es una mimesis exacta de las experiencias vividas, sino que se produce mediante procesos mnemónicos autobiográficos (Smith y Sparkes, 2008). El funcionamiento de la memoria autobiográfica es altamente complejo y todavía se está desenmarañando para conocer el alcance de cómo los mecanismos mnemónicos influyen en la construcción autobiográfica de la identidad.

En líneas generales, en la memoria autobiográfica se distinguen dos elementos principales como son: recuerdos y razonamientos autobiográficos (Conway, 2003). Los recuerdos autobiográficos son almacenados en la memoria a largo plazo, pero no se encuentran entrelazados en un discurso, sino más bien guardados o superpuestos sin conexión alguna. Es el razonamiento autobiográfico sobre los eventos, personas y contextos el que facilita la interconexión de esos recuerdos y la emergencia de un discurso que facilita la configuración del ámbito emprendedor de la identidad personal (Fivush, et al. 2011; Woike, 2008). Concretamente, la narración de las experiencias vinculadas al emprendimiento construye un relato que da sentido y significado al

conjunto de recuerdos autobiográficos vinculados a las experiencias relacionados con el emprendimiento (Manning, et al. 2020).

La configuración del ámbito emprendedor de la identidad mediante una narración de los recuerdos autobiográficos contribuye a interpretar el pasado, conectándolo con el presente y posibilitando la proyección futura de la identidad (Gartner, 2007). Este discurso conectivo temporal elaborado por el razonamiento autobiográfico sobre los propios recuerdos personales facilita la construcción del sentido de la identidad emprendedora. La constitución identitaria es un continuo de elaboración y reelaboración de los recuerdos autobiográficos, aunque no está exento de brechas y vacíos biográficos que dificultan la coherencia y sentido de la identidad emprendedora.

Las experiencias vividas y relacionadas con la iniciativa, la autonomía o la proactividad contribuyen de forma favorable a la identidad emprendedora. Así pues, convendría que las personas tuvieran experiencias relacionadas con el emprendimiento desde edades tempranas. En la escuela se viven experiencias que contribuyen a la formación de la identidad personal. De este modo, la introducción de acciones y programas formativos relacionados con la educación emprendedora, significaría a priori que las futuras generaciones poseerían más opciones de construir recuerdos y razonamientos autobiográficos al tener contacto educativo más directo con el emprendimiento en el entorno escolar.

### ***La competencia emprendedora como iniciativa y autonomía personal***

El concepto de competencia es complejo y dinámico, atender a todas sus concepciones excede con creces las pretensiones de esta reflexión. Por ello, en nuestro caso, con ánimo de concreción y ciéndonos al ámbito educativo, según la legislación autonómica correspondiente a la Comunidad Autónoma de Andalucía entenderemos por competencia, “el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que todo el alumnado (...) debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la integración social y el empleo” (Decreto 231/2007, p. 17). Nuestra noción de competencia se distancia de la visión reduccionista empresarial. Las actitudes, conocimientos y destrezas elementos configuradores de la competencia son aplicados a cualquier contexto donde se desenvuelve el sujeto y al desarrollo de la identidad personal. Esta concepción amplia de competencia también posee sus implicaciones para la educación emprendedora.

A este respecto, a modo descriptivo presentamos tres de las principales aportaciones sobre el concepto de educación emprendedora y que han influido decididamente en la comprensión de la competencia emprendedora como autonomía e iniciativa personal.

a) El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa, que consiste en la habilidad de transformar las ideas en actos y que está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Las personas son conscientes del contexto en el que se sitúa su trabajo y pueden aprovechar las ocasiones que se les presenten. El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa son el fundamento para la adquisición de cualificaciones y conocimientos específicos necesarios para aquellos que crean algún tipo de actividad social o comercial o que contribuyen a ella. Dicho espíritu debería comportar asimismo una concienciación sobre los valores éticos y fomentar la buena gobernanza (Recomendación 2006/962/C).

b) En general, la autonomía requiere de una orientación hacia un futuro y un conocimiento del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y los roles que uno juega y desea jugar. Supone la posesión de un firme concepto de sí mismo y la habilidad de traducir las necesidades y los deseos en actos de voluntad: decisión, elección y acción. Los individuos necesitan crear una identidad personal para dar sentido a sus vidas, para definir cómo encajan en ella. necesita que el individuo desarrolle independientemente una identidad y elija, en lugar de seguir a la multitud. Al hacerlo, necesitan reflexionar sobre sus valores y sus acciones (OCDE, 2005, p.14).

c) Actuar con autonomía incorpora dos ideas centrales interrelacionadas: definirse uno mismo y desarrollar una identidad personal (incluido un sistema de valores) y ejercer una autonomía reflexiva en el sentido de decidir, elegir y jugar un papel activo, reflexivo y responsable en contexto dado (...) En general, la autonomía requiere una orientación hacia el futuro y un plan de vida significativo, así como una toma de conciencia del propio ambiente, de su funcionamiento (...) y de los papeles que uno juega y desea jugar. Asume la posesión de un sano concepto de sí mismo y la habilidad para traducir las necesidades y deseos en actos de voluntad: decisión, elección y acción” (Rychen y Salganik, 2006, pp.113-114).

Estas definiciones nos inclinan a pensar en la competencia emprendedora como autonomía e iniciativa personal caracterizada por su multidimensionalidad y con clara repercusión sobre la identidad personal. Desde esta concepción, el emprendimiento no se limita al desarrollo empresarial, sino que se amplía a la adquisición de recursos personales para decidir y actuar en los diversos ámbitos de la vida.

### **Concreción de la educación emprendedora**

La educación emprendedora es un término polisémico proclive a la confusión a causa de las diferentes perspectivas conceptuales por las que se opte. Cuando nos referimos a la educación emprendedora no existe una unanimidad sobre qué es y cómo se concreta en la práctica educativa (Jones, 2019). Se precisa cierta aclaración



terminológica que nos facilite una comprensión de nuestro posicionamiento sobre qué entendemos por educación emprendedora. La concepción restringida de la educación emprendedora se relaciona únicamente con la educación empresarial, esto es, con una formación exclusivamente vinculada con la creación y gestión de proyectos empresariales de diversa índole (entrepreneurship education) (Erkkilä, 2000). Por el contrario, una concepción amplia de la educación emprendedora se orienta hacia la formación de actitudes, habilidades y conocimientos más genéricos y dirigidos a la construcción de proyectos vitales de diversa índole (enterprise education) (Jones y Iredale, 2010). En nuestro caso, nos identificamos con esta perspectiva más global y amplia de la educación emprendedora, ya que implica desarrollar en el alumnado un conjunto de cualidades que capacitan al sujeto para afrontar con el mayor grado de eficacia y eficiencia posible la creación de su propio proyecto de vida. Así la educación emprendedora toma como eje central la libertad personal para generar, proponer, transformar, potenciar y modificar los obstáculos y retos que puedan surgir. Desarrollar acciones educativas certeras en relación con la educación emprendedora significa establecer el concepto de identidad personal como resorte básico sobre el que sustentar cualquier proyecto de formación emprendedora.

Esta noción de la educación emprendedora más vinculada al dominio personal implica que la formación de los sujetos no se limitaría exclusivamente al desarrollo empresarial y al contexto laboral, sino al ámbito moral de la persona con la adquisición de valores como el desarrollo de planes personales, la elección con criterio propio, el esfuerzo o la responsabilidad (Cazalilla y Palacios, 2010).

En los cambios que acontecerán en el desarrollo de la Cuarta Revolución Industrial (Schwab, 2016) se atisba la necesidad de formar a los trabajadores no sólo en competencias funcionales para la ejecución de un determinado trabajo, sino en las fortalezas personales que permitan un desarrollo más ecuánime y equilibrado de la sociedad y del propio sujeto. El Informe GEM 2019-2020 nos plantea que:

La realidad que estamos viviendo nos ha mostrado con crudeza cómo el bienestar de los distintos colectivos que componen una sociedad se vincula a modelos de crecimiento sostenible basados en una correcta gestión del conocimiento. Como parte de ese modelo se debe tener especialmente en cuenta la formación de las personas y el fomento de sus capacidades emprendedora e innovadora, lo que les permita generar y posteriormente transferir su conocimiento al entorno, empresas y otros agentes, de un modo eficiente (...) también permite afrontar de una forma más firme situaciones adversas a las que como sociedad hoy nos tenemos que enfrentar (GEM, 2020, p. 22).

Se contrasta la necesidad de generar fortalezas personales relacionadas con el emprendimiento que contribuyan al florecimiento personal en una época de continuos cambios.

El origen de la educación emprendedora se encuentra en el campo de la economía y la empresarialidad. Sin embargo, la expansión del emprendimiento fuera de las fronteras del ámbito productivo se convierte en un reto para la construcción de los dominios constitutivos de la identidad personal, contribuyendo al establecimiento de una ciudadanía crítica y activa que favorezca una sociedad más justa y sostenible. En definitiva, conceptualizamos la educación emprendedora como la formación de los educandos desde un marco de actuación más humanizador y no sólo productivo, donde el sujeto sea capaz de generar proyectos de vida por propia iniciativa, de forma autónoma y responsable.

### ***Constructos de la educación emprendedora como iniciativa y autonomía personal***

La Ampliar los márgenes de la educación emprendedora supone una mayor amplitud y complejidad de sus elementos configuradores. Cuando nos referimos a estos constructos incidimos en que no son parte de la realidad actual como tal, sino más bien son futuribles, potencialidades de las capacidades que posee la persona para realizar, desplegar y gestionar su proyecto vital. Proyectos personales, perspectiva temporal y *possible selves* son constructos sobre los que sustentar nuestra concepción de la educación emprendedora (Cárdenas, 2012).

Little (1983) o Palys y Little (1983) fueron pioneros en el estudio de los proyectos personales, entendiéndolos como el conjunto secuenciado de actividades, tareas y acciones relacionadas entre sí, para alcanzar las metas personales propuestas a lo largo de la vida. Sin embargo, construir proyectos personales implica desplegar una diversidad de actividades y tareas con diferente grado de complejidad e impacto sobre la vida de las personas. Estas tareas personales se circunscriben a determinados periodos de edad y etapas de la vida. No es lo mismo, las tareas vitales de un estudiante universitario que las de un directivo empresarial.

Independientemente de las etapas de la vida, en cualquier tarea personal que se precie subyace un esfuerzo por realizarla, los proyectos personales precisan de altas cotas de energía, parafraseando al genial filósofo Ortega y Gasset: “la vida no se nos da hecha, tenemos que hacerla nosotros mismos de forma constante”. Sin embargo, no sería aconsejable discernir que la realización o no de los proyectos personales depende únicamente de los esfuerzos personales, ya que el contexto social, cultural, político y económico donde se desenvuelve la persona incide de forma directa en el planteamiento y desarrollo de los mismos. Los proyectos personales no son ajenos a las circunstancias, más bien poseen una alta sensibilidad hacia todo lo externo que pudiera influir de manera positiva o negativa en su desarrollo. Cuantas veces se han truncado y transformado proyectos personales por causas contextuales que han impedido su consolidación, tomemos como ejemplo las catástrofes medioambientales que azotan con crudeza determinadas zonas del planeta,

arrogando a las personas a situaciones de alta vulnerabilidad personal. Los proyectos personales independientemente del grado de importancia que se le otorgue se encuentran interrelacionados en una tupida retícula que va configurando el proyecto de vida de los sujetos. En este sentido, los recuerdos y razonamientos autobiográficos que contribuyen a la configuración de la identidad emprendedora hacen referencia a las tareas y actividades que forman parte de esos proyectos personales.

En nuestro caso, comprendemos que el emprendimiento significa la construcción de proyectos personales, los cuales se materializan desde el presente hacia el futuro (Carlsen y Pitsis, 2020). En este sentido, el tiempo o más específicamente la perspectiva temporal con la que se contempla la vida, posee una alta influencia en la configuración y desarrollo de los proyectos personales. La actitud con respecto al tiempo y sobre cómo otorgamos y categorizamos las experiencias vividas facilitan la estructuración, ordenación y significación de los eventos personales (Zimbardo y Boyd, 2009).

El tiempo se traza en un continuo que va desde el pasado hasta el presente y se dirige hacia el futuro. El emprendimiento, en cualquiera de sus perspectivas reduccionista o integradora, posee una clara vinculación hacia el futuro, pero esa construcción futura de proyectos personales se basa en experiencias, eventos y vivencias pasados que son guardados en la memoria autobiográfica y gestionados en el presente. La actitud temporal futura es necesaria para toda acción emprendedora que se acometa. En el desarrollo y configuración de esta actitud se encuentran implicados ciertos procesos cognitivos, metacognitivos y emocionales que son aplicados en tres fases, a saber: planteamiento, planificación y evaluación. Básicamente, el funcionamiento de la actitud temporal futura del sujeto discurre creando ciertas expectativas en función del establecimiento de metas, motivaciones e intereses personales futuros. Posteriormente, el sujeto realiza una planificación del conjunto de acciones y tareas que deberá acometer para alcanzar las expectativas que se ha planteado. Por último, realiza una evaluación hasta qué punto se han logrado cumplir las expectativas planteadas. Todo este proceso interno de configuración de la actitud temporal futura no es ajeno a los avatares culturales, sociales y normativos en los que está sumergida la persona. Así, el influjo contextual influye en la construcción de la actitud temporal futura.

La identidad emprendedora, en este proceso de construcción de proyectos personales, se construye y reconstruye continuamente dirigiéndose paulatinamente hacia el futuro escogido. El concepto de *possible selves* (Markus, 1997) vendría a recoger esta idea de cómo la identidad emprendedora se proyecta hacia el futuro ateniéndose al pasado vivido. Con este sentido, Markus y Nurius (1986) nos indican que los *possible selves* provienen de representaciones del yo pasadas, pero incluyen también representaciones del yo en el futuro, reforzando la idea de la continuidad temporal y reinterpretación identitaria. En los *possible selves* se observa la capacidad

alcanzable de crear, inventar y construir derivada de la posible adquisición de la competencia emprendedora.

Estos tres constructos, proyectos personales, perspectiva temporal y *possible selves*, vendrían a constituirse como fundamentos sobre los que sustentar las acciones educativas encaminadas al desarrollo de la competencia emprendedora. La conjunción de estos constructos caracterizaría el desarrollo de la competencia emprendedora como altamente complejo, ya que no se reduciría a la gestión, creación empresarial y generación de autoempleo.

## Conclusiones

---

El economicismo que impregna el espíritu emprendedor desde sus orígenes está dando paso a nueva comprensión del emprendimiento (Jardim, Bártolo y Pinho, 2021). La sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información, la digitalización, la robotización, la inteligencia artificial han facilitado la creación de nuevos contextos de actuación humana, donde se precisa de grandes dosis de iniciativa y autonomía personal. En esta época abierta, dinámica y plural el ser humano tiene más posibilidades de actuación, lo cual facilita una reflexión más profunda sobre la extensión del concepto de emprendimiento fuera de las fronteras de la economía. La noción de emprendimiento no se encuentra anclada exclusivamente al mundo empresarial, sino que se amplía hacia los contextos social, cultural, político o institucional. De este modo, el concepto de emprendimiento se torna más holístico e integrador albergando nuevas formas de ideación y actuación ajenas al ámbito empresarial o económico. Esta nueva concepción del emprendimiento implica importantes connotaciones para el desarrollo personal e identitario. La formación en la competencia emprendedora ya no estaría orientada ineludiblemente hacia el desarrollo empresarial, sino en la educación de las personas con la intención de capacitarles para crear, gestionar, planificar y desarrollar sus proyectos personales en los diversos contextos que ofrece nuestra época (Sergeeva y Winch, 2021).

Así, educar para el desarrollo de proyectos personales significaría vincular la competencia emprendedora con la iniciativa y autonomía personal. Los aspectos morales, emocionales, cognitivos y volitivos cobran una especial relevancia en construcción de la competencia emprendedora, entendida como generación de proyectos personales.

La concepción de la competencia emprendedora como autonomía e iniciativa se edifica sobre los constructos de proyectos personales, perspectiva temporal y *possible selves*. Así, concebimos una educación emprendedora humanizadora favorecedora de la configuración identitaria del sujeto.

## Referencias

- Andrews, M. (2014). *Narrative Imagination and Everyday Life. Explorations in Narrative Psychology*. Oxford University Press.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., y Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publication Office of the European Union. EUR 27939 EN. <https://doi.org/10.2791/593884>
- Bernal, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363, 384-411.
- Cárdenas, A. R. (2012). *Trayectorias formativas y la dimensión emprendedora de la identidad personal*. (Tesis Doctoral).
- Carlsen, A., y Pitsis, T. S. (2020). We Are Projects: Narrative Capital and Meaning Making in Projects. *Project Management Journal*, 51(4), 357–366. <https://doi.org/10.1177/8756972820929479>
- Cazalilla, E., y Palacios, P. J. (2010). *Autonomía e iniciativa personal: supervisión y asesoramiento*. I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula. Mijas Costa, del 27 al 29 de enero de 2010. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Libro Verde. El Espíritu Empresarial en Europa*. Publicaciones de la DG de Empresa.
- Comisión Europea (2015). *Programa para la Competitividad de las Empresas y para las Pequeñas y Medianas Empresas (COSME) 2014-2020*. <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/9783>
- Conway M. A. (2003). Commentary: cognitive-affective mechanisms and processes in autobiographical memory. *Memory (Hove, England)*, 11(2), 217–224. <https://doi.org/10.1080/741938205>
- Corsano, P., y Guidotti, L. (2019). Parents' reminiscing training in typically developing and 'at-risk' children: a review. *Early Child Development and Care*, 189(1), 143-156, <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1289518>
- Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. *BOJA*, 156, de 8 de agosto de 2007.
- Díaz-García, C., Sáez-Martínez, F., y Jiménez-Moreno, J. (2015). Evaluación del impacto del programa educativo "Emprendedores" en la intención emprendedora de los participantes. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(3), 17-31. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i3.2146>
- Diego, I., y Vega, J. A. (2015). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. Año 2015. Estudio rediE*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



- Donoso, M. (2017). *Evaluación de la educación emprendedora en la adolescencia: incidencia del programa ÍCARO en la identidad emprendedora*. (Tesis Doctoral). <https://idus.us.es/handle/11441/65029>
- Erkkilä, K. (2000). *Entrepreneurial Education. Mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*. Garland Publishing.
- Fayolle, A. (2018). *A Research Agenda for Entrepreneurship Education*. Elgar Research Agendas.
- Ferreira, H. A. (2020). El aprender a emprender como uno de los pilares de la educación del futuro en el marco de la construcción de la calidad educativa. *Praxis Pedagógica*, 19(24), 75-100. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.24.2019.75-100>
- Fivush, R., Habermas, T., Waters, T. E., y Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology*, 46(5), 321–345. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.596541>
- Gartner, W. B. (2007). Entrepreneurial narrative and a science of the imagination. *Journal of Business Venturing*, 22(5), 613-627. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2006.10.003>
- GEM (Global Entrepreneurship Monitor) España (2020). *Informe GEM España 2019-2020*. Editorial de la Universidad de Cantabria, Asociación RED GEM España, CISE (Centro Internacional Santander Emprendimiento).
- González-Tejerina, S., y Vieira, M.-J. (2021). La formación en emprendimiento en Educación Primaria y Secundaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense De Educación*, 32(1), 99-111. <https://doi.org/10.5209/rced.68073>
- Hytti, U., y O’Gorman, C. (2004). What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education+Training*, 46(1), 11–23.
- Jardim, J., Bártolo, A., y Pinho, A. (2021). Towards a Global Entrepreneurial Culture: A Systematic Review of the Effectiveness of Entrepreneurship Education Programs. *Education Sciences*, 11(8), 398. <http://doi.org/10.3390/educsci11080398>
- Jones, C. (2019). A signature pedagogy for entrepreneurship education. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 26(2), 243-254. <https://doi.org/10.1108/JSBED-03-2018-0080>
- Jones, C., y Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19. <https://doi.org/10.1108/00400911011017654>
- Kim, G., Kim, D., Lee, W. J., y Joung, S. (2020). The Effect of Youth Entrepreneurship Education Programs: Two Large-Scale Experimental Studies. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244020956976>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 307, 24 de diciembre de 2002.



- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 106, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 295, 10 de diciembre de 2013.
- Little, B. (1983). Personal projects: a rationale and a method for investigation. *Environment and Behavior*, 15, 273-309.
- Manning, P., Stokes, P., Tarba, S. Y., y Rodgers, P. (2020). Entrepreneurial stories, narratives and reading – Their role in building entrepreneurial being and behaviour. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 21(3), 178–190. <https://doi.org/10.1177/1465750319889234>
- Markus, H. (1977). Self-Schemata and Processing Information About the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(35), 63-78.
- Markus, H. R. y Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- OCDE (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- OCDE, (2005). *The Definition and Selection of Key Competences, Executive Summary*. OCDE.
- Palys, T., y Little, B. (1983). Perceived life satisfaction and the organization of personal projects systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(6), 1221-1230.
- Peña, J. V., Cárdenas, A., Rodríguez, A., y Sánchez, E. (2015). La cultura emprendedora como objetivo educativo: marco general y estado de la cuestión. En L. Núñez (coord.), *Cultura emprendedora y educación* (pp. 19-59). Universidad de Sevilla.
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Diario Oficial L 394 de 30.12.2006).
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2006). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, J. C., Ward, A., Hernández, B., y Florez, J. L. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 401-473. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.190>
- Sergeeva, N., y Winch, G. M. (2021). Project Narratives. That Potentially Perform and Change the Future. *Project Management Journal*, 52(3), 264–277. <https://doi.org/10.1177/8756972821995340>
- Smith, B., y Sparkes, A. C. (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. *Qualitative Research*, 8(1), 5-35. <https://doi.org/10.1177/1468794107085221>
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Debate.

- van Doeselaar, L., Becht, A. I., Klimstra, T. A., & Meeus, W. H. J. (2018). A review and integration of three key components of identity development: Distinctiveness, coherence, and continuity. *European Psychologist*, 23(4), 278–288. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000334>.
- Woike, B. A. (2008). A Functional Framework for the Influence of Implicit and Explicit Motives on Autobiographical Memory. *Personality and Social Psychology Review*, 12(2), 99–117. <https://doi.org/10.1177/1088868308315701>
- Zimbardo, P., y Boyd., J. (2009). *La paradoja del tiempo: La nueva psicología del tiempo*. Ediciones Paidós.





## La resiliencia emprendedora como factor clave para iniciar proyectos de vida

*Entrepreneurial resilience as a key factor in initiating life projects*

Recibido: 27/09/2021 | Revisado: 20/11/2021 | Aceptado: 26/11/2021 |  
Online first: 30/11/2021 Publicado: 31/12/2021

**iD** **Elisabet Montoro-Fernández**  
Universidad Loyola  
[emontoro@uloyola.es](mailto:emontoro@uloyola.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-1775-5568>

**iD** **M. Camino Escolar-Llamazares**  
Universidad de Burgos  
[cescolar@ubu.es](mailto:cescolar@ubu.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-2448-0267>

**Resumen:** Actualmente, existe una gran preocupación por difundir una cultura emprendedora en todos los países de la Unión Europea. Esta inquietud por contribuir al desarrollo económico ha llevado a apostar por la educación emprendedora, incorporándola en todos los niveles del sistema educativo. El emprendimiento se ha convertido, así pues, en un fenómeno completamente afianzado en España, donde se ha puesto especial interés en promover su desarrollo. Esto ha llevado a abordar el concepto del emprendimiento desde diferentes ámbitos en los últimos años, pudiéndolo diferenciar desde distintas perspectivas. En nuestro caso, relacionamos el emprendimiento con la iniciativa personal, de modo que la persona pone en marcha voluntariamente cualquier tipo de acción. No obstante, para que la acción de emprender verdaderamente funcione, el individuo necesita establecer proyectos de vida que tengan significado y sentido para él, favoreciendo, así, su bienestar y desarrollo personal. Del mismo modo, necesita desarrollar la capacidad de resiliencia, es decir, la capacidad de resistir, ya que, durante el transcurso de la persecución de objetivos vitales, puede encontrarse con numerosos

**Abstract:** Nowadays there is a great concern to spread an entrepreneurial culture in all the European Union. This need to contribute to the economic development, has led to a commitment to entrepreneurial education, incorporating it in every level of the educational system. In this way, entrepreneurship has become a fully established phenomenon in Spain, where promoting its development has been a special interest. This has led to approach the concept of entrepreneurship from different areas in recent years, being able to differentiate it from different perspectives. In our case, we relate entrepreneurship to personal initiative, so is the person who voluntarily initiates any type of action. However, for this to truly work the person needs to establish life projects that have meaning for them, favoring their well-being and personal development. In the same way, the person needs to develop the capacity for resilience, that is, the ability to resist, since, during the course of the pursuit of vital objectives, they may encounter numerous obstacles that could make it difficult or impede the fulfillment of these. In this sense, it is essential that the person develop the capacity for entrepreneurial resilience, understood as the ability to adequately face any adversity and, at

obstáculos de diversa índole, pudiendo dificultar o impedir el cumplimiento de estos. En este sentido, resulta fundamental que la persona desarrolle la capacidad de resiliencia emprendedora, entendida como la capacidad para afrontar adecuadamente cualquier adversidad y, al mismo tiempo, generar de nuevo proyectos más acordes a sus circunstancias personales.

the same time, generate new projects more in line with their personal circumstances.

**Palabras clave:** Capacidad, educación, emprendimiento, desarrollo humano, resiliencia.

**Keywords:** Ability, education, entrepreneurship, human development, resilience.

## Introducción<sup>1</sup>

La sociedad actual presenta una necesidad de implantar e impulsar la educación desde una óptica predominantemente socioeconómica, de forma que las personas puedan adaptarse a las nuevas demandas de la economía del conocimiento, elevar la productividad, así como la competitividad, incrementar la calidad y el nivel de empleo, mejorar la empleabilidad y tener una mayor cohesión grupal (COM, 2002, 2004, 2006; Eurydice España-Redie, 2015). La primera gran crisis económica mundial de este siglo no ha hecho sino reafirmar los postulados de formación de los ciudadanos europeos a través de la competitividad, la cohesión social y la integración en la economía del conocimiento.

Todo ello ha provocado que el emprendimiento se haya convertido en un fenómeno con gran auge en los diferentes países europeos. Diversos estudios e investigaciones estudian en profundidad este fenómeno, siendo redefinido desde múltiples perspectivas (económica, social y personal, principalmente) y distintos ámbitos científicos a lo largo del tiempo (Erkkila, 2000; Bridge, 2017; Bernal y Liñán, 2018). Numerosas investigaciones corroboran que, en la actualidad, existe una falta de consenso acerca del término emprender (Toro y Ortegón, 1999; Villamor y Prieto, 2014; Peña, Cárdenas, Rodríguez y Sánchez, 2015; Láckeus, 2017).

A pesar de que no parece haber un acuerdo común sobre el fenómeno del emprendimiento, lo cierto es que la Unión Europea ha estado preocupada e interesada en fomentar acciones emprendedoras, con la intención de contribuir al desarrollo económico de cada país. Concretamente, marcó determinadas directrices

<sup>1</sup> Este artículo está vinculado al proyecto «Formación del Potencial Emprendedor. Generación de un Modelo Educativo de Identidad Emprendedora», con Referencia PID2019-104408GB-I00, dentro del Plan Estatal 2017-2020 de Proyectos I+D+i (Generación de Conocimiento), financiado por: Ministerio de Ciencia e Innovación – Agencia Estatal de Investigación/10.13039/501100011033.

a través de sus Consejos y Programas, que desembocaron en la creación de una nueva legislación educativa. El Consejo de Lisboa, en el año 2000, supuso el punto de partida para fomentar la cultura emprendedora en Europa. A partir de entonces, se han ido promoviendo diferentes estrategias (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012) para integrar la educación emprendedora en el ámbito educativo (EACEA, 2016). En el caso de España, la legislación educativa ha favorecido gradualmente la incorporación de la cultura emprendedora en la escuela (LOCE, 2002; LOE, 2006 y LOMCE, 2013), aunque con diferencias dependiendo de la etapa educativa y de las comunidades autónomas (Global Entrepreneurship Monitor, 2014).

Si bien, en un primer momento, la educación emprendedora ha estado exclusivamente relacionada con la educación empresarial, lo cierto es que un conjunto de transformaciones sociales y cambios en nuestro sistema ha influido en el campo educativo y, como resultado, la educación emprendedora ha experimentado un nuevo giro en los países europeos en estos últimos años, estando vinculada con una educación especializada en la formación y sensibilización hacia el emprendimiento, alejado de la perspectiva de crear únicamente empresas.

El emprendimiento se relaciona ahora con una serie de actitudes y capacidades, así como con la iniciativa. Esto hace referencia a lo que se ha denominado potencial emprendedor, esto es, el conjunto de capacidades y habilidades que desarrolla un individuo para configurar su identidad emprendedora (Bernal y Cárdenas, 2017). Estas capacidades aluden, inevitablemente, a la dimensión personal del sujeto, por lo que el emprendimiento es comprendido desde una perspectiva personal. Entre las capacidades que más destacan, se encuentran el sentido crítico, la creatividad, el liderazgo, la motivación de logro, la responsabilidad y la resolución de problemas (Athayde, 2012). Otras investigaciones amplían esta lista con las capacidades personales de autonomía e iniciativa (Bernal y Cárdenas, 2014; Montoro, 2021).

Bajo esta perspectiva, se han proporcionado acciones y programas encaminados a formar al alumnado en la competencia de emprender, de modo que estos pudieran adquirir una serie de actitudes y capacidades relacionadas con el espíritu empresarial y emprendedor. Más específicamente, se elaboró el documento de “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida”, donde se definen las siguientes competencias (Comisión Europea, 2014): 1) la comunicación en la lengua materna, 2) la comunicación en lenguas extranjeras, 3) la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, 4) la competencia digital, 5) aprender a aprender, 6) las competencias sociales y cívicas, 7) el sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa y 8) la conciencia y la expresión cultural.

En el mismo sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión



Europea concretan ciertas competencias claves, teniendo relevancia entre ellas la de actuar de manera autónoma y el espíritu emprendedor (DeSeCo, 2006).

Desarrollar la capacidad de autonomía implica que la persona tenga la iniciativa para construir y dirigir proyectos vitales y planes con verdadero valor y significatividad para ella. Para lograrlo, es necesario adquirir un conjunto de valores afines con la responsabilidad y disponer de un criterio propio sólido que contribuya a edificar los cimientos morales de los proyectos de vida. De igual modo, es fundamental que el individuo aprenda a crear y a gestionar estos proyectos personales mediante la planificación, implementación y evaluación. En este sentido, es conveniente promover el desarrollo de una autoestima y autoconcepto positivos que aumente la autoconfianza para mostrar un comportamiento caracterizado por la iniciativa, creatividad y empuje personal (Marina, 2010; Benítez y Carrasco, 2019).

## **Emprender proyectos de vida**

De manera paulatina, la sociedad actual ha sufrido grandes transformaciones que han desembocado en la apertura y la pluralidad, favoreciendo un mayor abanico de posibilidades de acción para el individuo. Los márgenes de actuación se han extendido hasta tal punto, que las personas disponen de múltiples opciones de elección para promover su desarrollo personal, no pudiendo delegar en los demás la creación de su futuro, sino que deben ser ellos mismos quienes decidan qué camino escoger. La amplitud de posibilismos conlleva a un mayor espacio para la iniciativa personal, de modo que el individuo pueda desarrollar la capacidad para diseñar, planificar y llevar a cabo todos los proyectos vitales que crea adecuados para su bienestar personal.

En este sentido, el emprendimiento es entendido como iniciativa personal, es decir, como la capacidad que poseen las personas para dirigir sus vidas a través de ciertos recursos personales, teniendo como finalidad crear proyectos de vida que resulten significativos y motivantes, de forma que generen bienestar personal en el individuo (Cárdenas, 2012; Herrera y Gutiérrez, 2014; Gorostiaga, Balluerka, Ulacia, y Aliri, 2018).

La acción de emprender está supedita, por un lado, a la iniciativa personal y, por otro lado, a los proyectos de vida. Analizar de forma independiente estos componentes resulta necesario para comprender las bases del emprendimiento desde la perspectiva que aquí se plantea.

### ***Iniciativa***

Desde nuestra óptica, el emprendimiento está vinculado al concepto de iniciativa personal, lo que se ve reflejado en el desarrollo y crecimiento personal que produce la generación de proyectos de vida (Fontaines, Palomo y Velásquez, 2015).

Lisbona y Frese (2012) planteaban que la iniciativa personal constituía “un conjunto de fenómenos que caracterizan una situación determinada” (2012, p.23). Este planteamiento supone que la iniciativa no se trata únicamente de una conducta aislada, sino que se compone por un conjunto de ellas. Siguiendo este supuesto, la iniciativa personal se compone por las siguientes características (Frese, 2001; Ulacia et al., 2017): a) conductas autoiniciadas, que consistiría en los objetivos que se autoimpone la persona en lugar de ser asignados por los demás. El individuo inicia una determinada conducta por propia voluntad, sin que nadie del entorno le incite a realizarla. No la siente como una tarea o una obligación a cumplir, sino como algo que quiere hacer. Para lograr el objetivo, la persona debe cumplir dos pasos; por una parte, desarrollar esa idea y, por otra parte, asumir la responsabilidad para llevarla a cabo. La idea no tiene por qué ser desconocida, pero sí debe ser aplicada en un contexto donde no se haya puesto en práctica antes, b) proactividad, es decir, la persona debe anticipar una determinada situación o problema específico, demostrando la capacidad de adelantarse a los acontecimientos y dificultades que puedan presentarse, de manera que pueda ofrecer diferentes alternativas para solucionarlas en la mayor brevedad posible. Para que esto funcione realmente, las conductas proactivas deben establecerse en un periodo de largo plazo para poder atender a las demandas del contexto, c) persistencia y capacidad para superar los obstáculos, la primera es considerada una cualidad positiva y necesaria para lograr determinados objetivos, ya que cuando se introducen mejoras se originan, inevitablemente, diversos cambios que no siempre funcionan al primer intento. A causa de esto, es conveniente tener la persistencia para poder superar las dificultades que pueden aparecer durante la consecución del objetivo fijado. Con la segunda, aludimos a un conjunto de herramientas emocionales para autorregular la conducta y esta pueda ser encaminada al cumplimiento del objetivo. De este modo, la persona tendría los recursos necesarios para afrontar cualquier tipo de adversidad, protegiendo sus objetivos a pesar de las dificultades. Esta característica está vinculada estrechamente con la capacidad de resiliencia, es decir, la capacidad para afrontar adecuadamente cualquier situación traumática y salir indemne de la misma.

La consecución de los objetivos puede verse interrumpida ante la existencia de problemas que provocan emociones negativas, pudiendo, incluso, bloquear los planes de acción. Por este motivo, es fundamental que la persona desarrolle la capacidad de resiliencia, de manera que pueda gestionar estas emociones, sin perder de vista la finalidad que se ha propuesto en un principio. Así pues, desarrollar esta capacidad supone cierta garantía de éxito en el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Frese, Garst, y Fay (2007) también añadieron otro rasgo de la iniciativa, *la capacidad para modificar el ambiente*. Para poder realizar la iniciativa, habrá situaciones donde no haya otra alternativa que modificar el entorno. Esto no significa que siempre se deba introducir cambios contextuales, habrá que valorar la circunstancias para ver si estos son factibles o no.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos decir que la iniciativa personal requiere la puesta en práctica de determinados componentes cognitivos, emocionales y volitivos del individuo para generar y concretar proyectos de vida. Estos componentes, a su vez, están formados por las siguientes fases: definición del objetivo, recopilación de la información y fijación del pronóstico, elaboración del plan, ejecución y evaluación del mismo, así como feedback (Aziz y Petrovich, 2019; Laguia, Jaén, Topa y Moriano, 2019).

Más concretamente, la primera fase consiste en el establecimiento del objetivo, precisando de una definición y descripción en profundidad de este, lo más exhaustivo posible, de forma que no dé lugar a errores, dudas ni malinterpretaciones. La persona debe recordar la necesidad de agenciarse el objetivo como propio, teniendo claro que no es algo autoimpuesto ni externo, sino que nace de sus deseos y necesidades personales. Asimismo, el objetivo debe ser establecido a largo plazo, para que haya tiempo de anticiparse, por un lado, a los problemas u obstáculos que se puedan presentar y, por otro lado, a las oportunidades que puedan ser aprovechadas. Es evidente que, durante el transcurso del cumplimiento del objetivo, aparecerán problemas que deberán ser superados mediante la persistencia y la constancia. Para hacer frente a estos problemas y resolverlos con éxito, será más fácil si la persona siente un sentimiento fuerte de responsabilidad sobre el objetivo y cuenta con una gran variedad de recursos que autorregulen adecuadamente los procesos emocionales negativos que pueden conllevar determinadas dificultades, protegiéndose ante ellas. La siguiente fase requiere de una planificación concienzuda y organizada que permita poner en práctica la iniciativa sin imprevistos. Se trata de elaborar un plan de acción que se ajuste al máximo al logro del objetivo. Para poder diseñarlo adecuadamente, es vital que la persona analice los recursos de los que dispone, recopilar todos los datos posibles para tener la seguridad de cuáles acciones son las más factibles y cuáles no, así como valorar las diferentes oportunidades y los problemas que probablemente surgirán. El desarrollo del plan posiblemente sea la fase más importante, ya que supone la conexión entre el pensamiento y la acción. La viabilidad entre uno y otro es difícil, puesto que algunas veces generamos ideas innovadoras y creativas, que seguramente pensamos que tienen muchas probabilidades de éxito y, sin embargo, no se llevan a cabo. Este hecho pone en evidencia la relevancia de crear planes que sean verdaderamente realizables, especificando al detalle los pasos que se deben seguir para conseguirlos. No podemos interpretar este procedimiento como algo inflexible, sino más bien como algo pautado, reflexionado y organizado para obtener el éxito, de manera que no haya demasiado margen para improvisar. La última fase se refiere a la pertinencia de evaluar la ejecución del plan, revisando en todo momento si la planificación ha sido adecuada. Además, se debe solicitar una retroalimentación o feedback, con la intención de comprobar si el proceso ha tenido realmente éxito. La evaluación del plan es recomendable realizarla durante el mismo proceso, ya que permite modificar a tiempo todo lo que no esté dando resultado. Al mismo tiempo, es conveniente

controlar los estados emocionales asociados a la aparición de resultados, especialmente los negativos, que son los que pueden generar frustraciones y, finalmente, el abandono de la iniciativa.

Como hemos podido observar, el proceso de la iniciativa personal no está exento de dificultades y barreras que pueden impedir el cumplimiento de los proyectos personales. Por esta razón, resulta necesario mejorar o potenciar todos los aspectos o características de la iniciativa personal. Para ello, Lisbona y Frese (2012) proponen los siguientes elementos: autoeficacia, orientación al cambio, manejo de los errores y manejo del estrés.

La autoeficacia se genera a través de la información obtenida procedente de cuatro fuentes (Lisbona, Palacia, Salanova y Frese, 2018): 1) Logros de ejecución. En el momento en el que la persona consigue realizar una acción que le supone un gran desafío, aumenta su autoeficacia. Por tanto, la clave se encontraría en diseñar entornos y actividades que faciliten mayor posibilidad de cumplir la tarea con éxito, siendo la persona consciente de ello a través de la retroalimentación. 2) Experiencia vicaria. Cuando la persona visualiza o sospecha cómo los demás realizan determinadas acciones y proyectos exitosos, puede llegar a creer que ella misma tiene las capacidades necesarias para hacerlo también, obteniendo el mismo resultado. Esta creencia es muy beneficiosa para aquellas personas que no conocen sus propias capacidades o bien para aquellas que no tienen experiencia en ese tipo de proyecto. 3) Persuasión verbal. A través de la comunicación y, concretamente, de las palabras, podemos incrementar la confianza en otra persona, lo que supondría, a su vez, una mejora de la autoeficacia. Esto podría funcionar incluso cuando el individuo habla consigo mismo, autoconvenciéndose de que es capaz de realizar una determinada tarea. La clave parece ser que la persona perciba la acción como un reto. Hay que tener en cuenta que la tarea no puede ser excesivamente complicada de conseguir para evitar frustraciones y que la persona debe recibir rápidamente un feedback. 4) Estado fisiológico. Para poder llevar a cabo cualquier tipo de tarea es imprescindible reunir una serie de condiciones físicas.

La orientación al cambio implica que el individuo muestre cierta flexibilidad. No puede oponer resistencia a que los acontecimientos cambien. Esto puede suponer una gran dificultad, ya que las personas suelen resistirse al cambio por temor a una pérdida de control (Córica, 2020). Aunque las conductas iniciativas requieren cierto grado de control, lo cierto es que cuando alguien se obsesiona excesivamente con controlar todos los aspectos de una situación y todas sus variables, se sumerge en un estado de negatividad y ansiedad, que no ayuda en absoluto a la consecución del objetivo. También encontramos a personas que presentan una gran rigidez cognitiva, que es un aspecto de la personalidad que fomenta la resistencia al cambio. Son personas rígidas de pensamiento, que no suelen aceptar las opiniones de los otros una vez que ya han tomado una decisión. Se muestran reacios a cambiar su decisión, aun cuando tienen pruebas de que están cometiendo un error. En estos casos, es

necesario aplicar un entrenamiento basado en la obligación de realizar modificaciones para combatir esa rigidez. Sánchez, Maggi y Paredes (2019) consideran que otra explicación para la resistencia al cambio puede ser el miedo al fracaso. Un entrenamiento para esto sería obligar al individuo a experimentar fracasos, de modo que logre perder el miedo a cometer errores.

Aprender de los errores y saber gestionarlos puede convertirse en una tarea sumamente difícil. Una forma de entrenar esto podría ser planificar la manera de prevenirlos o anticiparse cuando estos sean inevitables. Así, la persona podría introducir cambios en el proceso para solucionar las dificultades que se presenten. Los errores están íntimamente relacionados con los estados emocionales a los que inducen (González, 2019). Así pues, para poder manejarlos adecuadamente, es necesario dirigir los esfuerzos a minimizar, por una parte, el miedo a equivocarse y, por otra, la reacción emocional negativa que eso genera. Es importante tener presente que la persona debe sentirse segura, ya que, en ocasiones, la inseguridad provoca que se oculten los errores por miedo a dañar la autoestima.

Cuando los estados emocionales negativos no se gestionan, aparece el estrés, conduciendo en muchos casos a estados altos de ansiedad y depresión que desembocan en cambios fisiológicos (Puigbó, Edo, Rovira, Limonero y Fernández, 2019). En el momento en el que la persona se siente amenazada por el entorno y cree que no tiene herramientas para hacerle frente, se produce estrés. Cuando decide iniciar conductas puede experimentar altos niveles de estrés y evitarlo supone no desarrollar esas conductas. Además, en muchas ocasiones, las personas adoptan estrategias de afrontamiento que no son útiles para gestionar el estrés. Un estilo de afrontamiento válido es el coping, que se encarga de gestionar la emoción negativa provocada por dicho estrés (Gustems, Calderón y Calderón, 2019). Este estilo de afrontamiento surge cuando ya se ha dado la situación estresante, por lo que es cierto que no serviría para anticipar los problemas ni prevenirlos. Para esto último, existen estrategias activas de afrontamiento que pueden permitir a las personas prevenir las dificultades antes de que ocurran, pudiendo solucionarlas en el momento. Sin embargo, en otras ocasiones, no es posible prever los problemas, por lo que es necesario disponer de estrategias que permitan gestionar el estrés provocado por situaciones presentes. Es, por tanto, en estos casos, donde el coping se desmarca como la estrategia idónea para regular el estrés y resolver las problemáticas derivadas de este.

## **Proyectos de vida**

---

Al igual que ocurre con el caso de la iniciativa, el otro pilar sobre el que se edifica el emprendimiento es el proyecto de vida. Para poner en marcha acciones de emprendimiento es necesario que las personas posean objetivos y proyectos claros que determinen la dirección de sus acciones. Estos proyectos dan sentido a la trayectoria personal, así como permiten la aparición y desarrollo de las estrategias

precisas y adecuadas que favorecen el cumplimiento de los objetivos deseados (Mejía, 2019).

Todo el mundo necesita tener un propósito en la vida (purpose in life en inglés), un motor que les haga seguir adelante cada día y con el que se sientan plenamente realizados. Que las personas tengan un propósito en la vida responde a una fuerza primaria (Frankl, 1991).

Ryff (1989) señala que tener ese propósito significa establecer metas personales y dirigir las acciones de la persona hacia la consecución de las mismas, de modo que le genere bienestar personal. Además, sólo así su pasado y su presente adquiere sentido y significado.

En la ejecución de los proyectos de vida, la iniciativa personal juega un papel clave, puesto que, si la persona asume la responsabilidad de desarrollar proyectos vitales, significaría que tiene un grado adecuado de iniciativa personal.

Los proyectos personales son “secuencias de acciones interrelacionadas con la finalidad de conseguir algunas metas personales” (Palys y Little, 1983, p. 1222). Responden a una serie de inquietudes y curiosidades que la persona tiene a lo largo de su vida (Little, 1983). Crear proyectos de vida implica que el individuo presenta una orientación optimista dirigida hacia el futuro. No obstante, no podemos olvidar que la realización de estos proyectos no depende exclusivamente de su esfuerzo, sino que están influenciados por todas las variables del contexto en el que se encuentra sumergido. Todo esto hace necesario la evaluación de los proyectos, analizando los recursos personales y contextuales y todo lo que puede influir en su implementación para comprobar si son viables y realizables.

El desarrollo de proyectos vitales requiere de una estructuración de metas que ayude a configurar una red de hitos. La persona debe asegurarse de seguir cada hito para poder llevar a cabo el proyecto. Es imprescindible que defina y establezca diferentes proyectos que aumenten su bienestar personal, pues sólo así podrá adquirir un compromiso real. Centrarse en proyectos que no les resulte lo suficientemente satisfactorio conduce, con mayor probabilidad, al fracaso y al abandono. Por lo tanto, las metas deben tener un sentido real y una gran significatividad para que la persona se sienta motivada y desee fervientemente realizarlas, a pesar de todos los problemas que puedan ir apareciendo durante el proceso. Al margen de la estructuración de metas, será necesario implementar también estrategias eficaces para lograr los propósitos establecidos (Mejía, 2019). Sólo de esta manera, la persona sentirá una gran motivación y encaminará su conducta hacia el objetivo deseado.

Para alcanzar los propósitos fijados, existen dos tipos de metas (Ortony, Clore y Collins, 1996): las instrumentales, que sirven para conseguir otras metas y las de



consecución, compuestas por las metas que pueden ser logradas. Podríamos decir que la utilidad de las metas instrumentales es cumplir las metas de consecución. Estas últimas serían los proyectos de vida establecidos previamente, convirtiéndose en aquello que la persona desea.

Con base en lo anterior, podemos decir que las personas encuentran el significado y la satisfacción en sus vidas cuando utilizan las metas y planes como herramientas para ello (Chan, Domínguez y Santos, 2020). El individuo establece proyectos de vida y metas personales, sabiendo de antemano la finalidad que quiere alcanzar, mediante la elaboración de planes de acción y empleando diferentes estrategias para tener éxito. Así, consigue obtener los resultados deseados. En suma, el esfuerzo que emplea para lograr sus proyectos vitales contribuye de manera significativa a su bienestar psicológico y, por tanto, a su crecimiento personal (Reyes, Martínez y Ponce, 2017; Freire, Del Mar, Núñez y Valles, 2017).

En definitiva, es de gran relevancia que las personas tengan metas vitales que otorguen sentido a sus vidas y cuyo cumplimiento les hagan sentirse realizadas a todos los niveles.

## Conclusiones

---

A pesar de que existe una gran preocupación por promover una cultura emprendedora en todos los ámbitos y, especialmente, en el contexto educativo, lo cierto es que apenas hay investigaciones que contemplen la perspectiva personal del emprendimiento asociado a la iniciativa y a los proyectos de vida. Sería conveniente profundizar en las motivaciones de la persona, en todo aquello que para ella tenga sentido e implique un verdadero compromiso, garantizando la acción de emprender en proyectos significativos, ya que, sin un motivo real por el que vivir, hacer frente a todos los obstáculos y seguir adelante, las personas no emprenderían ningún tipo de proyecto.

Del mismo modo, deberíamos contemplar el diseño de acciones y programas que fomentaran el desarrollo de la capacidad de resiliencia para afrontar adecuadamente cualquier tipo de adversidad en el transcurso del cumplimiento de los proyectos de vida, garantizando, una vez más, la culminación de estos.

En conclusión, para emprender es necesario desarrollar la capacidad de resiliencia emprendedora, que constituiría el esfuerzo personal y la voluntad para derrotar cualquier adversidad y obstáculo que se presente, además de poseer la habilidad de formar planes vitales y proyectos personales que garanticen el éxito en la vida de los individuos (Montoro, 2021). Esta capacidad sería una pieza fundamental para iniciar proyectos de vida significativos y resistir y superar las dificultades que se puedan encontrar hasta lograr hacerlos realidad.

Desarrollar la capacidad de resiliencia emprendedora significaría dotar a las personas de recursos y herramientas que aumenten sus posibilidades de realización humana (Bernal, 2003). Estos recursos personales contribuirían a implementar con éxito los proyectos de vida, permitiendo a la persona la capacidad de conducirse a sí misma a través de la vida.

## Referencias

---

- Athayde, R. (2012). The impact of enterprise education on attitudes to enterprise in young people: an evaluation study. *Education + Training*, 54(8/9), 709-726.
- Aziz, C. y Petrovich, F. (2019). *La teoría de la acción, en acción*. Nota Técnica. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Benítez, E. y Carrasco, R. (2019). Aproximación a las características emprendedoras del gestor universitario. *Arandu-UTIC. Revista Científica Internacional de la Universidad Tecnológica Intercontinental*, 6(1), 145-162.
- Bernal, A. (2003). El constructo madurez personal como competencia y sus posibilismos pedagógicos. *Revista Española de Pedagogía*, 225, 243-261.
- Bernal, A. y Cárdenas, A. (2014). La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 124-143.
- Bernal, A. y Cárdenas, A. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Una investigación longitudinal. *Educación XXI*, 20(2), 73-94.
- Bernal, A. y Liñán, F. (2018). The personal dimension of an entrepreneurial competence: an approach from the Spanish basic education context. En A. Fayolle (ed.), *A Research Agenda for Entrepreneurship Education* (pp.262-280). Edwatt Elgar Publishing.
- Bolívar, A. y Pereira, M. (2006). *El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave*. Introducción a la edición Española.
- Bridge, S. (2017). Is "entrepreneurship" the problem in entrepreneurship education? *Education + Training*, 59(7/8), 740-750.
- Cárdenas, A. (2012). *Trayectorias formativas y la dimensión emprendedora de la identidad personal* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla).
- Chan, I., Domínguez, N. y Santo, D. (2020). Sentido de vida y establecimiento de metas en estudiantes de bachillerato. *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(1), 22-32.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2004). *Plan de Acción: El programa europeo a favor del espíritu empresarial*. Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006). *Fomentar la mentalidad empresarial*. Bruselas.
- Comisión Europea (2002a). *Entrepreneurship. Flash Eurobarometer 134*. Directorate General Enterprises.

- Comisión Europea (2014). *Informe final del grupo de expertos. Proyecto del procedimiento best sobre educación y formación en el espíritu empresarial*. Dirección General de Empresa.
- Consejo Europeo (2000). *Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000*. Conclusiones de la Presidencia. [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm).
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272.
- EACEA (2016). *Entrepreneurship in Europe Eurydice Report Education at School*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Erkkilä, K. (2000). *Entrepreneurial Education. Mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*. Garland Publishing.
- Eurydice España-Redie (2015). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. Año 2015*. Ministerio de educación, cultura y deporte. España. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20842/19/0>
- Fontaines, T., Palomo, M. y Velásquez, M. (2015). Resiliencia como Componente de la Actitud Emprendedora de los Jóvenes Universitarios. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 9(1), 160-183.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido* (12ª ed.). Herder.
- Freire, C., Del Mar, M., Núñez, J. y Valle, A. (2017). Estructura factorial de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 1-8.
- Frese, M. (2001). Personal initiative (PI): The theoretical concept and empirical findings. En M. Erez, U. Kleinbeck y H. Thierry (eds.), *Work motivation in the context of a global economy* (pp. 99-110). Erlbaum.
- Frese, M., Garst, H. y Fay, D. (2007). Making things happen: Reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1084–1102.
- Global Entrepreneurship Monitor (2014). *Informe GEM España 2014*. Santander: Universidad de Cantabria.
- González, D. (2019). El acierto de las equivocaciones. Aportaciones de la neurociencia cognitiva al proceso de aprendizaje. *PULSO. Revista de Educación*, (42), 167-180.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., Ulacia, I. y Aliri, J. (2018). Evaluación de la iniciativa personal en el ámbito educativo y su relación con la actitud emprendedora y el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación– e Avaliação Psicológica*, 3(48), 105-116.
- Gustems, J., Calderón, C. y Calderón, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 375-390.

- Herrera, K. y Gutiérrez, J.M. (2014). El emprendimiento como iniciativa para creación de empresas: análisis de la perspectiva psicológica y contextual. *Revista de Ciencias Sociales*, (2), 288-302.
- Láckeus, M. (2017). Does entrepreneurial education trigger more or less neoliberalism in education? *Education+Training*, 59(6), 635-650.
- Laguia, A., Jaén, I., Topa, G. y Moriano, J. (2019). University environment and entrepreneurial intention: the mediating role of the components of the theory of planned behaviour. *Revista de Psicología Social*, 34(1), 137-167.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado (BOE), 307, 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado (BOE), 106, mayo.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la *Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado (BOE), 295, diciembre.
- Lisbona, A. y Frese, M. (2012). *Iniciativa personal*. Ediciones Pirámide.
- Lisbona, A., Palaci, F., Salanova, M. y Frese, M. (2018). The effects of work engagement and self-efficacy on personal initiative and performance. *Psicothema*, 30(1), 89-96.
- Little, B. (1983). Personal projects: A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior*, 15(3), 273-309.
- Marina, J.A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- Márquez, E. (2019). Educación superior, ¿motor de cambio o factor de exclusión social? *Universitaria*, 2(11), 16-17.
- Mejía, P. (2019). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 87-102.
- Montoro, E. (2021). *Resiliencia emprendedora y crecimiento personal: construcción de un modelo para la educación inclusiva* (Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla).
- Ortony, A., Clore, G. y Collins, A. (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. Siglo XXI de España Editores S.A.
- Palys, T. y Little, B. (1983). Perceived life satisfaction and the organizations of personal project systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(6), 1221-1230.
- Peña, J., Cárdenas, A., Rodríguez, A. y Sánchez, E. (2015). La cultura emprendedora como objetivo educativo: marco general y estado de la cuestión. En L. Núñez (coord.) *Cultura emprendedora y Educación* (19-60). Universidad de Sevilla.
- Puigbó, J., Edo, S., Rovira, T., Limonero, J. y Fernández, J. (2019). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el afrontamiento del estrés cotidiano. *Ansiedad y estrés*, 25(1), 1-6.

- Reyes, A., Martínez, M. y Ponce, M. (2017). Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico. *Vertientes Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), 29-34.
- Ryff, C. (1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: new directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55.
- Sánchez, M., Maggi, M. y Paredes, M. (2019). Resistencia al cambio en las organizaciones: propuesta para minimizarlo. *Palermo Business Review*, (19), 39-53.
- Toro, J. y Ortegón, A. (1999). Corriendo el telón del concepto emprendedor. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 37, 133-141. Bogotá: Universidad EAN.
- Ulacia, I., Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Aliri, J. (2017). Desarrollo de la iniciativa personal: impacto de una intervención aplicada al ámbito educativo. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 277-301.
- Villamor, P. y Prieto, M. (2014). El espíritu emprendedor en educación: un análisis pedagógico. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 139, 153-159.



# Factores determinantes del emprendimiento femenino en España: Identificación y análisis de una realidad

*Key factors of female entrepreneurship in Spain: identification and analysis of the situation*

Recibido: 29/09/2021 | Revisado: 11/10/2021 | Aceptado: 26/11/2021 |  
Online first: 30/11/2021 Publicado: 31/12/2021



**Ángela Martín-Gutiérrez**

Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Sevilla

[angela.martin@unir.net](mailto:angela.martin@unir.net) – [amartin9@us.es](mailto:amartin9@us.es)

<https://orcid.org/0000-0001-9847-245X>



**Carolina Fernández-Salineró Miguel**

Universidad Complutense de Madrid

[cfernand@ucm.es](mailto:cfernand@ucm.es)

<https://orcid.org/0000-0003-3478-9049>



**Beatriz De La Riva-Picatoste**

Universidad Complutense de Madrid

[beariva@ucm.es](mailto:beariva@ucm.es)

<https://orcid.org/0000-0002-5719-9538>

**Resumen:** El emprendimiento es uno de los motores de la economía a nivel internacional. Su visibilidad desde la perspectiva de género, sin embargo, no se produce hasta los años noventa del siglo pasado, siendo a partir de esa década cuando aparecen trabajos que analizan el emprendimiento femenino. Este artículo es heredero de ese interés y, desde la teoría fundamentada como metodología cualitativa de trabajo, se plantea identificar los factores determinantes del emprendimiento femenino y visibilizar la influencia de estos factores en España (con apoyo en los Informes GEM). Los resultados muestran tres bloques de factores determinantes del emprendimiento femenino: estructurales y sociales; cognitivos y emocionales; e impulsores/ bloqueadores. Con relación al primero, se descubre mayor presencia de empresas femeninas iniciadas en los sectores de servicios al consumidor y empresa, que requieren una inversión menor, favoreciendo su consolidación. En el segundo bloque, la

**Abstract:** Entrepreneurship is one of the driving forces of international economy. Its visibility from a gender-oriented point of view, however, does not occur until the nineties of the last century, when works analyzing female entrepreneurship first appeared. This article takes on this interest and, from the grounded theory as a qualitative methodology, aims to identify the key factors of female entrepreneurship as well as to make visible their influence in Spain (backed up by GEM Reports). Results show three kinds of determinant factors of female entrepreneurship: structural and social; cognitive and emotional; and drivers/blockers. Concerning the former, there is a greater presence of women's businesses that started in the sectors of consumer services and enterprise, which require less investment, thus promoting their consolidation. For the second type, "wealth creation" has been found to be the main motivation among young companies, which undertake mostly by means of opportunity, while "making a living owing because the lack of



“creación de riqueza” es la primera motivación de las empresas jóvenes que emprenden más por oportunidad, y “ganarse la vida debido a la escasez del trabajo” es la aspiración principal de las maduras que emprende más por necesidad. En el último bloque, se evidencia que el marco institucional (financiación e internacionalización), social (redes), empresarial (tipo de empresa, innovación, uso y novedad tecnológica) y familiar (tradición y apoyo) son factores impulsores/bloqueadores del emprendimiento femenino. Se realiza finalmente una breve prospectiva de futuro del emprendimiento femenino.

work” is the main aspiration of mature women who undertake primarily by necessity. Regarding the last set, it is evident that the institutional framework (financing and internationalization), social (networks), business (type of company, innovation, use and technological novelty) and family (tradition and support) are drivers/blockers of female entrepreneurship. Finally, a brief perspective on the future of female entrepreneurship is set out.

---

**Palabras clave:** emprendimiento, género, factores de emprendimiento, tipos de emprendimiento, fases del emprendimiento, informes GEM.

**Keywords:** Entrepreneurship, gender, entrepreneurship factors, types of entrepreneurship, stages of entrepreneurship, GEM report.

---

## Introducción<sup>1</sup>

---

El emprendimiento es un importante motor de la economía a nivel internacional. Resulta fundamental para el crecimiento económico, la renovación del tejido empresarial, la creación de puestos de trabajo, la difusión de los avances científicos y el desarrollo territorial (Tejeiro-Koller et al., 2021). La literatura económica estudia los procesos de emprendimiento desde diferentes perspectivas, y una de ellas es la de género. Sin embargo, hasta los años noventa del siglo pasado la invisibilidad de la mujer emprendedora era notoria en la literatura económica, siendo a partir de esa década cuando esta tendencia empieza a cambiar y aparecen los primeros trabajos que analizan el emprendimiento femenino (Montero-González y Camacho-Ballesta, 2018).

Para poder abordar este tema, de entre las posibles clasificaciones existentes nos apoyamos en aquella que identifica tres tipos de factores determinantes para entender el emprendimiento en clave de género: estructurales y sociales, cognitivo-emocionales e impulsores y bloqueadores. Su identificación y análisis resulta esencial para conseguir una visión global del emprendimiento femenino actualmente y es la base para visibilizar la situación de las emprendedoras en España, así como para

---

<sup>1</sup> Este artículo está vinculado al proyecto «Formación del Potencial Emprendedor. Generación de un Modelo Educativo de Identidad Emprendedora», con Referencia PID2019-104408GB-I00, dentro del Plan Estatal 2017-2020 de Proyectos I+D+i (Generación de Conocimiento), financiado por: Ministerio de Ciencia e Innovación – Agencia Estatal de Investigación/10.13039/501100011033.

estudiar los tipos de emprendimiento femenino (por necesidad y por oportunidad) y sus fases de desarrollo (potencial, joven y consolidada).

Finalizamos este trabajo con un planteamiento prospectivo del emprendimiento femenino mediatizado por la pandemia debida al COVID 19, que va a requerir una reactivación y transformación del emprendimiento, especialmente del femenino, promoviendo iniciativas económicas, sociales, educativas y políticas.

## Objetivos

---

Tres son los objetivos que planteamos en este trabajo:

- 1) Identificar los factores determinantes del emprendimiento femenino.
- 2) Visibilizar la influencia de los factores determinantes del emprendimiento femenino en España a través del análisis de los Informes GEM más actuales a los que hemos tenido acceso.
- 3) Realizar una prospectiva de futuro del emprendimiento femenino.

## Metodología e instrumentos

---

La metodología que nos sirve de base para conseguir dichos objetivos se apoya en lo que Bisquerra (2009) denomina “teoría fundamentada”, un método cualitativo de investigación de naturaleza exploratoria, cuyo propósito es descubrir conceptos y proposiciones partiendo directamente de los datos, realizando un análisis descriptivo-interpretativo que utiliza la técnica del análisis documental.

Los instrumentos que empleamos bajo este paraguas metodológico son los informes publicados por GEM (Global Entrepreneurship Monitor) España entre los años 2017 y 2020. Los cuales nos aportan datos concretos y actualizados de aspectos que consideramos de especial relevancia en este trabajo como son los factores determinantes del emprendimiento femenino, los tipos de emprendimiento femeninos existentes y sus fases de desarrollo.

## El emprendimiento femenino

---

Para estudiar este tema debemos identificar aquellos factores que determinan el emprendimiento según el género de quien toma la iniciativa y su singularidad (García-Villalobos et al., 2019). Barney (1991) plantea cuatro tipos de factores capaces de promover emprendimiento (valiosos, raros, difícilmente imitables y sustituibles). Galindo y Méndez (2011), por su parte, señalan como factores importantes el entorno social, la familia, la cultura de origen y las expectativas sobre la actividad económica del país. Otros factores que impulsarían el éxito del emprendimiento, según De la O Cordero y Monge-González (2019), serían la disciplina, la educación, el acompañamiento y la financiación. Pero la clasificación

que nos parece más adecuada es la propuesta por Montero-González y Camacho-Ballesta (2018), cuya adaptación se muestra a continuación (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Factores determinantes del emprendimiento femenino*

<b>Factores estructurales y sociales</b>	<b>Factores cognitivos y emocionales</b>	<b>Factores impulsores y bloqueadores</b>
Objetivos de negocio	Autoeficacia	Entorno contextual-familiar
Sector	Estereotipos	Redes sociales
Formación	Percepción	Acceso a la financiación
Experiencia previa	Miedo al fracaso	Innovación
	Motivaciones y aspiraciones	Marco institucional

Fuente. Adaptación de Montero-González y Camacho-Ballesta (2018, p.42).

Al analizar el contenido de la Tabla 1 identificamos tres tipos de factores determinantes del emprendimiento femenino. Los estructurales y sociales, que nos aportan información acerca de los objetivos de negocio, los sectores de actividad, la formación en emprendimiento y la experiencia profesional previa. Los cognitivos y emocionales que inciden en aquellos aspectos personales que incitan a las mujeres a emprender. Y, los impulsores y bloqueadores, que son las ventajas e inconvenientes a los que debe enfrentarse el emprendimiento femenino. A continuación, vamos a pararnos en cada uno de ellos más detenidamente.

### **Factores estructurales y sociales del emprendimiento femenino**

Diversos autores han analizado las diferencias de género que afectan al comportamiento empresarial (Brush, 1992; Brüderl et al., 1992; Themudo, 2009). Brush (1992) observó que una de las más significativas se centra en los *objetivos de negocio*. Mientras que los hombres se identifican fundamentalmente con los objetivos económicos, las mujeres se orientan prioritariamente al bien común. Esto hace que algunas investigaciones sitúen a las mujeres como objetivo clave del emprendimiento social (Themudo, 2009; García-Villalobos et al., 2019).

Por otra parte, la elección del *sector* para el desarrollo de la actividad emprendedora es también un factor que genera bastantes diferencias entre hombres y mujeres. Esta elección condiciona las características del emprendimiento femenino, pero afecta especialmente a la dimensión de sus negocios, a su crecimiento e internacionalización y al acceso a fuentes de financiación, lo que supone un importante freno para desarrollar actividades en sectores que requieren fuertes inversiones (tecnológicos, determinados tipos de comercio, agrícolas,...), precisamente aquellos en los que las mujeres tienen menor presencia. Asimismo, la ausencia de equilibrio en la conciliación de la vida familiar y profesional es uno de los elementos que puede forzar al emprendimiento femenino a orientarse hacia sectores que requieren una dedicación de menor intensidad (Montero-González y Camacho-Ballesta, 2018).

Respecto a la *formación*, existen investigaciones que muestran que las emprendedoras con un mayor nivel educativo obtienen un mejor desempeño, ya que la diferencia en los resultados disminuye sustancialmente cuando las mujeres poseen estudios universitarios (Elizundia, 2014). Sin embargo, según la OCDE (2013) no es tanto el nivel educativo, sino más bien el tipo de educación lo que realmente importa en el emprendimiento femenino, puesto que las mujeres están subrepresentadas en aquellos estudios que desarrollan conocimientos útiles para la creación de empresas (economía, comercio, informática, tecnología), lo que repercute en la creación de negocios pequeños, en la elección de sectores de actividad no demasiado innovadores o en el desarrollo de un emprendimiento más de necesidad, concebido como actividad básica de autoempleo, que de oportunidad, asociado a la creación de negocios innovadores y *startups*.

En relación con la *experiencia previa*, debemos diferenciar entre experiencia profesional previa, en puestos directivos y en el sector. En lo relativo a la primera, la falta de experiencia profesional previa puede ser un freno para reconocer oportunidades de negocio y para el desarrollo de la actividad emprendedora. Brüderl et al. (1992) afirman que las empresarias suelen tener menos años de experiencia laboral previa, lo que puede disminuir sus posibilidades de éxito futuro. Con relación a la experiencia en puestos directivos, se observa la existencia de segregación vertical en el mercado laboral, lo que provoca que un porcentaje reducido de mujeres tenga acceso a puestos de alta dirección (el denominado “techo de cristal”), invisibilizando su potencial y desaprovechando su talento (Montero-González y Camacho-Ballesta, 2018). Un mayor equilibrio de género en la alta dirección puede, a este respecto, tener importantes efectos de “derrame” (*spillover*) sobre el emprendimiento femenino. Finalmente, el número de mujeres que conocen el sector antes de iniciar su actividad emprendedora es menor al de hombres, y aquellas que cuentan con esa experiencia, inician más tarde sus negocios (OCDE, 2013).

### **Factores cognitivos y emocionales del emprendimiento femenino**

La acción de emprender depende en gran medida de la *autoeficacia* de las mujeres, es decir, de la conciencia que tienen de poseer la competencia necesaria para poner en marcha una actividad. Y también de los *estereotipos* de género, los cuales influyen en el diferente desarrollo de la *percepción* que tienen hombres y mujeres respecto de sus competencias y preferencias por crear un determinado negocio (Zhao et al., 2005), aunque entre las mujeres emprendedoras se van superando, paulatinamente, estos estereotipos sociales, presentando capacidades y percepciones cada vez más similares a las de los hombres (DeTienne y Chandler, 2007). Asimismo, la decisión de emprender suele generar incertidumbre. Si la persona emprendedora tiene miedo y percibe que la opción de crear una empresa es demasiado arriesgada, no seguirá adelante. Ese *miedo al fracaso* como obstáculo para emprender suele tener mayor incidencia en el género femenino (Arenius y

Minniti, 2005). Y en cuanto a las *motivaciones y aspiraciones* de las emprendedoras, destacan como las más comunes, la obtención de independencia, la necesidad de logro, la ausencia de trabajo por cuenta ajena o la falta de recursos para la subsistencia, entre otras, las cuales mediatizan que el emprendimiento sea por necesidad o por oportunidad (Santander-Astorga et al., 2016).

### **Factores impulsores y bloqueadores del emprendimiento femenino**

El último grupo de factores a los que nos vamos a referir son aquellos que facilitan o dificultan el emprendimiento femenino (Álvarez et al., 2013; Álvarez et al., 2012). Comenzaremos con el *entorno contextual-familiar*, que hace referencia a la comunidad que rodea a la mujer emprendedora (estilo de vida, cultura, tipo de negocios, expectativas de crecimiento económico), al área o zona en la que se ubica (demografía, organización social), así como a los apoyos morales y económicos que ofrece la familia o la tradición emprendedora de la misma. Las condiciones del contexto nacional y las del contexto político, social y educativo se conjugan así para crear el ambiente que promueve una actividad emprendedora orientada al crecimiento económico (Maldonado et al., 2016).

Por otro lado, desde los años 90 del siglo pasado el número de estudios orientados a analizar la relación entre las *redes sociales* y la actividad emprendedora se ha incrementado notablemente (Hoang y Antoncic, 2003; Gordon y Jack, 2010). La investigación ha encontrado evidencias de la estrecha relación existente entre el éxito de una persona emprendedora y su capacidad para desarrollar redes sociales que incrementen el número de recursos valiosos para reconocer oportunidades en el mercado, el acceso a fuentes de información relevantes para el negocio o la posibilidad de supervivencia de la empresa. Además, las redes sociales pueden aportar la legitimidad y el apoyo emocional necesarios para sobrevivir durante las primeras etapas del negocio (Montero-González y Camacho-Ballesta, 2018). En este sentido, las mujeres se encuentran en desventaja frente a los hombres al carecer de redes sociales adecuadas y eficientes. Esto se debe a que las redes sociales de las mujeres son más reducidas, menos diversas y en ellas predominan las relaciones familiares (Díaz y Carter, 2009). Por ello, se hace necesario promover redes específicas sobre emprendimiento como la “Red de Embajadores” de la Comisión Europea, constituida por personas emprendedoras exitosas que inspiran a mujeres de todas las edades a establecer sus propios negocios (OCDE, 2013).

El acceso a *financiación* es otro factor a tener en cuenta. Diferentes investigaciones han puesto de relieve que las mujeres tienden a acceder a menos fuentes de financiación para sus negocios que los hombres, entre otras razones, por miedo al riesgo, por no perder el control de su negocio o por las prácticas abusivas de las entidades financieras (Heilbrunn, 2004; García-Villalobos et al., 2019). De hecho, la financiación es el obstáculo principal en el emprendimiento femenino el cual, aunque no pueda probarse como un factor de discriminación, parece estar

relacionado con el tamaño de las empresas que crean las mujeres (por lo general pequeñas), que ofrecen menos garantías de éxito a las entidades financieras (Álvarez et al., 2012).

El último factor considerado en este análisis es el *marco institucional* de apoyo a la actividad emprendedora, que englobaría a las políticas de emprendimiento nacionales y regionales encaminadas a apoyar a las emprendedoras. El estudio de este factor pone de manifiesto el desconocimiento de las mujeres de la existencia de este tipo de instrumentos de apoyo, lo que hace necesario que se creen más políticas para aumentar la conciencia del emprendimiento como una opción profesional para las mujeres. Pero no solo deben ponerse en marcha políticas de iniciativa empresarial que se orienten a la creación de empresas, sino que deben ampliarse con instrumentos que puedan ayudar a las empresas femeninas ya consolidadas a alcanzar sus aspiraciones de crecimiento (OCDE, 2013).

### **Los factores determinantes del emprendimiento femenino en España a través del análisis de los Informes GEM**

El análisis realizado de los factores determinantes del emprendimiento femenino nos proporciona un marco teórico general que vamos a cotejar con la realidad del emprendimiento femenino en España. Para ello, nos apoyamos en el Global Entrepreneurship Monitor (GEM), una destacada red mundial sobre emprendimiento que tiene como objetivo divulgar información sobre la iniciativa emprendedora. Con la finalidad de ofrecer cifras contrastadas, en este trabajo vamos a realizar un análisis de los informes publicados por GEM España entre los años 2017 y 2020, a fin de extraer de los mismos información relevante que se adecúe a la base teórica que aquí se plantea. Completando dichas fuentes con los informes monográficos anuales proporcionados también por GEM.

El objetivo final es visibilizar cómo se comporta el emprendimiento femenino en España, tanto por necesidad como por oportunidad. Comprobando hasta qué punto los factores determinantes señalados inciden en el emprendimiento de las mujeres, tanto en su fase inicial de creación de negocio, como en la de consolidación del mismo.

### **Tipología del emprendimiento femenino: la situación en España**

---

Desde el año 2005, la Tasa de Emprendimiento Masculino (TEA masculina) ha oscilado entre un mínimo del 5,4% (2010) y un máximo del 9,7% (2007), mientras que la TEA femenina ha variado entre un mínimo del 3,9% (2009) y un máximo del 6% (2018) (Peña et al., 2019). Estos datos van arrojando cierto optimismo a medida que avanzan los años, pues se observa que la brecha de género va disminuyendo y, ya en el año 2018, el 53,1% de las personas emprendedoras eran hombres frente al



46,9% que eran mujeres. Sin embargo, según el Mapa del Emprendimiento en España, que muestra las consolidaciones del ecosistema emprendedor nacional (South Summit, 2019), las mujeres representan solo el 19% de la población emprendedora, aunque el 39% de las *startups* españolas tengan al menos una mujer en el equipo fundador. Además, el 62% de las mujeres emprende sola. El informe GEM España 2018-2019 (Peña et al., 2019) señala también que las mujeres tienen mayores probabilidades de éxito en sus negocios, lo que puede deberse a que buscan fuentes de financiación más sólidas, a pesar de encontrarse con más dificultades para acceder a las mismas (Figuroa et al., 2011).

Estos datos muestran al emprendimiento femenino en general, pero ¿hay diferencias en función de su tipología? A continuación, vamos a analizar cómo influye esta situación según el tipo de emprendimiento.

### ***Emprendimiento por necesidad***

Si nos apoyamos en el Informe GEM España 2018-2019 (Peña et al., 2019), último informe GEM en el que aparece la distinción entre emprendimiento por necesidad y emprendimiento por oportunidad, descubrimos que una persona emprendedora por necesidad es aquella que se encuentra inmersa en el proceso emprendedor por no tener una mejor opción en el mercado laboral, viéndose determinada por las circunstancias o por la falta de expectativas. Así, el emprendimiento por necesidad se debe a estimulaciones relacionadas con la motivación de logro, el deseo de independencia y la búsqueda de desarrollo social (Verheul et al., 2016). Este tipo de emprendimiento hace que la persona se sienta forzada a montar una empresa, pero sin cubrir un hueco del mercado (Aido-Almagro et al., 2016). Aparece entonces un tipo de emprendimiento de bajo potencial, con mayor tendencia al fracaso que el emprendimiento por oportunidad (Terán y Guerrero, 2019) y con más posibilidades de mortalidad (Peña et al., 2019). Es necesario destacar a este respecto que las tasas de actividad emprendedora se han visto incrementadas en el emprendimiento impulsado por necesidad desde 2015, con unos porcentajes de entre el 22,6% y el 28,3%, mientras que en el año 2009 rondaba el 15% (Peña et al., 2019).

Los factores cognitivos y emocionales son los que resultan más determinantes en este tipo de emprendimiento. De ellos, la motivación y las aspiraciones son los fundamentales; destacando como el principal motivo de las mujeres para emprender el de “ganarse la vida”, aunque con un porcentaje de interés ligeramente superior al de los hombres (74,10% frente a 70,70%), según se recoge en el Informe GEM España 2019-2020. Respecto al deseo de gozar de una situación de mayor riqueza, existe un interés mucho menor en mujeres que en hombres (27,60% frente a 41%) (Peña et al., 2020).

Sin embargo, las brechas de género han ido disminuyendo, pues al retomar los datos del Informe GEM España 2017-2018 (Peña et al., 2018), podemos comprobar que en el año 2017 el porcentaje de población general entre 18 y 64 años que realizó algún tipo de emprendimiento por necesidad se situó en el 0,9%, suponiendo el 28,3% sobre el número total de las personas emprendedoras; identificando que de cada 10 personas que iniciaron algún tipo de emprendimiento, 5/6 eran hombres frente a 4/6 que eran mujeres. Según indica el mismo informe, un año después, la actividad emprendedora total creció un 3,2%, disminuyendo el 20,3% el emprendimiento por necesidad, lo que puede ser debido a que el emprendimiento por oportunidad comienza a ganar terreno.

### ***Emprendimiento por oportunidad***

Una persona emprendedora por oportunidad es aquella que escoge crear una empresa basándose en la percepción de que existe una oportunidad de negocio que cree rentable y que no está siendo aprovechada o lo está siendo de forma incompleta por las empresas existentes (Peña et al., 2019). En este caso, los factores determinantes son fundamentalmente estructurales y sociales.

Las iniciativas emprendedoras por oportunidad presentan mayores índices de supervivencia que las debidas a necesidad (Peña et al., 2019), ya que las emprendedoras buscan oportunidades reales de negocio, aumentando así sus posibilidades de permanencia en el mercado (Aido-Almagro et al., 2016). Los principales objetivos de las mujeres para emprender son la posibilidad de mayor independencia (50,8% de la actividad emprendedora total) y de aumentar los ingresos (32,4% de la actividad emprendedora total) (Peña et al., 2020). Según el Informe GEM España 2017-2018 (Peña et al., 2018), en el año 2017 el porcentaje de población entre 18 y 64 años que realizó algún tipo de emprendimiento por oportunidad se situó en el 1,8%, representando el 68,5% del número total de personas emprendedoras. Tan solo un año después, la cifra de personas emprendedoras motivadas por oportunidad se alzó hasta el 4,5% (de ellas, el 0,87% son mujeres), lo que representa el 70,7% de la actividad total emprendedora (Peña et al., 2019).

### **Fases de desarrollo de las empresas españolas desde la perspectiva de género**

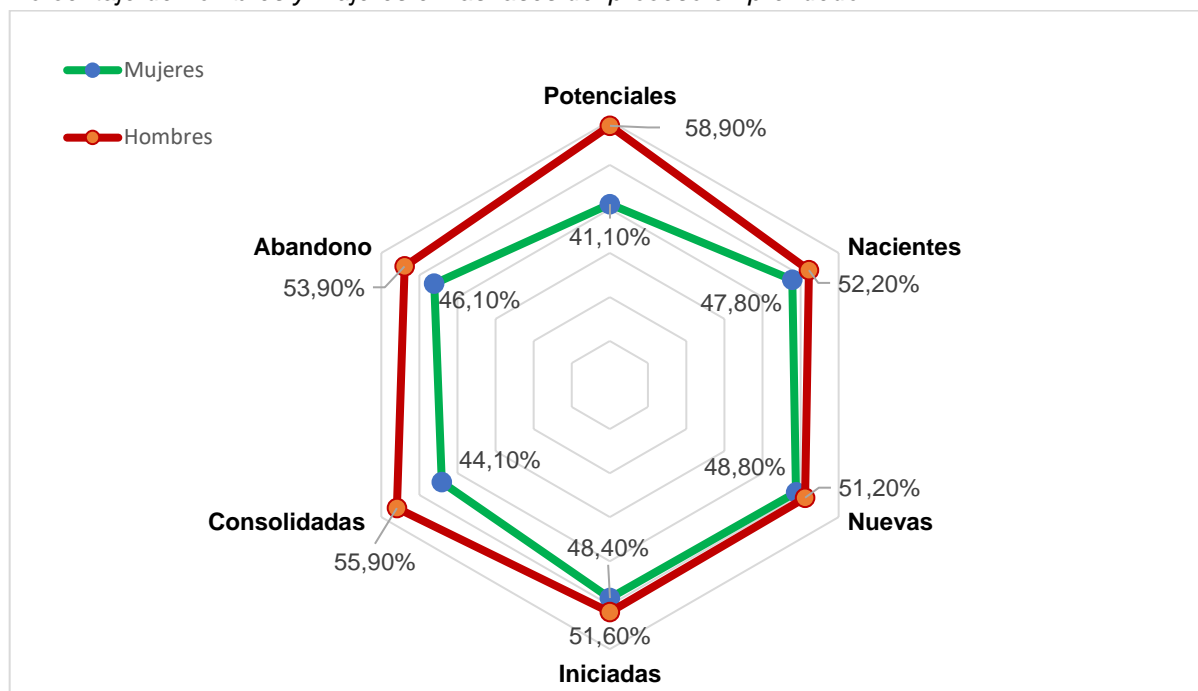
Al analizar el emprendimiento desde la perspectiva de género, observamos que las diferencias entre mujeres y hombres existen también en función de la fase de desarrollo en la que se encuentre la empresa. Para entender mejor esta situación necesitamos abordar las tres fases del proceso emprendedor (Peña et al., 2020):

- Empresas potenciales, que son aquellas en las que una idea de negocio es viable económicamente.

- Empresas jóvenes, que son las empresas nacientes, nuevas e iniciadas, las cuales están comenzando y, por tanto, sus beneficios no superan la inversión económica realizada.
- Empresas maduras o consolidadas, que son aquellas con experiencia en el mercado y económicamente solventes para poder pagar salarios.

**Figura 1**

*Porcentaje de hombres y mujeres en las fases del proceso emprendedor*



Fuente. Elaboración propia a partir del informe GEM España 2019-2020

En la Figura 1 se muestra el porcentaje de emprendedoras y emprendedores en el entorno español en función del proceso emprendedor en el que se encuentran. Cabe destacar que existe una mayor proporción de hombres que de mujeres en todo el proceso emprendedor: en las empresas potenciales (58,9% frente a 41,10%), en las empresas jóvenes (nacientes, nuevas e iniciadas) y en las empresas consolidadas (55,9% frente a 44,1%). Esta situación evidencia que las mujeres tienen una menor presencia en el trabajo por cuenta propia y menos continuidad en el proceso emprendedor, ya que abandonan sus empresas en un 46,1% (Peña et al., 2020).

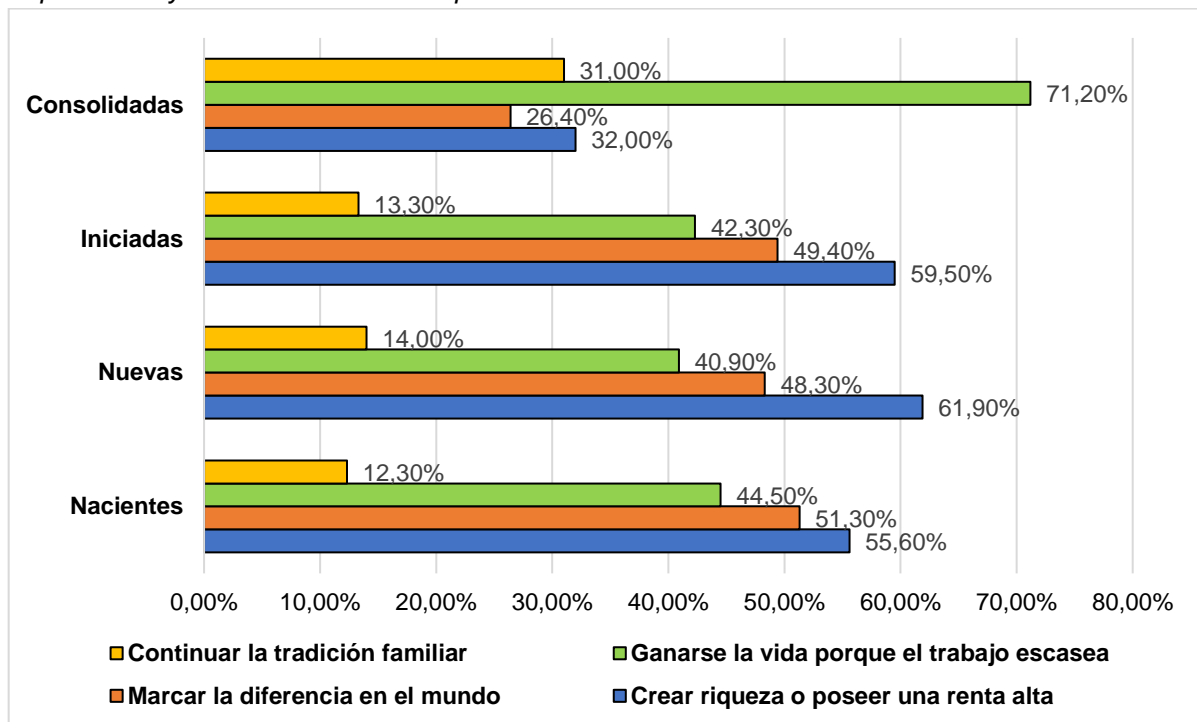
### **Factores determinantes del emprendimiento femenino según las fases del proceso emprendedor**

Vamos a analizar ahora el correlato que existe entre los factores cognitivo-emocionales, estructurales y sociales del emprendimiento femenino, concebidos como impulsores o bloqueadores, y las fases del proceso emprendedor.

## Factores cognitivo-emocionales del emprendimiento femenino y proceso emprendedor

Como se muestra en la Figura 2, las motivaciones y aspiraciones de las emprendedoras son diferentes según nos refiramos a empresas jóvenes o consolidadas. En el primer caso, las emprendedoras destacan que sus motivaciones para emprender se basan en la creación de riqueza o en poseer una renta alta (nacientes 55,6% - nuevas 61,9% - iniciadas 59,5%) y en marcar la diferencia en el mundo (nacientes 51,3% - nuevas 48,3% - iniciadas 49,4%). Sin embargo, cuando la empresa es más madura o consolidada, se observa que hay más emprendedoras que han accedido a su creación para ganarse la vida (71,20%) que para crear riqueza o poseer una renta alta (32%). Podemos afirmar a este respecto que las mujeres de empresas jóvenes emprenden más por oportunidad que por necesidad y que las mujeres de empresas maduras mantienen su negocio más por necesidad que por oportunidad.

**Figura 2**  
Aspiraciones y motivaciones en el emprendimiento femenino



Fuente. Elaboración propia a partir del informe GEM España 2019-2020

La Figura 2 muestra también que las empresarias con un emprendimiento reciente dejan como última opción, dentro de sus motivaciones, continuar con la tradición familiar (nacientes 12,30% - nuevas 14% - iniciadas 13,30%) y, sin embargo, es de las opciones más valoradas para las emprendedoras consolidadas (31%). Una razón que puede apoyar estos datos es que gran parte de las empresas consolidadas sean negocios familiares heredados. Aguilar et al. (2020) afirman que cuando se hereda una empresa se es menos propensa a iniciar un nuevo negocio o a trabajar

por cuenta ajena, ya que por tradición familiar la persona ya está trabajando en dicha empresa y, por tanto, continua con su consolidación.

### **Factores socio-estructurales del emprendimiento femenino y proceso emprendedor**

Además de los factores cognitivos-emocionales señalados, la actividad emprendedora femenina tiene una influencia directa del contexto de la persona que desea emprender o que se encuentra emprendiendo. La generación del capital social, humano e incluso financiero, unido al acceso a diferentes recursos se produce gracias a los factores estructurales y sociales que poseen las mujeres. En este sentido, el marco institucional, empresarial y familiar se convierte en factor impulsor del emprendimiento femenino e incide en el tipo y en el sector de las empresas iniciadas y consolidadas, como se puede comprobar en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Sectores de actividad emprendedora desde la perspectiva de género*

Tipos de empresa	Género	Sectores de actividad			
		Extractivo	Transformador	Servicios a empresa	Servicios al consumidor
<b>Iniciadas</b>	Mujer	5,10%	14,80%	27,10%	<b>52,90%</b>
	Hombre	3,80%	24,10%	<b>40,30%</b>	31,80%
<b>Consolidadas</b>	Mujer	10,20%	12,90%	19,90%	<b>57%</b>
	Hombre	9,10%	30,70%	25%	<b>35,30%</b>

Fuente. Elaboración propia a partir del informe GEM España 2019-2020

Los datos de la Tabla 2 nos indican que las empresas jóvenes dirigidas por mujeres se encuentran principalmente en el sector de servicios al consumidor (52,90%), seguidas del sector de servicios a empresa (27,10%). Esto significa que el 80% de las empresas femeninas iniciadas se sitúan en sectores que requieren de una inversión económica más asumible y viable y que, gracias a ello, se mantienen en el tiempo hasta llegar a consolidarse (Arcos, 2020), puesto que esos mismos sectores son los más representados en las empresas consolidadas (57% sector de servicios al consumidor y 19,9% servicios a empresa).

Requiere una mención especial el sector extractivo, aquel que está vinculado a la producción de materias primas para la construcción y para otras industrias, ya que a pesar del bajo porcentaje de emprendimiento que existe en el mismo, independientemente del tipo de empresa, cuenta con más mujeres que hombres, tanto en las empresas consolidadas (10,20% frente al 9,10%) como en las iniciadas (5,10% frente al 3,80%). En estas últimas casi duplican el porcentaje las mujeres. Esta situación podría deberse al impulso, desde el ámbito educativo y formativo, de las competencias STEM (en español CTIM – Competencias vinculadas a las Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Macías et al. (2021) afirman que cada vez más el mercado laboral está demandando personas con estas

competencias, proponiendo que se impulsen estrategias políticas, sociales y educativas que las desarrollen.

## Innovación, tecnología e internacionalización de las empresas

Dedicamos un apartado específico al grado de innovación, uso y novedad de las tecnologías e internacionalización de las empresas españolas, tanto iniciadas como consolidadas, que son factores impulsores o bloqueadores del emprendimiento femenino.

### *El emprendimiento desde la innovación*

El emprendimiento que se apoya en la innovación es un emprendimiento de oportunidad que se caracteriza por introducir ideas nuevas o mejoras de productos y servicios mediante la incorporación de diferentes tecnologías, prácticas de trabajo, formas de hacer negocios o procesos productivos (Vélez-Romero y Ortiz-Restrepo, 2016).

Como observamos en la Tabla 3, la innovación no es un indicador que caracterice a las empresas españolas, ya que más de un 60% de las nuevas empresas y más de un 80% de las empresas consolidadas no son innovadoras.

**Tabla 3**

*Grado de innovación de las empresas españolas desde la perspectiva de género*

Tipo de empresa	Género	Grado de innovación		
		Completamente innovadora	Algo innovadora	No innovadora
Iniciadas	Mujer	15%	19,1%	65,9%
	Hombre	10,2%	25,8%	63,9%
Consolidadas	Mujer	6,4%	9,8%	83,8%
	Hombre	6,2%	10,7%	83,1%

Fuente. Elaboración propia a partir del informe GEM España 2019-2020

Los datos aquí ofrecidos nos muestran que desde la perspectiva de género hay más empresas femeninas que masculinas jóvenes (65,9% frente al 63,9%) y maduras (83,8% frente al 83,1%) sin innovación. Y son más las empresas masculinas que presentan alguna innovación (25,8% en las iniciadas y 10,7% en las consolidadas) que las femeninas (19,1% en las iniciadas y 9,8% en las consolidadas). En ambos casos existe un mayor porcentaje de innovación en las empresas jóvenes; evidenciándose, además, que las nuevas empresas femeninas son completamente innovadoras un 5% más que las masculinas, aunque este porcentaje disminuye a más de la mitad en las empresas consolidadas (6,4% femeninas y 6,2% masculinas). Carrillo et al. (2019) consideran que esta situación puede deberse a que actualmente las empresas que están surgiendo cuentan con equipos de trabajo multidisciplinares



que poseen más sensibilización y formación en competencias creativas e innovadoras.

### **El emprendimiento desde la tecnología**

Es importante analizar también el uso de las tecnologías en las empresas, lo que influye en la identificación de su grado de innovación. En este sentido, podemos diferenciar entre emprendimiento tecnológico (nuevos productos basados en el avance en la investigación), emprendimiento tecnológico digital (nuevos productos basados solo en tecnologías de la comunicación) y emprendimiento digital (nuevos productos y servicios basados en internet) (Tejeiro-Koller et al., 2021).

En la Tabla 4 se muestra el porcentaje del uso y grado de novedad de las tecnologías utilizadas por emprendedoras y emprendedores, tanto en fase inicial como en fase consolidada.

**Tabla 4**

*Uso y grado de novedad de las tecnologías en las empresas españolas desde la perspectiva de género*

Tipo de empresa	Género	Uso de las Tecnologías			Grado de novedad de las Tecnologías		
		Bajo	Medio	Alto	Menos de 1 año	1-5 años	Más de 5 años
<b>Iniciadas</b>	Mujer	95%	3,2%	1,8%	9,4%	18,5%	72,1%
	Hombre	85,9%	6%	8%	10,5%	20,5%	69%
<b>Consolidadas</b>	Mujer	92%	6,2%	1,7%	5,5%	9,2%	85,4%
	Hombre	88,4%	7,3%	4,3%	6,2%	14,5%	79,3%

Fuente. Elaboración propia a partir del informe GEM España 2019-2020

Los datos de la Tabla 4 nos indican que las empresas femeninas hacen un bajo uso de la tecnología (en las iniciadas un 95% y en las consolidadas un 92%) y muy pocas presentan una alta utilización de la misma (menos de un 2% en ambas tipologías). En las empresas masculinas, la situación se repite en el primero de los casos, aunque en menor porcentaje que en las empresas femeninas. Sin embargo, en cuanto a la alta utilización, las empresas masculinas sobresalen incluso más en las iniciadas (8%) que en las consolidadas (4,3%).

Es significativo resaltar, a este respecto, que a pesar de que las empresas masculinas usan más las tecnologías que las femeninas, son estas últimas las que poseen un mayor grado de novedad mantenido en el tiempo (más de 5 años). Esta realidad se evidencia tanto en el caso de las nuevas empresas (72,1% frente al 69%), como en las ya consolidadas (85,4% frente al 79,3%). Situación que difiere con relación a los primeros años, donde el grado de novedad es algo más destacado en las empresas masculinas jóvenes (10,5% frente al 9,4% - menos de 1 año - y 20,5% frente al 18,5 - entre 1 y 5 años -) y en las empresas masculinas maduras (6,2% frente al 5,5% - menos de 1 año - y 14,5% frente al 9,2% - entre 1 y 5 años -). El significado

de estos datos puede estar en que los hombres utilizan las tecnologías como un fin y las mujeres, sin embargo, como un medio para conseguir sus propósitos profesionales y personales (ONU Mujeres, 2021).

### ***El emprendimiento desde la internacionalización***

En último término vamos a hacer referencia a la internacionalización de las empresas españolas. Como se aprecia en la Tabla 5, existe poca internacionalización, tanto en las empresas jóvenes como en las maduras. No obstante, esta situación se evidencia ligeramente más en las empresas consolidadas (femeninas un 76,1% y masculinas un 72,6%) que en las iniciadas (femeninas un 72,2% y masculinas un 66,8%).

**Tabla 5**

*Grado de internacionalización en las empresas españolas desde la perspectiva de género*

Tipo de empresa	Género	Grado de internacionalización			
		Más del 75%	Entre 25-75%	Menos del 25%	Nada
<b>Iniciadas</b>	Mujer	1,9%	5,9%	20%	72,2%
	Hombre	3,8%	6,9%	22,6%	66,8%
<b>Consolidadas</b>	Mujer	1,2%	2%	20,7%	76,1%
	Hombre	1,4%	5,3%	20,7%	72,6%

Fuente. Elaboración propia a partir del informe GEM España 2019-2020

Con relación a las empresas femeninas iniciadas, estas presentan un menor porcentaje en todos los grados de internacionalización frente a las masculinas (27,8% y 33,2% respectivamente). Esto mismo sucede con las empresas consolidadas (23,9% en las empresas de mujeres y 27,4% en las empresas de hombres).

Por otra parte, existen más empresas femeninas jóvenes que poseen el 75% de internacionalización (1,9%) que maduras (1,2%). Ocurre lo mismo con las que poseen entre el 25% y el 75% de internacionalización (jóvenes 5,9% y maduras 2%). Sin embargo, existe una pequeña diferencia en aquellas empresas creadas por mujeres con menos del 25% de internacionalización, en las que destacan las consolidadas (20,7%) frente a las iniciadas (20%).

Podemos concluir, a este respecto, que el mayor porcentaje de empresas con grado de internacionalización, tanto masculinas como femeninas, se sitúa en menos de un 25%. Esto nos hace pensar que el emprendimiento español busca su zona de confort en el país de origen donde se asumen menos riesgos y existen menos cotas de competitividad que en el entorno internacional, lo que sin embargo merma posibilidades de transferir su potencial a otros países (Ramos, 2017).

## Conclusiones

Desde el año 2000 hasta nuestros días, el emprendimiento en España ha tenido una evolución muy positiva gracias a las políticas sociales y educativas que lo han fomentado, posicionando a nuestro país entre los estados europeos que más oportunidades ofrecen para su desarrollo (Peña et al., 2020).

No obstante, si unimos la variable emprendimiento a la de género, existen ciertos factores que determinan el desarrollo del emprendimiento femenino y que influyen en su expansión. Nos referimos, por un lado, a los factores estructurales y sociales, los cuales indican que las mujeres se interesan más por el emprendimiento social, aquel al que tradicionalmente han estado abocadas y que les permite compaginar mejor su vida profesional y personal; requieren competencias tecnológicas y empresariales que deberían desarrollarse a través de la educación formal (primaria, secundaria y universitaria); y necesitan referencias concretas de emprendedoras de éxito que les sirvan de modelo y rompan el “techo de cristal” que les impide tener experiencias previas de liderazgo y gestión. Por otro lado, están los factores cognitivos-emocionales, los cuales nos hablan de mujeres competentes que no se perciben así, con miedo al fracaso, lo que debilita sus negocios y revierte en la creación de empresas más por necesidad que por oportunidad. Con motivaciones y aspiraciones encaminadas a “ganarse la vida”, aunque poco a poco “busquen cubrir un hueco en el mercado”, así como “crear riqueza y marcar diferencias”, poniendo en marcha negocios más innovadores y *startups*. A estos factores se unen los que impulsan o bloquean el emprendimiento femenino, que son contextuales e incluyen el marco institucional del que deben provenir políticas activas de potenciación empresarial, el entorno internacional, nacional, regional y local, que debe promover espacios de encuentro y vías de apoyo (formación, financiación y recursos), y el entorno familiar, cuyo apoyo moral y desinteresado es fundamental para que una mujer se sienta acompañada en la aventura de emprender.

Estos factores son determinantes para las empresas españolas, tanto para las de reciente creación como para las ya consolidadas, como hemos podido comprobar al analizar los Informes GEM publicados hasta la fecha de entrega de este artículo, y actualmente aún más ante la situación derivada de la crisis del COVID19, la cual va a requerir una reactivación y transformación del emprendimiento, especialmente del femenino y con impacto social, a través de las siguientes iniciativas, punto de partida de futuras investigaciones (Fuentes y Neira, 2021):

- Diseño de programas de acompañamiento para emprendedoras.
- Orientación para percibir nuevas oportunidades y modelos de negocio.
- Promoción del modelo *Entrepreneurial Universities*, buscando nuevas sinergias entre el ecosistema emprendedor, el corporativo y el académico.

- Presencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el nuevo escenario socioeconómico.
- Desarrollo de infraestructuras y formación tecnológica, potenciando la digitalización y la innovación.
- Trabajo en red de todos los agentes que intervienen en el ecosistema emprendedor.

## Referencias

- Aido-Almagro, B., Diáñez-González, J.P., Camelo-Ordaz, C. y Ruiz-Navarro, J. (2016). Identificación del emprendimiento de alto potencial. Un análisis sobre el reconocimiento de oportunidad en diferentes economías. *Enfoques*, 399, 75-84.
- Aguilar, A.Y., Vargas, A., Hernández L.G y Lugo M. Á. Identificación de antecedentes familiares de Emprendimiento y su incidencia en la decisión de Empezar. *ANFEI Digital*, 12, 1-11.
- Álvarez, M.J., Rebollo, M.A. y Rodríguez, M.R. (2013). Factores facilitadores y bloqueadores del emprendimiento femenino: orientar para el emprendimiento desde una perspectiva de género. *Investigación e innovación educativa*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/157763941.pdf>
- Álvarez, C., Noguera, M. y Urbano, D. (2012). *Condicionantes del entorno y emprendimiento femenino. Un estudio cuantitativo en España*. Universidad de Medellín. Recuperado de: <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/3329>
- Arcos, P.G. (2020). Aplicación y beneficios del plan de negocios para la creación y consolidación de microempresas [Tesis de pregrado, Universidad Técnica del Norte]. Recuperado de: <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/10741>
- Arenius, P. y Minniti, M. (2005). Perceptual variables and nascent entrepreneurship. *Small Business Economic*, 24, 223-247. <http://dx.doi.org/10.1007/s11187-005-1984-x>.
- Barney, J. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de investigación educativa*. La Muralla.
- Brüderl, J., Preisendörfer, P. y Ziegler, R. (1992) Survival Chances of Newly Founded Business Organizations. *American Sociological Review*, 2(57), 227-242. <https://doi.org/10.2307/2096207>
- Brush, C.G. (1992) Research on women business owners: past trends, a new perspective and future directions. *Entrepreneurship Theory and practice*, 4(16), 5-30. <https://doi.org/10.1177/104225879201600401>
- Carrillo, A., Caballero, F.C. y Roque, R.V. (2019). Formación en creatividad e innovación: estudiando las percepciones y prácticas de los jóvenes emprendedores locales. *Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración: RICEA*, 8(15), 1-28.

- De la O Cordero, D. y Monge-González, R. (2019). Factores que influyen en el desempeño de las PYME: una perspectiva cualitativa de los empresarios costarricenses. *Revista Academia y Negocios. R.A.N.*, 4(2), 95-106.
- DeTienne, D. y Chandler, G. (2007) The Role of Gender in Opportunity Identification. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31, 365-386.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2007.00178.x>.
- Díaz, M.C. y Carter, S. (2009). Resource mobilization through business owner's networks: is gender an issue? *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 1(3), 226-252.  
<https://doi.org/10.1108/17566260910990919>
- Elizundia, M<sup>a</sup>.E. (2015). Desempeño de nuevos negocios: perspectiva de género. *Contaduría y Administración*, 60(2), 468-485. [https://doi.org/10.1016/S0186-1042\(15\)30010-3](https://doi.org/10.1016/S0186-1042(15)30010-3)
- Fuentes M<sup>a</sup>.M. y Neira, I. (Dirs.).(2021). *Situación del emprendimiento en España ante la crisis del COVID-19 Análisis y recomendaciones*. Observatorio del Emprendimiento de España.
- Figuroa, C., De La Fuente, C. y Segovia, M. (2011). *La contribución de una SGR al emprendimiento de mujeres: el caso de Avalmadrid*. BURJC Digital. Universidad Rey Juan Carlos.
- Galindo, M.A. y Méndez, M.T. (2011). La actividad emprendedora y competitividad: Factores que inciden sobre los emprendedores. *Papeles de Europa*, 22, 61-75. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_PADE.2011.v22.3](http://dx.doi.org/10.5209/rev_PADE.2011.v22.3)
- García-Villalobos, J.C., Villaseca-Morales, D. y González-Pérez, S. (2019). Emprendimiento femenino y financiación social: un estudio comparado. *REVESCO. Revista De Estudios Cooperativos*, 132, 97-121.  
<http://dx.doi.org/10.5209/REVE.65974>
- Gordon, I. y Jack, S. (2010) HEI engagement with SME: developing social capital. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 6(16), 517- 539.  
<https://doi.org/10.1108/13552551011082489>
- Heilbrunn, S. (2004) Impact of Gender on Difficulties Faced by Entrepreneurs. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 5(3),159-165.  
<https://doi.org/10.5367/0000000041513420>
- Hoang, H. y Antoncic, B. (2003) Network-based research in entrepreneurship: A critical review. *Journal of Business Venturing*, 2(18), 165-187.  
[https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(02\)00081-2](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(02)00081-2)
- Macías, D., Santacruz-Valencia, L.P. y Gómez, J. (2021). La importancia de enseñar secuenciación en edades tempranas: una puerta al desarrollo de competencias STEM. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 33, 31-42.
- Maldonado, B.R., Lara, G.J. y Maya, A.M. (2016). La Mujer como motor del desarrollo local: Una experiencia puntual. *Revista San Gregorio*, 1(2), 91-107.  
<http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v0i0.93>



- Montero-González, B. y Camacho-Ballesta, J.A. (2018). Caracterización del emprendimiento femenino en España: Una visión de conjunto. *REVESCO. Revista De Estudios Cooperativos*, 129, 39-65. <http://dx.doi.org/10.5209/REVE.61936>
- OCDE. (2013). *Cerrando las brechas de género: es hora de actuar*. CIEDESS.
- ONU Mujeres (2021) Innovación y tecnología. <https://www.unwomen.org/es>
- Peña, I., Guerrero, M., González-Pernía, J.L. y Montero, J. (2020). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2019-2020*. Universidad de Cantabria, Asociación RED GEM España y CISE.
- Peña, I., Guerrero, M., González-Pernía, J.L. y Montero, J. (2019). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2018-2019*. Universidad de Cantabria, Asociación RED GEM España y CISE.
- Peña, I., Guerrero, M., González-Pernía, J.L. y Montero, J. (2018). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2017-2018*. Universidad de Cantabria, Asociación RED GEM España y CISE.
- Ramos, E.B. (2017). *La internacionalización de las empresas españolas por medio de alianzas estratégicas: factores de éxito vinculados al comportamiento de los aliados*. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla.
- Santander-Astorga, P., Fernández-Robin, C. y Yáñez-Martínez, D. (2016). Motivaciones y condicionantes contextuales en el emprendimiento liderado por mujeres chilenas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXII(2), 63-77.
- South Summit. (2019). *Mapa del emprendimiento*. Spain Startup South Summit y IE University.
- Tejeiro-Koller, M., Molina-López, M.M<sup>a</sup> y García-Villalobos, J.C. (2021). Emprendimiento digital femenino para el desarrollo social y económico: características y barreras en España. *REVESCO. Revista De Estudios Cooperativos*, 138, 1-13. <https://dx.doi.org/10.5209/REVE.75561>
- Terán, E.F. y Guerrero, A.M. (2019). ¿Emprendimiento por oportunidad o por necesidad? Estudio comparativo entre países. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(2), 77-86.
- Themudo, N.S. (2009). Gender and the Nonprofit sector. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 4(38), 663-683. <https://doi.org/10.1177/0899764009333957>
- Vélez-Romero, X. y Ortiz-Restrepo, S. (2016). Emprendimiento e innovación: una aproximación teórica. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 346-369
- Verheul, I., Thurik, R., Hessels, J. y Zwan P. (2016). Factors influencing the entrepreneurial engagement of opportunity and necessity entrepreneurs. *Eurasian Business Review*, 6(3), 273-295. <https://doi.org/10.1007/s40821-016-0065-1>
- Zhao, H., Seibert, S.E. y Hills, G.E. (2005) The Mediating Role of Self-Efficacy in the Development of Entrepreneurial Intentions. *The Journal of applied psychology*, 90(6), 1265-1272. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1265>.





# MISCELÁNEA





## Dimensiones de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras

*Dimensions of intercultural competence in foreign language learning*

Recibido: 09/03/2021 | Revisado: 10/06/2021 | Aceptado: 30/11/2021 |  
Online first: 02/12/2021 | Publicado: 31/12/2021



**Carolina Carrillo-López**

Universidad Autónoma de Tlaxcala (Tlaxcala, México)

E-mail: [carolinacarrillolopez@gmail.com](mailto:carolinacarrillolopez@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5191-3932>

**Resumen:** Este artículo tiene como propósito comprender una revisión respecto a los aportes teóricos y metodológicos que se han hecho entorno a la competencia intercultural. Para ello, la estrategia metodológica se desarrolló con un análisis de diseño cualitativo e interpretativo, documental, construida a partir del estado del arte. Empezando desde la interculturalidad, se ve que ésta no llega a ser exclusiva de un campo en particular, debido a que es utilizada y trabajada desde varias disciplinas como las ciencias humanas y sociales. En el marco de la educación, varios autores que han fungido como promotores de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas han hecho evidente la contraposición al modelo de civilización, tomando posición como una nueva parte de la cultura que implica el desarrollo de las capacidades, conocimientos y saberes que le posibiliten al aprendiente regular sus relaciones con las personas pertenecientes a culturas diferentes a la suya. Tras identificar diversas clasificaciones de autores en torno a la competencia intercultural se analizaron cada una de las tipologías, para después integrar una nueva clasificación con sus principales elementos. Así, surgieron cuatro dimensiones de la competencia intercultural: la simbólica, la comunicativa, la conductual y la personal. Éstas con el fin de que posibiliten analizar el nivel de desarrollo de la

**Abstract:** The purpose of this article is to provide a review of the theoretical and methodological contributions that have been made to intercultural competence. For this, the methodological strategy was developed with an analysis of qualitative and interpretative, documentary design, built from the state of the art. Starting from interculturalism, it can be seen that it is not exclusive to a particular field, since it is used and worked on from various disciplines such as human and social sciences. Within the framework of education, several authors who have acted as promoters of interculturalism in language teaching have made evident the contrast to the model of civilization, taking a position as a new part of culture that implies the development of skills and knowledge that enable the learner to regulate their relationships with people belonging to cultures different from their own. After identifying various authors' classifications of intercultural competence, each of the typologies was analyzed and a new classification was then integrated with its main elements. Therefore, four dimensions of intercultural competence emerged: symbolic, communicative, behavioral and personal. These are intended to make it possible to analyze the level of development of intercultural competence developed by foreign language learners.



competencia intercultural que desarrollan los aprendientes de una lengua extranjera.

---

**Palabras clave:** interculturalidad, educación, lengua extranjera, competencia intercultural, estado del arte.

**Keywords:** interculturality, education, foreign language, intercultural competence, state of the art.

## Introducción

---

En un contexto de globalización, donde los intercambios aumentan constantemente y donde las personas continuamente se muestran más interesadas en descubrir nuevos horizontes y culturas, hablar de interculturalidad es cada vez más frecuente. No obstante, esta interacción de la que se habla entre culturas no es fácil. De hecho, cada individuo está influenciado por su propio bagaje cultural, observando el mundo a través de un filtro que, el contexto en el que se ha desarrollado, le ha dictado de manera subrepticia. Los objetos que le rodean, el contexto, las acciones, las palabras, entre otros, tienen una significación diferente, en función de la forma de aprehenderlos. Es así como la manera en que cada uno piensa y actúa se va a regir por todo tipo de ideas recibidas y costumbres adquiridas desde el nacimiento.

En este sentido, dado que las interacciones entre culturas son ahora una característica constante de la vida moderna, distintos pueblos han podido experimentar grandes transformaciones culturales, provocadas por la dominación, el conflicto o, en el mejor de los casos, debido al intercambio recíproco entre las personas. Esto ha permitido que la interculturalidad se convierta en un objeto de estudio, a través de distintas disciplinas, ayudando así, a las personas a negociar las fronteras culturales a través de sus encuentros y experiencia personal. En la parte educativa, la inclusión de la competencia intercultural en la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras, se vuelve relevante ya que, en la actualidad tiene todavía un papel incipiente en las clases. Con frecuencia, tanto los métodos de trabajo como los mismos profesores de lengua se centran en elementos socioculturales que corresponden a la lengua cultura del otro país; sin embargo, esto no promueve lo intercultural cuando se entiende como un diálogo entre dos o más partes, culturas o personas (UNESCO, 2005). De ahí que, varios autores que han fungido como promotores de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras se muestren en favor de una educación orientada al reconocimiento de uno mismo y de la otredad, centrada en el análisis, comprensión y diálogo con los demás.

## Metodología

---

El presente artículo se desarrolló a partir de la construcción del estado del arte, como estrategia metodológica, considerada como el primer paso de aproximación a

la realidad como tal (Jiménez y Torres, 2006). Para su elaboración se siguieron tres etapas, las cuales fueron: I.) la indagación, II.) el análisis y síntesis y III.) la internalización (Sánchez-Olavarría, 2017). En este sentido, la primera etapa consistió en una búsqueda exhaustiva de información y, para ello, se tomaron en cuenta varios criterios.

### **Crterios de elegibilidad**

En lo que concierne a la búsqueda exhaustiva de los documentos más relevantes a incluir para la revisión sistemática, se tuvo que seguir un proceso minucioso, partiendo del tema base “la interculturalidad”. Los criterios de elegibilidad de los documentos resultaron ser los siguientes:

- 1) Títulos o subtítulo que incluyesen las palabras clave “interculturalidad”. En un primer acercamiento por medio del buscador de Google Scholar, se obtuvo un resultado de aproximadamente 146,000 documentos, no obstante, se revisaron las primeras 10 páginas de los resultados, debido a que, Google muestra en sus primeras páginas aquellos documentos de mayor relevancia, considerando así, el contenido del documento, el autor, el lugar de publicación, además de la frecuencia con la que se ha citado en diversas fuentes especializadas.
- 2) La lengua de los documentos. Se buscaron aquellos documentos escritos en lengua española, francesa, inglesa, portuguesa y/o catalana. Esto por ser las lenguas que comprende la autora además de que era fundamental para tener una dimensión multilingüe en la recuperación de la información, y más aún cuando la temática se vinculaba a las lenguas extranjeras.
  - a. Que incluyesen las palabras clave, en español: interculturalidad, enseñanza-aprendizaje y lenguas extranjeras; en francés: *interculturel, l'enseignement et l'apprentissage* y *langues étrangères*; en inglés, *interculturality, teaching and learning* y *foreign languages*; para el portugués, *interculturalidade, ensino e aprendizagem* y *línguas estrangeiras*; por último, en catalán, *intercultural, ensenyament i aprenentatge, llengües estrangeres*.
  - b. De igual forma, sólo que tiempo después, que comprendieran las palabras claves relacionadas al objeto de estudio: en español, competencia intercultural, lenguas extranjeras, dimensiones; en francés: *compétence interculturelle, langues étrangères, y dimensions*; en inglés: *intercultural competence, foreign languages y dimensions*; en portugués: *competência intercultural, línguas estrangeiras y dimensões*, finalmente, en catalán: *competència intercultural, llengües estrangeres y dimensions*.
- 3) Límite temporal de 10 años, que comprendiese del año 2020 al 2011. Fue preciso hacer esta delimitación, porque de lo contrario, la información recabada hubiese sido bastante amplia y, por ende, sería complejo abordar tal tema a partir de todas sus ópticas y posibilidades. Cabe mencionar que, más tarde se tomó también la decisión de incluir aquellos documentos publicados años



previos al 2011, puesto que los propios textos iban remitiendo hacia otros documentos y autores representativos que se encontraban fuera del límite temporal establecido.

- 4) Que estuviesen disponibles en formato PDF y a su vez completos.

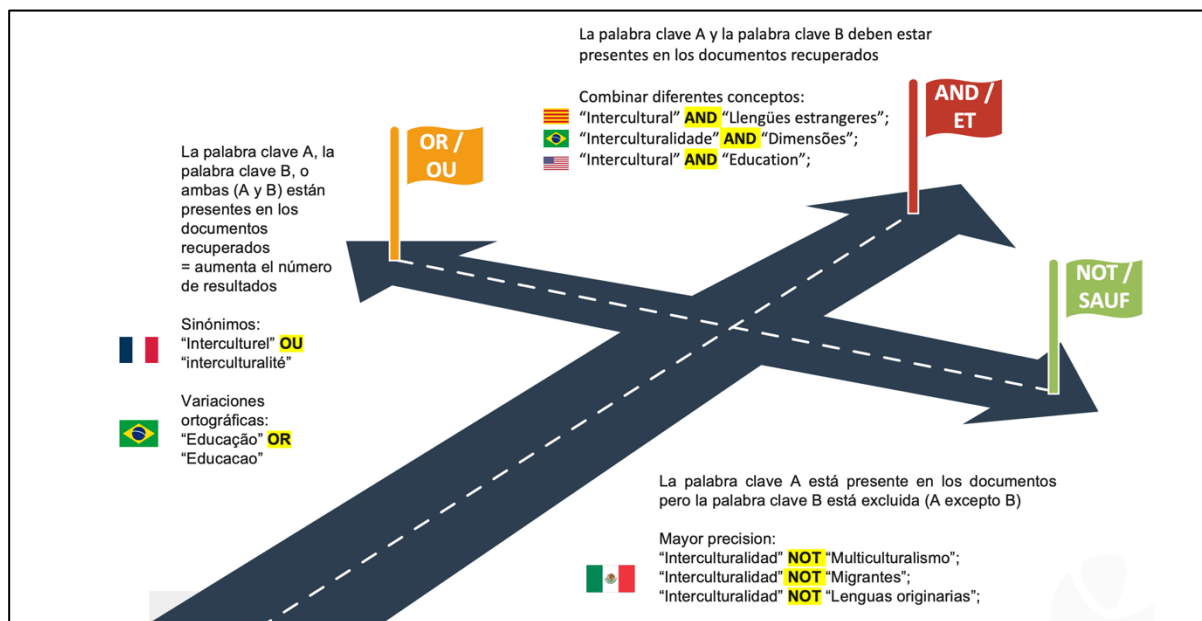
### Fuentes de información

Durante la búsqueda en computadora, se utilizaron operadores booleanos (ver Figura 1) para reducir, extender o refinar los resultados y posibilitar una mejor comprensión en términos de lo existente respecto al tema de investigación.

Aunado a lo anterior, se trabajó con ecuaciones de búsqueda para la formulación estructurada de las expresiones. Se tomaron en cuenta: diferentes operadores, los rangos de valores, los truncamientos como paréntesis, comillas y asteriscos. Con esto, de acuerdo a la dificultad que se aplicase, las operaciones podían considerarse como simples, ejemplo: interculturalidad AND Lenguas, o complejas, ejemplo: ((Interculturel OR interculturalité) AND enseignement de langues) Or enseignement de langues). Las bases de datos que evidenciaron un amplio número de fuentes de investigación fueron (Dialnet, DOAJ, ERIC, Redalyc, SciELO y SCOPUS), entre los buscadores (Google Académico, LA Referencia y ResearchGate) y los repositorios consultados (REMERI y Toda la UNAM en línea).

**Figura 1**

*Construcción de ecuaciones de búsqueda con los operadores*



Fuente: Elaboración propia

Tras efectuar el análisis de las fuentes de información y tomando en cuenta el cumplimiento de los criterios mencionados anteriormente, se trabajó con 90 documentos sobre interculturalidad, conformados, mayoritariamente, por: a) libros/capítulos de libro (39.56%), b) artículos de revistas especializadas (39.56%)

como *Afers Internacionais* (1982-2020), *Ámbitos* (1998-actualidad), *Anthropos* (1982-2020), *Campo Abierto* (1982-actualidad), *Ciencias de la Salud* (2005-actualidad), *ELA: Études de Linguistique Appliquée* (1961-2020), *Espacios en Blanco Revista de Educación* (1994-2020), *Eutopía* (2011-2020), *Gérer et comprendre* (1994-2020), *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura* (1996-actualidad), *Interações* (2000-2020), *International Journal of Cross-Cultural Management* (2009-2020), *Le Français dans le Monde* (1961-actualidad), *Organizações & Sociedade* (1993-2020), *Praxis y Saber* (2010-2021), *Recensiones* (1990-actualidad), *Revista de Educación* (2010-actualidad), *Revista de Investigación Educativa* (1997-actualidad), *Revista Educativa Hekademos* (2008-2020), *Revista Nebrija* (2005-2020), *Revue Française de Sociologie* (2003-2020), *Signo y Pensamiento* (1982-2020), *Social Science & Medicine* (1982-actualidad), *Synergies Brésil* (2009-2018), *Synergies Mexique* (2011-2020), *Vie Sociale et Traitements* (2001-2020), c) documentos provenientes de congresos o jornadas (4.39%), d) páginas web (4.39%) y e) tesis doctorales (3.29%).

### **Estrategia de búsqueda**

A continuación, se presenta una estrategia de búsqueda electrónica para la base de datos ERIC. Una vez dentro de la base, se ingresó una operación simple que consistía en (interculturality AND foreign languages). Al seleccionar el botón de buscar, evidenció una muestra de 88 resultados, agrupados de 15 en 15 y presentados en 6 páginas. Ahora bien, el siguiente paso era establecer la fecha de publicación. La base de datos ERIC, en la columna de la izquierda, llamada *Publication Date* presenta un listado de opciones de entre las cuales se puede escoger la temporalidad que se desee. Tomando en cuenta que, para esta revisión sistemática, se tenía un límite temporal de 10 años, se seleccionó entonces la opción: *Since 2011 (last 10 years)*, pues se pretendía recuperar documentos que estuviesen entre los años 2011 al 2020. De los 88 resultados que aparecían en un principio, se redujeron hasta 64.

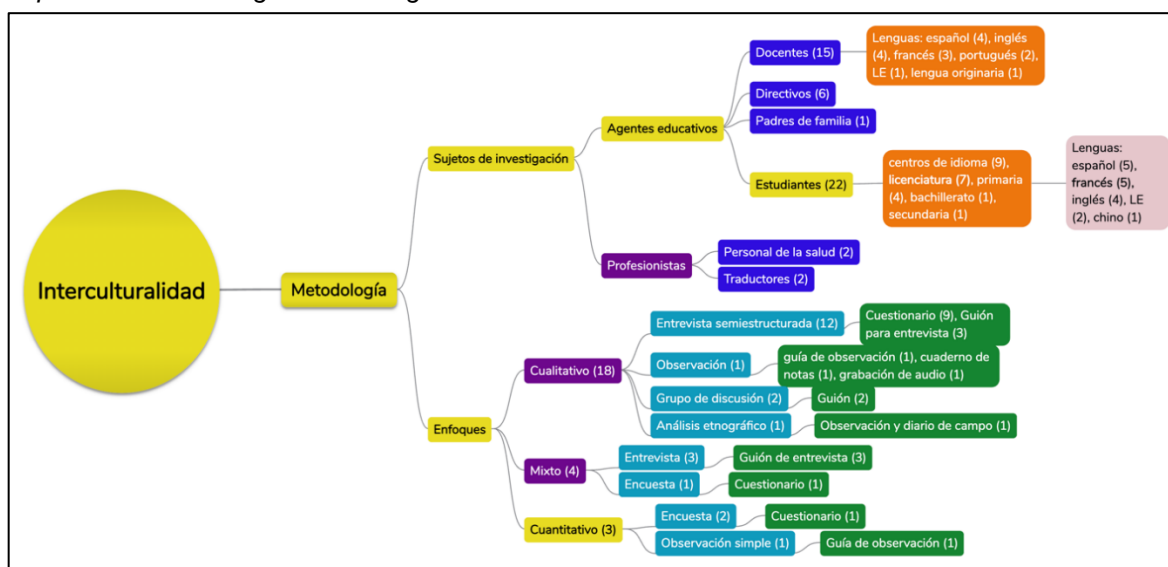
La búsqueda se podía ir refinando conforme a otros criterios, por ejemplo, en la sección llamada *Publication Type* se podía elegir el tipo de publicación, es decir, si se trataba de artículos de revistas (un total de 54), reportes de investigación (un total de 47), libros (un total de 4), memorias de congresos (1), entre otros. Una vez seleccionado el tipo de documento, en la columna de la derecha aparece el tipo de formato en el que estos se encuentran, presentados ya sea en su versión completa PDF, listos para descargar, o bien, a través de un enlace directo hacia el sitio en el que se encuentran, no obstante, estos no siempre están completos y en ocasiones sólo presentan la opción de compra del documento, el resumen, referencias y forma de citado. En otro punto, es importante mencionar que, esta base de datos está conformada en su gran mayoría por materiales en inglés, motivo por el cual los documentos que aparecían en las búsquedas cumplían con el criterio de la lengua. Así pues, estos documentos fueron analizados de uno por uno con la finalidad de verificar su valor para este trabajo, de modo que se fueron etiquetando en relevancia alta, media y baja.

## Registro de estudios

En cuanto a la segunda etapa que comprende un periodo de análisis, clasificación e interpretación de la información sintetizada, se utilizó como estrategia de lectura, el subrayado y codificación por colores. Esto consistió en identificar en cada documento, indicadores como: título del documento, autor del documento, año y país de publicación, cita en formato APA 7, objeto de estudio (lo que se investigó), teorías centrales (pedagógicas, sociales, psicológicas, entre otras), autores centrales de dichas teorías (aquellos que aparecían reiteradamente), objetivo de la investigación del artículo, enfoque metodológico cualitativo, cuantitativo, mixto), tipo de estudio explicativo, correlacional, descriptivo, entre otros), sujetos de investigación, técnicas, metodología, instrumentos, dimensiones de análisis (variables e indicadores que se estudiaron), principales temáticas desarrolladas y hallazgos, para después otorgarles un color en específico a cada uno de estos; como ejemplos, todas las teorías centrales se subrayaban en color verde, todos los tipos de estudio en azul. Al mismo tiempo se elaboró una matriz de doble entrada, con el programa de hojas de cálculo Excel, en la que se colocaron esos elementos previamente identificados, gracias a la codificación por colores. Después, se hizo el desglose de la información permitiendo además confirmar el nivel de relevancia para la investigación.

En un segundo momento, la matriz sirvió para construir organizadores gráficos a través de la aplicación MindManager. Así pues, tras analizar la información, se fueron haciendo conexiones entre las distintas temáticas, autores, metodología y demás indicadores, al mismo tiempo en que se creaba la ruta de identificación hacia nuestro objeto de estudio, la cual, se señaló en color amarillo oro, tanto para la parte metodológica como la parte teórica de las disciplinas (ver Figuras 2 y 3).

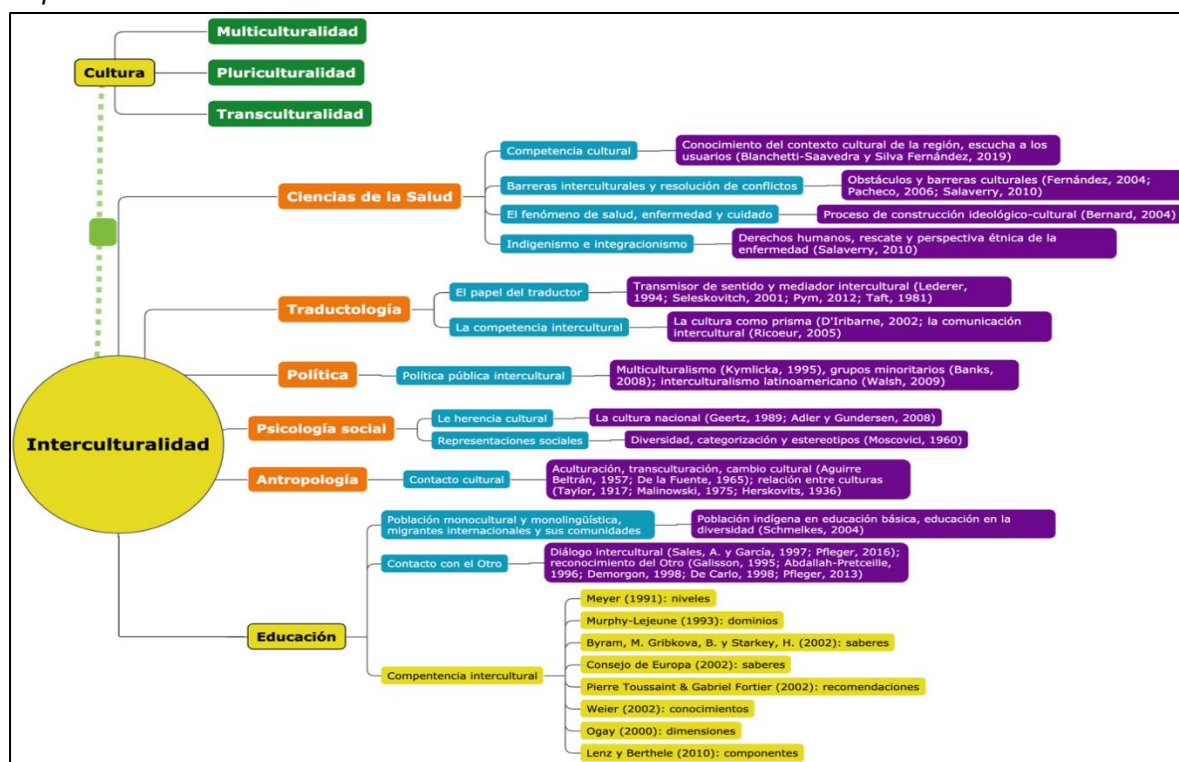
**Figura 2**  
Mapa mental: Estrategia metodológica



Fuente: Elaboración propia

Figura 3

Mapa mental: Fundamentación teórica



Fuente: Elaboración propia

## Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, a partir de los documentos seleccionados.

### Las lenguas de los documentos encontrados

Las lenguas de los documentos examinados fueron las siguientes: para el español (42.85%), para el francés (30.76%); para el inglés (18.68%); para el portugués (6.59%) y finalmente, para el catalán (1.09%). El uso del español en investigaciones sobre interculturalidad está directamente relacionado con los países hispanohablantes que, entre España, México y otros países de Latinoamérica tienen como lengua materna el español, por ende, el número de publicaciones es mayor. Por otra parte, el número de artículos en francés no precisamente corresponde a aquellos países francófonos; si bien, la mayoría pertenece a Francia y Argelia (la lengua oficial de Argelia es el árabe moderno estandarizado, no obstante, la lengua francesa está muy difundida), también se encontraron varios documentos que fueron publicados en otros países, no francófonos, en lengua francesa. En cuanto al inglés, al ser éste, para el mundo académico, la lengua franca en todo el mundo es común encontrar documentos escritos en inglés, pertenecientes a Estados Unidos y a otros países cuya lengua materna no es la inglesa. Ahora bien, para la lengua portuguesa, de los nueve países lusófonos que existen, sólo dos aportaron investigaciones para este trabajo, y



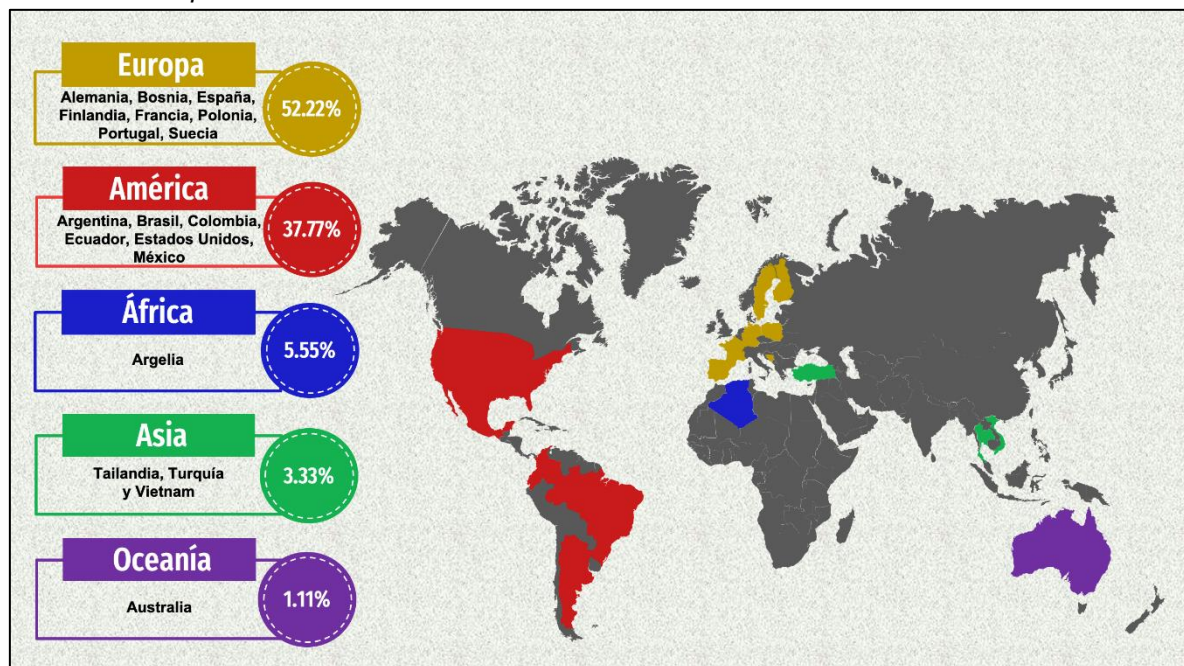
para ello, fueron Portugal y Brasil. Por último, se obtuvo un documento en lengua catalana, de España, que resultó ser de relevancia y aporte para el presente trabajo de investigación.

### ***El origen de los documentos encontrados***

El fenómeno intercultural es una cuestión de encuentros, debido a que no hay una cultura sino culturas, dentro de las cuales a veces conviven e interactúan otras (Pfleger, 2013). El interés de hacer evidente el origen de los documentos en lo intercultural es, en parte, lograr un entendimiento de las diferentes visiones del mundo que pueda tener cada país, las representaciones que hacen en cuanto a diversas temáticas, además de conocer las similitudes y divergencias culturales entre los países, los riesgos de conflictos que pudieran estar presentes entre éstos, así como las razones que pudiesen explicar los choques culturales intergrupales, o bien, los mecanismos que llegasen a conducir hacia un mejor entendimiento y cooperación entre las diferentes partes involucradas. Después de haber realizado un mapeo, se observó que, las investigaciones que se han encontrado tienen presencia en los 5 continentes, no obstante, la visión y tratamiento son eurocéntricos (ver Figura 4). Se puede apreciar que, el continente europeo es el que presenta un mayor número de publicaciones 52.22%, en segundo lugar, el continente americano con 37.77%, en tercera posición el continente africano con 5.55%, en cuarta posición el continente asiático con 3.33%, y finalmente, el continente oceánico con 1.11%.

**Figura 4**

*Documentos repartidos en los 5 continentes*



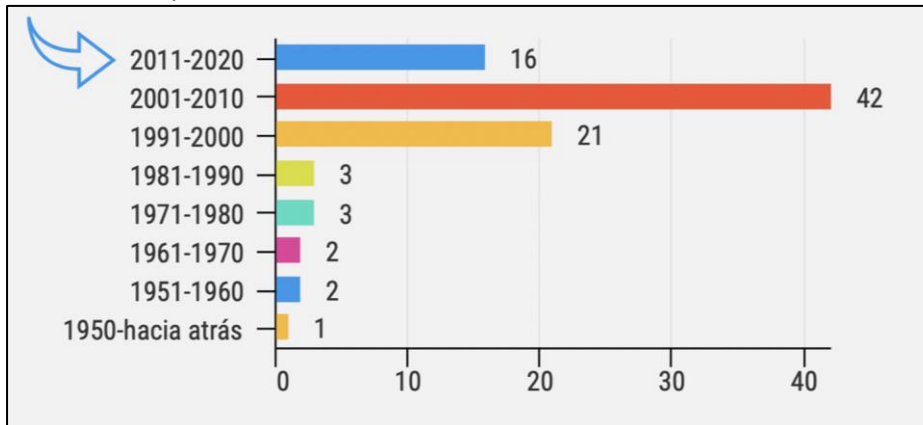
*Fuente:* Elaboración propia

### La delimitación temporal

Como se mencionó anteriormente, se efectuó una búsqueda documental con un límite temporal de 10 años, que comprende del año 2020 al 2011. Sin embargo, también se integraron aquellos documentos con años previos al 2011, debido a que los propios textos iban conectando hacia otros documentos y autores representativos que se ubicaban fuera del límite temporal fijado (ver Figura 5).

**Figura 5**

*Incidencia de publicación anual*



Fuente: Elaboración propia

Para una mejor visibilidad de los años, se decidió hacer agrupaciones de estos de 10 en 10. Ahora bien, para lo que se refiere al límite temporal de 2011 al 2020, el número de publicaciones ha sido mucho menor (17.77%), en contraste con el rango siguiente, de 2001 al 2010, que los supera por mucho (46.66%). De igual modo, es interesante ver cómo para el rango de 1991 al 2000, las publicaciones vuelven a reducirse significativamente (23.33%), no obstante, sigue siendo mayor que nuestro límite temporal definido. En cuanto al rango de 1981 a 1990 se puede observar que el porcentaje vuelve a caer (3.33%), éste se mantiene para el siguiente rango de 1971 a 1980 (3.33%). Las publicaciones son cada vez menores, ya que para el rango de 1961 a 1970 se puede ver cómo vuelve a bajar (2.22%); para el siguiente rango de 1951 a 1960 se mantiene como el anterior (2.22%). Finalmente, para el rango de 1950 hacia atrás, se pudo recuperar solamente un documento (1.11%). Tomar en cuenta esta delimitación temporal fue de gran interés puesto que también nos permitía ver las temáticas que se discutían entonces respecto a la interculturalidad, los objetivos que se tenían, los resultados a los que llegaron, así como las propuestas que se han sugerido, sin olvidar los puntos de vista, interrogantes y reflexiones que se han suscitado.

### Las temáticas sobre interculturalidad

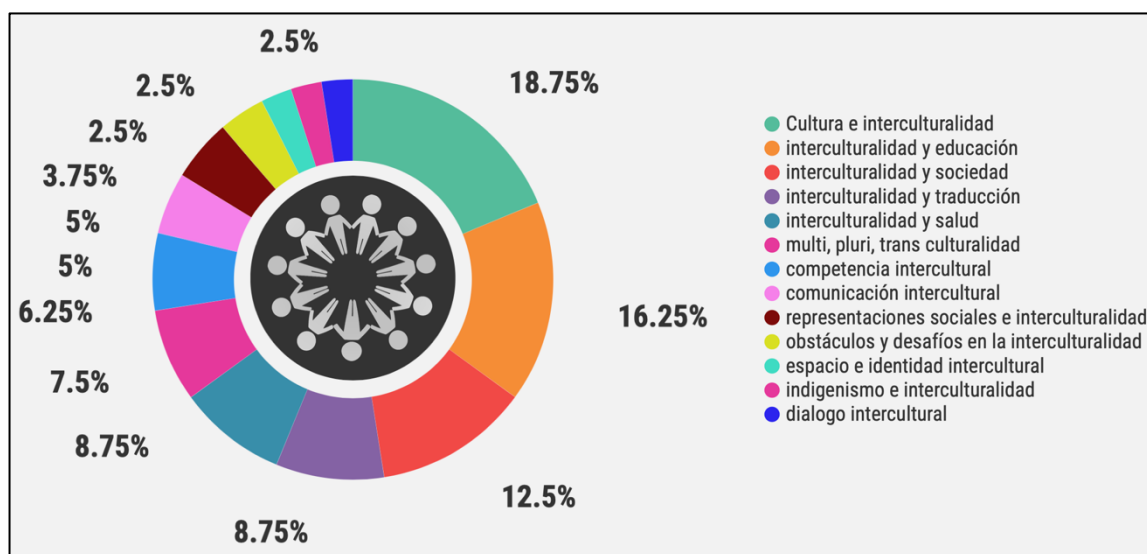
Debido a que se abordaron diferentes disciplinas es por ello que aparece una amplia variedad de temas (ver Figura 6). En primer lugar se puede observar el tema de cultura (18.75%), en segundo lugar interculturalidad y educación (16.25%), en tercer lugar interculturalidad y sociedad (12.5%), en cuarto lugar interculturalidad y traducción, así como interculturalidad y salud (8.75% respectivamente), en quinto



lugar, multi, pluri, trans culturalidad (7.5%), en sexta posición, la competencia intercultural (6.25%), en séptima posición, comunicación intercultural y representaciones sociales (5% respectivamente), en octava posición, obstáculos y desafíos en la interculturalidad (3.75%) y finalmente, en novena posición, espacio e identidad, indigenismo y diálogo intercultural (2.5% respectivamente). Cada una de las temáticas, antes mencionadas, no significa que sea propia de un solo documento, si bien, para efectos de estadística se tomó en cuenta el tema que mayormente aparecía en cada uno de éstos, no obstante, es posible que varios documentos llegasen a presentar otras temáticas además de la etiquetada como mayormente representativa.

**Figura 6**

*Temáticas vinculadas a la interculturalidad*



Fuente: Elaboración propia

### **Estrategia metodológica de la interculturalidad**

#### *Enfoques, técnicas e instrumentos*

Se identificación tres tipos de enfoques en los estudios sobre interculturalidad:

- El cualitativo, representado por un 72%. Las técnicas que aparecieron con frecuencia fueron: a) la entrevista semiestructurada (66.6%), utilizando como instrumento el cuestionario (75%) y el guion para entrevista (25%), b) la observación (16.6%), teniendo como instrumentos la guía de observación (33.3%), el cuaderno de notas (33.3%) y la grabación de audio (33.3%), c) el grupo de discusión (11.1%) con el instrumento del guion (100%) y finalmente, d) el análisis etnográfico (5.5%) con el diario de campo como instrumento (100%).
- El mixto, conformado por un 16%. Las técnicas que se llegaron a utilizar consistieron en: la entrevista (75%), para la cual se empleó como instrumento el guion de entrevista (100%). Otra técnica que apareció fue la encuesta (25%) y para ello se recurrió al cuestionario como instrumento (100%).

- El cuantitativo, identificado con un 12%. Se presentaron como técnicas, primeramente, la encuesta (66.6%) con el cuestionario (50%) y escala de Lickert (50%) como instrumentos; y la técnica de observación simple (33.3%) con la guía de observación como instrumento (100%).

Cabe señalar que, la información que aquí se presenta, no corresponde a la totalidad de los documentos revisados, debido a que no todos ellos contaban con este apartado de metodología.

### *Sujetos de investigación*

Ahora bien, en cuanto a los sujetos o participantes, las investigaciones efectuadas en los últimos años, respecto a la interculturalidad, versan principalmente sobre:

- Los agentes educativos (91.6%) de entre los cuales están:
  - Los estudiantes, representados por un 50%. Una gran parte pertenece a algún centro de idioma (40.90%), o bien, si se ve de acuerdo a la organización estructural del Sistema Educativo, se han hecho investigaciones con estudiantes de nivel licenciatura (31.81%), nivel primaria (18.18%), nivel bachillerato (4.54%) y nivel secundaria (4.54%). Por otro lado, también se hace referencia a la parte lingüística en la que se encontró que son aprendientes de las siguientes lenguas extranjeras: español (29.41%), francés (29.41%), inglés (23.52%), LE sin especificar (11.76%) y chino mandarín (5.88%).
  - Los docentes, representados por un 34%. Estos se dedican a la enseñanza de lenguas como: español lengua extranjera (26.66%), inglés lengua extranjera (26.66%), francés lengua extranjera (20%), lengua extranjera sin especificar (6.66%), lengua originaria sin especificar (6.66%) y, en menor porcentaje, portugués lengua extranjera (6.66%).
  - Los directivos, representados por un 13%.
  - Y los padres de familia, representados por un 2.27%.
- Otros profesionistas (8.3%), de entre los cuales están:
  - El personal de la salud, representados por un 50%, principalmente con médicos y enfermeros
  - Los traductores, representados por un 50%.

### **Fundamentación teórica**

Ahora bien, con respecto a la revisión bibliográfica conforme a la parte teórica, ésta permitió reconocer cinco disciplinas que trabajan recurrentemente la interculturalidad: a) las ciencias de la salud, b) la traductología, c) la psicología social, d) la antropología y, e) las ciencias de la educación; las cuales se explicarán a

continuación, comenzando por el orden antes mencionado. Éstas evidencian su valor, en vista de que propician, conforme a sus distintas investigaciones, la obtención de información referente a cómo se ha ido abordando la interculturalidad, a través de los años, al igual que, las diversas temáticas de las que se han ocupado.

### *En las ciencias de la salud*

Si la interculturalidad está presente en casi todos los contextos del mundo moderno, poniendo en juego la buena relación social y la convivencia pacífica entre diferentes grupos culturales, en el ámbito de la salud no es la excepción, ésta va más allá, con consecuencias en la calidad de vida e incluso en la supervivencia de los pacientes (Fernández, 2004). Es por ello que, durante los últimos años se ha visto una mayor preocupación por lograr brindar una oferta asistencial tal que la accesibilidad, la mejora en la comunicación (Qureshi, 2011) y la calidad en la atención a todos los pacientes (Bernand, 2006). Se trata de abrirse a distintas miradas, estar a la escucha de lo que los otros transmiten, no sólo a través del lenguaje verbal sino también por medio del lenguaje no verbal y lo no dicho en el discurso (Ingleby, 2011). Entre las temáticas más trabajadas sobre interculturalidad, resaltan las de las creencias, el estilo de vida y los hábitos de cuidado que, en ocasiones, suelen ser muy diferentes entre los pacientes y el personal de la salud, dando lugar a la dificultad de comprensión entre ambos (Salaverry, 2010; Almaguer, García y Vargas, 2014). Entre estas dificultades, las más notorias han sido: a) el nulo dominio, o conocimiento básico de la lengua del otro (Bot y Verrept, 2013) y b) las actitudes que se evidencian en la indiferencia, la falta de sensibilidad y particularmente la discriminación.

### *En la traductología*

Tras el surgimiento de los estudios de traducción, en la década de 1980, con una orientación cultural, las traducciones han ido cobrando mayor fuerza alrededor del mundo y, es por ello por lo que, en la obra *On Translator Ethics*, Pym, Grin, Sfreddo y Chan (2012) proponen una ética centrada en el traductor y no en la traducción, en la que el traductor es un comunicador entre culturas y, por tanto, es quien debería facilitar la cooperación o la mediación intercultural. El traductor no es miembro de una sola cultura, éste se encuentra en varias culturas al mismo tiempo, en un espacio intercultural, en la encrucijada de culturas. En otro punto, el sociólogo Iribarne, (2002) insiste en el papel esencial de la traducción en la codificación de los valores de una cultura determinada. El hecho de que dos culturas o dos naciones compartan los mismos valores no significa que asocien las mismas prácticas con las mismas unidades lingüísticas. También es preciso entender que la traducción no se hace únicamente de lengua a lengua, sino también de “lengua-cultura” a “lengua-cultura”. Asimismo, el paso de una lengua a otra obliga al transmisor de significado a apelar a modos de representación, razonamiento y pensamiento divergentes, pero también a valores y referentes ideológicos y culturales que no son los suyos.

### *En la psicología social*

La interculturalidad, en la psicología social, se evidencia con el reconocimiento del otro, como alguien diferente a uno mismo, se trata de un avance por mejorar la convivencia de personas, sociedades y grupos, ya que favorece el respeto mutuo, la reducción de estereotipos, malentendidos y dificultades en la interacción (Freitas, 2008). En las relaciones interculturales, la comunicación se convierte en el gran instrumento de conexión entre los individuos que coadyuvarán a reducir el desconocimiento del otro. Como no se sabe qué es similar y qué es diferente, es a través del diálogo que se construye el puente entre los individuos. Empero, la comunicación entre estos no siempre resulta en comprensión, constantemente implica malentendidos debido a una percepción, interpretación y evaluación incorrectas (Adler y Gundersen, 2007). Ahora bien, a lo largo de los últimos años se han realizado investigaciones, en torno a las Representaciones Sociales e interculturalidad (Moscovici, 2004; Jodelet, 2011), tocando temáticas como espacio e identidad entre culturas, identidad profesional, percepción de la lengua-cultura extranjera, estereotipos, así como prácticas educativas y experiencia pedagógica. El uso de la teoría de las Representaciones Sociales ha ayudado a analizar las representaciones, las cuales encaminan a comprender cómo se construyen los significados, cómo se comparten los significados y cómo las prácticas transforman lo desconocido en familiar.

### *En la antropología*

La interculturalidad y el trabajo antropológico muestran una estrecha relación, teniendo como elemento en común a la cultura. Desde la visión antropológica, el género humano produce innumerables culturas como grupos sociales existentes, es así como cada grupo tiene su propia narración y exposición respecto a los acontecimientos del pasado, una forma de pensar y significar, transformando a los individuos en conductores de la cultura (Harris, 2011). De esta manera, al ir registrando la historia de la humanidad, la antropología ha mencionado de forma repetitiva el contacto cultural; esto se puede ejemplificar a través de la práctica del nomadismo, las guerras entre diversos grupos, el intercambio de bienes o servicios, la tendencia de expansión tanto territorial como económica, los vínculos por consanguinidad, los matrimonios y pactos, entre otros, son cuestiones características de los individuos que dan muestra de estos movimientos poblacionales, considerando todas las acciones y efectos culturales que les son propias (Goodenough, 2003). Por ende, en el momento en que una sociedad o llámese un grupo entran en contacto con otro, de manera invariable se está frente a un contacto cultural, al igual que de relaciones interculturales. De igual manera, desde esta disciplina se han estudiado conceptos como los de aculturación, transculturación, así como el cambio cultural, donde este último, hace alusión al proceso por el cual, una cultura se relaciona con

otra y como consecuencia de este contacto, ambas partes terminan evidenciando distintos cambios.

### *En la educación*

La educación intercultural no nació de la nada, sino que es el resultado de un largo proceso, tras el fracaso de varios modelos de intervención basados en una perspectiva psicológica, considerando, por ejemplo, los estereotipos, los prejuicios, las imágenes; o bien, en una perspectiva socioeconómica, tomando como ejemplo las desigualdades sociales, los flujos migratorios, entre otros. Hoy en día, la educación intercultural parte de un enfoque de mayor integración, que toma en cuenta las experiencias vividas. Si bien, a lo largo de los años se han probado diversos modelos para dar respuesta a la diversidad cultural, así pues, es que de todos se pueden aprovechar ideas que ayuden a construir una propuesta educativa que posibilite en las personas una mejor convivencia.

En Europa en los años 70 y 80, a través del Consejo de Europa (2002), se fue desarrollando el concepto de la interculturalidad, promoviendo proyectos especiales dirigidos a aprendientes “culturalmente” diferentes o de contexto de migración para que pudiesen aprender la lengua de la cultura dominante y se integrasen en los programas educativos del país de acogida. Empero, estos proyectos tenían un carácter de asimilación, motivo por el cual surgió el modelo multiculturalista, el cual, valora un tanto más la diversidad cultural, respetando las diferencias y estableciendo reglas básicas para convivir. Fue tiempo después que se fueron insertando elementos alusivos a las poblaciones y culturas minoritarias, en los planes de estudio, para posteriormente hablar de la existencia de diferentes aprendientes, así como sus muy particulares diferencias que pueden ir desde la religión, lo social, hasta lo étnico.

### *La educación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*

Así pues, el trabajo intercultural se ve, de acuerdo con Abdallah-Preteceille (2005), como un discurso más que un método de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, para Lorcerie (2002) se trata de promover la idea de que la diversidad cultural constituye una parte fundamental y positiva para todas las personas, también al dar a conocer los diferentes grupos culturales, al motivar a los aprendientes de una lengua extranjera a interesarse por los estilos de vida de las demás personas o grupos, al educarlos en las actitudes y diferentes habilidades que les faciliten comunicarse con los demás, posibilitando entonces que se alcance una competencia intercultural sin que se dé la pérdida de identidad.

La educación intercultural, por tanto, tendría como objetivo, por un lado, hacer que los aprendientes de una lengua extranjera superen la inseguridad provocada por lo desconocido; y, por otro lado, llevarlos a generalizar experiencias de contacto con la cultura extranjera, sin caer en la trampa de los estereotipos. De esta concepción se

puede deducir que, al interpretar el sistema del otro, también se está liderando una reflexión sobre el sistema propio. En este sentido, la educación intercultural inicia cuando el profesor de lengua guía al aprendiente en el descubrimiento de sí mismo y lo ayuda a ponerse en el lugar del otro y así pueda comprender también sus reacciones; de hecho, este es el gran reto de la escuela en el presente siglo. Por tanto, examinar la educación intercultural significa reflexionar sobre la cultura, al igual que la diversidad.

### *La competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras*

En cuanto al objetivo general de la educación intercultural, se trata de proporcionar una preparación que ayude a los aprendientes a afrontar de la mejor manera posible las situaciones de comunicación intercultural. Por tanto, esta preparación involucra conocimientos, habilidades, así como factores afectivos y actitudes. El desarrollo de la competencia intercultural es un elemento ambicioso que continúa a lo largo de la vida del aprendiente de una lengua extranjera. A menudo, las competencias lingüísticas e interculturales no se desarrollan en paralelo, puede ser que la competencia lingüística sea mucho más avanzada que la intercultural o viceversa. Los resultados obtenidos en un momento determinado del aprendizaje dependen de la trayectoria de cada aprendiente, así como de sus rasgos psicológicos dominantes.

Por otra parte, la competencia intercultural también puede entenderse como el estar consciente de que existen distintas percepciones del mundo, distintas teorías de la verdad. Para desarrollar la competencia intercultural, es preciso tener ciertos saberes, ciertas capacidades y aproximaciones. A modo de ejemplo, para Byram et al. (2002), así como para el Consejo de Europa (2002), los saberes serían aquellos conocimientos de los grupos sociales que forman parte de esta competencia; para otros autores se entendería a modo de dominios (Murphy-Lejeune, 2000), de niveles (Meyer, 1991), dimensiones (Barmeyer, 2007 ; Bolten, 2001; Ogay, 2000) o componentes (Lenz y Berthele, 2010) mientras que, para otros, no hay una denominación evidente, pero sí abordan elementos que conforman esta competencia intercultural (Toussaint y Fortier, 2002; Rozenfeld, 2007).

### *Las dimensiones de la competencia intercultural*

Prosiguiendo con este análisis, como se observó anteriormente, se identificaron diversas clasificaciones de autores en torno a la competencia intercultural, para después proceder a analizar cada una de las tipologías en las que se encontraron puntos de igualdad, así como de divergencia. Derivado de lo anterior, se hizo la integración de una nueva clasificación, buscando agrupar los principales elementos, con el fin de buscar analizar el nivel de desarrollo de la competencia intercultural que desarrollan los aprendientes de una lengua extranjera. Por lo anteriormente señalado, es así como surgen las dimensiones de la competencia



intercultural: a) la dimensión simbólica, b) la dimensión comunicativa, c) la dimensión conductual y d) la dimensión personal. A continuación, se explicará en qué consisten estas cuatro dimensiones de la competencia intercultural.

### *La dimensión simbólica y sus componentes*

Esta dimensión se basa en la idea de que la capacidad de simbolizar es inherente al ser humano (Cassirer, 2013). Toda acción se construye socialmente a través de símbolos que se entrelazan para formar redes de significados en prácticas cotidianas, las cuales varían según los diferentes contextos. Dentro de esta dimensión, se identifican cuatro elementos socioculturales: 1) los artefactos culturales, 2) las prácticas culturales, 3) las tradiciones y 4) las significaciones simbólicas. Los artefactos se relacionan con los objetos, ya sean antiguos o actuales, porque tienen un significado que dan una idea de los procesos tecnológicos, el desarrollo económico, la estructura social, entre otros atributos de quienes los elaboraron (Prahaldaiyah, 2018). En la clase de lengua, se puede trabajar sobre los artefactos que identifican a la cultura a través de diversos productos tangibles, como pueden ser: a) audiovisuales, b) culinarios, c) sonoros o musicales, d) utensilios, e) vestimenta o tejido, f) escritos y h) arquitectónicos.

Las prácticas culturales, que son patrones de interacciones sociales, comportamientos, implican el uso de ciertos artefactos, representan el conocimiento de qué hacer, cuándo, dónde y cómo interactuar dentro de una cultura o grupo en particular. El profesor, en este caso, puede reflexionar con los aprendientes respecto a que cada sociedad o cultura tiene prácticas culturales específicas. Éstas pueden abarcan las fiestas, el matrimonio, la maternidad, la crianza, la vida laboral, el fallecimiento, entre otros. Los aprendientes podrán entonces entender que, algunas prácticas son más parecidas a las propias y otras llegan a ser tan distintas, de ahí que, en ocasiones se pueda pensar que los valores propios sean los únicos correctos o aceptables (Porcher, 2004). Aunado a lo anterior, se resalta la idea que también la mirada puede cambiar y convertirnos así en un punto de reconocimiento o extrañeza (Pronovost, 2005).

Las tradiciones, que significan la sedimentación de las prácticas sociales. Éstas designan una práctica o conocimiento heredado del pasado, repetido de generación en generación (Madrado Miranda, 2005). A menudo se les atribuye un origen ancestral y una estabilidad de contenido. El profesor de lengua extranjera puede explicar a los aprendientes que, las tradiciones no son sobre todo cualquier rutina, sino conocimientos o actos que tienen valor y significado para un grupo humano en particular. La tradición como mensaje cultural equivale a decir que, las prácticas y declaraciones observadas y registradas por las personas no son tradiciones estrictamente hablando, sino expresiones de la tradición. El último elemento, las significaciones simbólicas, tiene que ver con los significados, las ideas, las creencias (no forzosamente religiosas) que comparte una comunidad (Villar

García, 2014); por ejemplo, explicar en clase de lengua la vinculación que se tiene del éxito o fracaso; las creencias que se tiene en torno a la suerte, según la cultura o sociedad; la vinculación con el uso del tiempo; o bien, el significado de la muerte alrededor del mundo.

### *La dimensión comunicativa y sus componentes*

La dimensión comunicativa se relaciona con el conocimiento necesario para la interacción utilizando un lenguaje (verbal, no verbal, lo no dicho) que no únicamente es correcto en su forma, sino también apropiado para la situación (Corbett, 2016). Lo verbal refiere entonces a la comunicación en la que el remitente usa palabras para transmitir el mensaje al receptor y posibilitar el intercambio de información, el diálogo abierto de ideas y la negociación de desacuerdos y conflictos (Uribe, 2009). El punto principal es el uso de las palabras y su significado, en otras palabras, la semántica. Contrariamente a todas las expectativas, esto representa solo alrededor del 10% de la transmisión del significado del mensaje. Aunado a lo anterior, la dimensión comunicativa considera cuatro variedades sociolingüísticas que pueden ser abordadas en el salón de clase (Tabuenca, 2019) como son: 1) la diatópica, un complejo de rasgos distintivos de los individuos pertenecientes a una cierta zona geográfica; 2) la diacrónica alude a esos rasgos lingüísticos pertenecientes a un determinado tiempo o periodo; 3) la diastrática, vinculada a los elementos sociolingüísticos como los estilos de formalidad o informalidad, la edad, el género y el registro marcado por una situación de ocupación; la última variedad, la 4) diafásica que refiere al conglomerado de rasgos que un mismo individuo utiliza de acuerdo con la situación en particular en la que esté, es decir, de acuerdo con el contexto comunicativo se usará de una forma u otra la lengua (Ogay, 2000; Byram et al., 2002).

El 90% restante está asegurado por lo no verbal representado en una gran mitad por los gestos, la mímica y una pequeña parte por la entonación de la voz. Domínguez (2009) aclara que la comunicación no verbal exige en situación intercultural una atención especial, conocimientos, habilidades y competencias específicas. En la clase de lengua extranjera se pueden abarcar, tanto para la cultura propia como extranjera: 1) los aspectos kinésicos, el estudio de la comunicación a través de los movimientos y posiciones del cuerpo, como son los gestos, posturas, expresiones faciales; 2) los aspectos proxémicos que estudian la gestión por parte del individuo y su espacio, las distancias entre las personas en los procesos de comunicación; 3) los aspectos hápticos que refieren al comportamiento del contacto y las sensaciones, la forma de tocar, las partes que están permitidas o no hacerlo; 4) los aspectos cinésicos que se componen del aspecto, forma parte de cómo se mira y qué se mira de la gente; 5) los aspectos olfativos, información que llega a través del olor; 6) los aspectos de cronos ligados al uso del tiempo, que hablan de la personalidad del emisor o receptor como su puntualidad, la velocidad con la que habla; 7) los aspectos vocálicos que comprenden el volumen, el tono de voz y el tono que utiliza el remitente para comunicar un mensaje al receptor y finalmente, 8) los

aspectos artefactuales, que aunque también se relacionan con la dimensión simbólica, que, como la vestimenta, arroja información o ideas sobre su personalidad o estilo de vida, por ejemplo.

Lo no dicho del discurso define un sentimiento que no se dice en absoluto (ni en lo verbal ni en lo no verbal) y que a menudo ni siquiera es consciente. Aquí es donde radica la verdadera causa del comportamiento. Por ejemplo, se puede mostrar a los aprendientes que una formulación verbal cortés puede ir acompañada de reproches o ira no verbal (cuando el otro nos exaspera). Esta ira, de hecho, es causada por un malestar personal tácito que no se confiesa ni al otro ni a uno mismo. En sí, lo no dicho del discurso menciona todo lo que el hablante hubiese querido decir sin expresarse explícitamente con palabras o con signos perceptibles e interpretables por su interlocutor, aquí entran las inferencias, implicaturas, presuposiciones, sobreentendidos, indirectas, entre otros.

### *La dimensión conductual y sus componentes*

Continuando con la integración de las dimensiones de la competencia intercultural, la dimensión conductual tiene que ver con la forma de conducirse por el mundo, tiene por efecto, tomar en cuenta los comportamientos, tanto propios como ajenos, y las formas de relacionarse con los demás. Esta dimensión se puede abarcar, en la clase de lengua extranjera, con cuestiones relacionadas a: 1) la lucha contra la discriminación y promoción de la diversidad cultural, desde criterios como origen social, etnia, religión, género, entre otros (Ilie, 2019), 2) los estereotipos, la forma en que la sociedad se dispuso a categorizar a las personas, también “estampando” a los seres humanos con un conjunto de características (Lippman, 1922). Los estereotipos son: simples, adquiridos, erróneos, resistentes al cambio. Cada cultura busca simplificar una realidad compleja para poder determinar mejor la mejor manera de actuar en cualquier circunstancia dada.

3) El entendimiento y los malentendidos culturales, generalmente se refieren a incidentes, cuando algo -una palabra, gesto, objeto, contexto social- tiene diferentes significados entre la propia cultura y otra cultura y conducen a algún tipo de error. La cultura también afecta la comunicación al influir en las suposiciones de los destinatarios. La mente de cada uno de nosotros intenta distorsionar la información entrante para que encaje en nuestra visión del mundo. El profesor debe precisar que, dado que las diferentes culturas tienen visiones del mundo muy diferentes, es muy probable que la comunicación intercultural cambie de significado entre el emisor y el receptor, ya que el emisor puede tener una visión del mundo muy diferente a la del receptor. Cuando las percepciones erróneas y malentendidos son altas, puede dificultar la gestión o resolución de conflictos.

### *La dimensión personal y sus componentes*

Por último, la dimensión personal que, en el salón de clase, se puede vincular con la toma de consciencia personal, desde cuestiones como 1) el manejo del choque cultural, que es una noción citada por Oberg (1960) quien, por primera vez, introdujo esta expresión "choque cultural", como resultado de la ansiedad de un individuo ante un contexto que le es ajeno por el hecho de perder sus signos y símbolos sociales familiares. Estos signos pueden ir desde palabras, gestos, expresiones faciales, mimetismo expresado por los individuos hasta signos y marcas destinadas a facilitar el movimiento de estos últimos y que pueden contribuir a la apropiación del espacio frecuentado; 2) la autoconsciencia cultural crítica (Barmeyer, 2007): comprensión de uno mismo y de los demás a través de a.) la empatía (Lenz y Berthele, 2010) que es la capacidad de entrar en el mundo perceptivo privado del otro, de sentirse cómodo, implicando sensibilidad a los cambios de significado que surgen de la otra persona, b.) la tolerancia (Bolten, 2001) que es un pilar fundamental de la convivencia. Se basa en el respeto a las diferencias y c.) el respeto, hacia uno mismo y los demás, siendo este uno de los primeros principios que se deben seguir, para que la vida en sociedad sea posible. Respetar a los demás significa ver en el otro la condición de persona, en el sentido de que es un sujeto de derecho, dotado de conciencia y de razón. Libre y responsable, capaz de reconocerse como actor y sujeto de sus acciones y decisiones; por último, está 3) la intervención como mediador intercultural para la prevención y resolución de conflictos (Rozenfeld, 2007) por medio del diálogo.

### **Conclusiones**

---

La diversidad cultural sigue siendo una realidad de la que no se puede escapar. Es en este sentido que la competencia intercultural entra entonces a la clase de lengua extranjera como un fenómeno complejo que precisa que se analice en sus variadas dimensiones y elementos que la conforman, para luego, aprender a objetivar el propio sistema de referencias, a distanciarse de él (sin negarlo) y, por tanto, admitir la existencia de otras perspectivas, otras miradas, al mismo tiempo en que se desarrollan capacidades empáticas: ponerse en los zapatos de los demás.

Aprehender una cultura significa ir más allá de una visión fragmentada y no reducirla a una enumeración de hechos y características culturales, sin clasificar, o generalizar. Es entonces que, la educación intercultural adquiere todo su sentido en la era de la globalización donde ésta se convierte en la clave para la convivencia pacífica entre ciudadanos del mundo. Ahora bien, estas dimensiones, que se han integrado bajo un análisis profundo a partir de otras clasificaciones, resultarán de gran utilidad ya que permitirán identificar los elementos que van desarrollando los aprendientes de una lengua extranjera en torno a las dimensiones de la competencia intercultural, así como la identificación de los factores que dificultan o promueven ese

desarrollo y, por último, el análisis de los efectos vinculados al desarrollo de las dimensiones de la competencia intercultural.

## Referencias

- Abdallah-Preteille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. Vie sociale et traitements, (87), 34-41. <https://n9.cl/ntbc>
- Adler, N.J. y Gundersen, A. (2008) International Dimensions of Organizational Behavior. Thomson South-Western, 398.
- Almaguer, J. A., García, R. H y Vargas, V. V. (2014). Interculturalidad en Salud. Experiencias y aportes para el fortalecimiento de los servicios de salud (3ra ed.). <http://www.dgplades.salud.gob.mx/Contenidos/Documentos/MedicinaTradicional/InterculturalidadSalud.pdf>
- Barmeyer, C. (2007). Management interculturel et styles d'apprentissage. Etudiants et dirigeants en France, en Allemagne et au Québec. <https://n9.cl/lb0wt>
- Bernard, C. (2006). Interculturalidad, pluralismo médico, enfermedades y aflicciones. <https://n9.cl/sclq>
- Bolten, J. (2001). Interkulturelle Assessment-Center. In: W.Sarges (Hg.), Weiterentwicklungen der Assessment Center-Methode.
- Bot, H. y Verrept, H. (2013). Role Issues in the Low Countries. Interpreting in mental healthcare in the Netherlands and Belgium. En: Schäffner C., Kredens K., Fowler Y. (eds.) Interpreting in a changing landscape. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.109.11bot>
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cassirer, E. (2013). Filosofía de las formas simbólicas II, p. 30, n. 7. EN-CLAVES del pensamiento, año VII, (14), 85-101. <https://n9.cl/1o342>
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas. <https://n9.cl/g956>
- Corbett, J. (2016). Communicative competence (D. Li, Trans.). Key Concepts in Intercultural Dialogue.
- Domínguez, L. (2009). La importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades. En Razón y Palabra, 14, (70). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://n9.cl/ie9g>
- Fernández, J. G. (2004). Salud e interculturalidad en América Latina. Perspectivas antropológicas. Cuadernos de Antropología Social. Ediciones Abya Yala. <https://n9.cl/y1u5z>
- Freitas, M. E. (2008). O imperativo intercultural na vida e na gestão contemporânea. Revista Organizações & Sociedade, 15(45), 79-89. <https://n9.cl/u5z9x>

- Goodenough, W. (2003). In pursuit of culture. *Annual Rev. Anthropology* (32),1-12.
- Harris, M. (2011). *Antropología cultural*. Alianza editorial.
- Ilie, O.A. (2019). Intercultural Communication Barriers. China and the USA, The Difficulties of a Dialogue. *International conference* 25(2), 258-263.
- Ingleby, D. (2011). Good practice in health service provision for migrants. En Rechel B, Mladovsky Ph, Devillé et al. (eds.). *Migration and health in the European Union*. (pp. 227-242). McGraw-Hill. <https://n9.cl/q152>
- Iribarne, P., Segal, J. P., Henry, A., Chevrier, S. y Globokar, T. (2002). Cultures et mondialisation. Gérer par delà les frontières. *Revue Française de Sociologie*, 41(3) <https://n9.cl/ev7ib>
- Jiménez, A. y Torres Carrillo, A. (2006). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. <https://n9.cl/b15cs>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, (21), 133-154. <https://n9.cl/pfyug>
- Lenz, P. y Berthele, R. (2010). Assessment in plurilingual and intercultural education: Satellite study no. 2 for the Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. <https://n9.cl/5p4hk>
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New-York: Harcourt, Brace. (Réed.: 1965, NY: Free Press). <https://n9.cl/9ql5t>
- Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle: état des lieux. *VEI Enjeux*. <https://n9.cl/4mwrh>
- Madrazo Miranda, M. (2005). Algunas consideraciones en torno al significado de la tradición *Contribuciones desde Coatepec*, (9), 115-132. <https://n9.cl/1sxia>
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. En *Mediating Languages and Cultures*. Eds. (pp. 136-158). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2. ed. Vozes. <https://n9.cl/jktz0>
- Murphy-Lejeune, E. (2000). La formation à l'interculturel par l'interculturel. En M.-J. Barbot y M. Grandmangin (dir.), *De nouvelles voies pour la formation* (p. 81-99). Cahiers de l'ASDIFLE.
- Oberg, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*. os-7(4):177-182. <https://10.1177/009182966000700405>
- Ogay, T. (2000). Intercultural communication et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. *En Raisons éducatives* (3), 67-84. <https://n9.cl/w59me>
- Pfleger, S. (2013). Diálogo intercultural para una realidad global. *Ciudadanos sensibles a una otredad*. *Eutopía*, 6 (18). <https://n9.cl/dgvuj>



- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette Éducation.
- Prahaladaiah, D. (2018). *Socio-cultural Artefact*. <https://n9.cl/sezva>
- Pronovost, G. (2005). *Temps sociaux et pratiques culturelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec. <https://n9.cl/2uflld>
- Pym, A., Grin, F., Sfreddo, S. y Chan, A. (2012). *Studies on translation and multilingualism: The status of the translation profession in the European Union*. <https://n9.cl/adsg6>
- Qureshi, A. (2011). *Reflexiones inspiradas en Salud e interculturalidad en América Latina*. Fundación “la Caixa”.
- Rozenfeld, C. (2007). *Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira*. <https://n9.cl/otzs>
- Salaverry, O. (2010). *Interculturalidad en salud*. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*, 27(1) pp. 80-93. <https://n9.cl/cp2ie>
- Sánchez-Olavarría, C. (2017). *La construcción del estado del arte: una estrategia de formación en posgrado*. México: Congreso Internacional de Educación Currículum. <https://n9.cl/airq>
- Tabuenca, E. (2019). *Filóloga hispánica*. UNED. <https://n9.cl/6afzp>
- Toussaint, P. y Fortier, G. (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants?* <https://n9.cl/918cm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, en sus siglas en inglés] (2005).
- Uribe, L. (2009). *On Verbal Communication. Forma y Función* (22), 121-142. <https://n9.cl/tnvg>
- Villar García, M. (2014). *El valor simbólico de la imagen representada*. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, 9(16). <https://n9.cl/d1fy5>



## Los proyectos didácticos en la educación primaria indígena: una estrategia para una educación pertinente desde una perspectiva cultural y lingüística.

*Didactic projects in indigenous primary education: a strategy for relevant education from a cultural and linguistic perspective.*

Recibido: 06/03/2021 | Revisado: 09/03/2021 | Aceptado: 02/08/2021 |  
Online first: 01/09/2021 Publicado: 31/12/2021



**Noel Palestino-de-Jesús**

Universidad Autónoma de Tlaxcala (México)

noelpalestino@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7993-7378>

**Resumen:** En este artículo se presentan los resultados de un estudio cualitativo acerca de la implementación de los Proyectos Didácticos (PD) como estrategia empleada por colectivos docentes de educación primaria indígena en el estado de Veracruz, México, para dotar de pertinencia cultural y lingüística a la educación que imparten. Se utilizó una metodología de carácter etnográfico, se realizaron entrevistas semiestructuradas para conocer la experiencia de los docentes y sus procedimientos empleados en el trabajo con esta herramienta pedagógica; por otra parte, la observación directa en las aulas de sesiones de trabajo sirvió para contrastar y complementar la información. Entre los resultados, se observó que para los maestros es prioritaria la valoración de la cultura indígena nahua, consideran, además, que existe una estrecha relación entre significatividad del aprendizaje y pertinencia cultural, por lo que al trabajar con los PD recurren a saberes tradicionales para contextualizar los contenidos del currículo nacional, y a la lengua indígena para movilizar los conocimientos suscitados,

**Abstract:** This article presents part of the results of a qualitative study about the implementation of Didactic Projects (DPs) as a strategy used by indigenous primary education teaching groups to provide cultural and linguistic relevance to the education in the state of Veracruz, México. We used ethnographic approach. On the one hand semi-structured interviews were carried out to know the experience of the teachers and their procedures used at work with this pedagogical tool. On the other hand, direct observation in the classroom of some work sessions served to contrast and complement the information obtained in the interviews. The results of the study show that the Nahua culture has become a priority for the indigenous teachers. They also consider that there is a close relationship between learning significance and cultural relevance. In this way, they resort to traditional knowledge gained, thus contributing to the revitalization of their native culture. Undoubtedly, the possibility of improving the relevance of the educational practices offered in the indigenous communities exists, so educational authorities must address the lack of teacher training and educational materials.



contribuyendo con esto, a la revitalización de su cultura originaria. Sin duda, existe la posibilidad de mejorar la pertinencia en las prácticas educativas que se ofertan en las comunidades indígenas, por lo que las autoridades en la materia deben atender carencias en rubros como la capacitación docente y los materiales educativos

---

**Palabras clave:** Pertinencia de la educación, Estrategias educativas, Educación intercultural, Educación comunitaria, Conocimientos tradicionales.

**Keywords:** Educational relevance, Educational strategies, Intercultural education, Social education, Traditional knowledge

## Introducción

---

Con el reconocimiento del Estado mexicano sobre su composición multicultural y plurilingüe en la última década del siglo XX, los pueblos originarios lograron conquistar espacios de participación y decisión en el diseño curricular que demandaban desde años atrás (Muñoz, 1999), esto abrió paso para que la pertinencia educativa se convirtiera en un imperativo esencial para atender la diversidad cultural, y, además, aspirar a una educación de calidad (UNESCO, 2007), sobre todo, cuando diversos diagnósticos (SEP-DGEI, 1990; Jiménez y Mendoza, 2012; SEP-CGEIB, 2014; Niembro y Mendoza, 2017), señalan que el servicio educativo que recibe la población indígena en México es deficiente y carece de pertinencia cultural y lingüística.

En la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), se concluyó para que la educación sea pertinente “tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales” (UNESCO, 2007, p. 9).

La pertinencia debe ser un referente primordial en el diseño curricular si es que se espera que una educación desarrolle efectivamente las capacidades y potencialidades del alumnado (UNESCO, 2007), bajo este enfoque, el proceso educativo se articula y desarrolla en torno a los alumnos, los aprendizajes deben estar en función de sus intereses y necesidades para resultar significativos. Así mismo, el contexto cultural es un requisito fundamental para que los aprendizajes resulten valiosos, y crucial para dotar al aprendizaje de significatividad: “un aprendizaje pertinente es, pues aquel, que resulta culturalmente significativo para el sujeto que aprende” (Hevia, Hirmas y Peñafiel, 2002, p.33).

Un currículum en educación básica diseñado para atender la diversidad y cumplir con la condición de una educación pertinente ha sido un avance significativo, no obstante, debe trabajarse en el logro de prácticas educativas basadas en la diversidad que doten a la educación de pertinencia y significatividad para los diferentes grupos culturales (UNESCO, 2007). Por ello, cobra relevancia el esfuerzo que realizan los docentes de educación indígena para ejercer prácticas pertinentes orientadas por el enfoque intercultural bilingüe.

Es importante que cada comunidad educativa participe activamente y con libertad, para definir lo que es educativamente pertinente a sus intereses y necesidades propias a su cultura, del mismo modo, para determinar las estrategias de acción con las que han de lograr sus propósitos. Las prácticas educativas con pertinencia cultural deben encargarse de reforzar la identidad a través de la identificación y priorización de los elementos significativos de cada cultura (Salazar; Saldívar; Limón; Estrada y Fernández, 2015).

Investigaciones educativas señalan la centralidad de la cultura y la lengua en el ejercicio de una educación pertinente, concluyen que estos dos elementos son primordiales para el sustento pedagógico de la acción docente (Niembro y Mendoza, 2017). En ese contexto, colectivos docentes de escuelas de la zona 832 de educación primaria indígena en estado de Veracruz, México, han implementado Proyectos Didácticos (PD) con elementos de la cultura nahua para dotar de pertinencia cultural a sus prácticas educativas, este artículo presenta la experiencia educativa, previa al confinamiento por el SARS-CoV-2, de dos escuelas en las que se trabaja con esa estrategia, gracias a la cual, han logrado vincular a sus alumnos no solo con el conocimiento escolar, sino también, con el de su realidad cultural. Durante el periodo en el que se realizó la investigación, en la ESC1 se desarrolló el proyecto “La celebración del día de muertos”, mientras que en la ESC2 un proyecto de “Herbolaria”.

### ***¿Qué son, en qué consisten, y cuál es la finalidad de los PD en la educación indígena?***

Los PD o también llamados escolares, son un recurso pedagógico que utilizan los docentes de esta modalidad educativa para dotar a su práctica educativa de pertinencia cultural y lingüística. Con esta estrategia, triangulan los contenidos educativos establecidos en el currículum nacional con saberes tradicionales de la cultura local, y, a su vez, con el uso de la lengua indígena. Como resultado, no sólo han mejorado sus procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también, han impactado favorablemente en sus comunidades.

La modalidad del trabajo por proyectos didácticos se pensó para lograr operar una enseñanza situada que promueva la integración de la escuela a la comunidad donde habita. Un proyecto es un plan de trabajo libremente escogido con el objetivo de hacer algo que interesa, sea un problema que se quiere resolver o una tarea que hay que llevar a cabo (SEP, 2017, p. 41).

Con los proyectos, directivos y docentes además de alcanzar los propósitos del programa escolar, buscan que los aprendizajes sean significativos para los alumnos además de revitalizar la cultura indígena. Se valen de saberes tradicionales para contextualizar los contenidos educativos del currículum nacional, mientras que la lengua indígena adquiere sentido para los alumnos al comunicar aprendizajes o situaciones propias de su cultura emanados de los proyectos, tanto en el ámbito escolar como en el comunitario, para la SEP (2017):

Estos proyectos integran los contenidos curriculares referidos a la tradición oral y a la tradición escrita de manera articulada; dan sentido al aprendizaje, favorecen el intercambio y la solidaridad entre iguales; y brindan la posibilidad de desarrollar la autonomía y la responsabilidad social de los educandos (p. 41).

Pedagógicamente, Arias (2017), señala que los PD “se sitúan dentro del marco filosófico constructivista e implican una estrategia metodológica que integra los procedimientos necesarios para desarrollar aprendizajes individuales o colectivos con base en actividades innovadoras” (p. 51). Por otro lado, Riess (2013), sostiene que como estrategia didáctica los PD se fundamentan en el ejercicio de la intraculturalidad, la cual “consiste en el reconocimiento, fortalecimiento, valoración y desarrollo de la propia cultura por sus miembros” (p. 20). Los directivos expresan que los resultados no sólo deben percibirse en el ámbito escolar, sino también en el comunitario.

Para estructurar el PD, los docentes de cada escuela elaboran de manera colectiva y democrática un plan general en el que definen el tema del proyecto, los objetivos, las estrategias didácticas, las actividades, los responsables y los recursos a utilizar. El proyecto se desarrolla en un lapso de tres meses, durante los cuales, los colectivos se reúnen semanalmente para informar los avances, las complicaciones, y para realizar los reajustes necesarios. Se requiere que los docentes conozcan sobre el tema principal, el cual es el eje articulador de los demás elementos considerados en el proyecto, esto los ha llevado a realizar investigación documental y de campo con diferentes personas de las comunidades: ancian@s con el reconocimiento social y comunitario por sus conocimientos, curander@s, yerber@s, y demás personas con diversos oficios.

## Metodología

---

Debido a la naturaleza cultural del fenómeno estudiado, se optó por una metodología de tipo etnográfico. De acuerdo con Vásquez y Valenzuela (2013), la etnografía no es sólo un método, es un contenido técnico ligado al trabajo en campo, un momento de observación de la reflexión antropológica, un trabajo global que involucra técnicas que van de la observación participante a las entrevistas. Así que para explorar y conocer la realidad que experimentan las comunidades educativas con la forma de trabajo de

los PD, se optó por este método, el cual, se caracteriza por la generación de datos a partir de la cotidianidad de la realidad de los miembros de un grupo particular, en un proceso en el cual, se mira hacia adentro para traducir hacia afuera (Dietz, 2017).

## **Contextualización**

### **Las escuelas**

La investigación se efectuó en dos escuelas primarias indígenas multigrado ubicadas en comunidades del municipio nahua-hablante de San Andrés Tenejapan, Veracruz, México. La escuela uno (ESC1) es pentadocente, su plantilla la constituyen tres maestros y dos maestras. Por su parte, la escuela dos (ESC2) es tridocente con dos maestros y una maestra, en ambas instituciones los directivos atienden grupo. En el ciclo escolar 2019-2020 la matrícula de la ESC1 fue de 88 alumnos, de los cuales 37 son hablantes de lengua indígena (HLI), mientras que la matrícula de la ESC2 fue de 65 alumnos, 19 de ellos son HLI.

### **El municipio**

San Andrés Tenejapan se localiza en la zona montañosa del centro del estado de Veracruz, México, el 88% de su extensión es boscosa y solo el 11% del territorio se utiliza para la agricultura, ya que el suelo no tiene uso potencial para esta actividad económica. Esto ha hecho que la población de las comunidades se dedique a actividades económicas primarias como la extracción de madera, cría de animales de corral, agricultura en la modalidad de subsistencia, y en la elaboración y comercialización de productos derivados del maíz (SEFIPLAN, 2018).

Es uno de los municipios más pequeños entidad veracruzana ya que ocupa sólo el 0.03 % de su superficie total. La cabecera municipal y las localidades cuentan con servicios de luz eléctrica, agua potable y transporte público que las comunica con los municipios vecinos y con la urbe más próxima que es la ciudad de Orizaba. La comunicación entre comunidades es a través de caminos secundarios y en la región no hay servicio telefónico ni de internet. Por otro lado, está considerado con alto grado de marginación, y por su índice de rezago, ocupa a nivel nacional el lugar 493 de aproximadamente 2460 municipios en total (CONEVAL, 2015).

Hasta el 2015, el municipio contaba con 2,906 habitantes, con un porcentaje de población de 78.1% de población en situación de pobreza, del cual, el 51.3% se considera en pobreza moderada y el 26.8% en pobreza extrema. En el ámbito educativo, el 42% de la población se registró con rezago educativo; el 17% de la población de 15 años o más es analfabeta; el 3% de población de 6 a 14 años no asiste a la escuela, y el 69% de la población con 15 años o más no completó su educación básica (CONEVAL, 2015).

Los idiomas que se hablan son el español y el náhuatl de la región de las altas montañas del estado de Veracruz. Hasta el 2018, el 82.77 % de la población total del



municipio era hablante de lengua indígena, mientras que el porcentaje de su población indígena que no habla español es del 1.11% (SEFIPLAN, 2018). El náhuatl se considera una lengua mayor autónoma a la que se le asigna una vitalidad e historicidad. De acuerdo a su función, es una lengua de grupo que generalmente se utiliza como lengua en la religión y en la educación (Petrovic, 2017).

La palabra náhuatl tiene varios significados, entre ellos están: “el que habla bonito”, “el que habla claro”, “el que habla bien”, popularmente, el idioma también es llamado nahua o mexicano. Antes de la conquista española, este idioma se hablaba en gran parte de lo que ahora es México, extendiéndose hasta regiones de Guatemala, el Salvador y Nicaragua (AVELI, 2010)

Otro rasgo cultural importante de esta región nahua es que la población manifiesta una cosmovisión particular del mundo expresada en el respeto que tienen por la tierra y en sus formas de organización social y política. Las personas mantienen una relación espiritual con la naturaleza, o, con la “Madre Tierra”, desde épocas ancestrales. También conservan relaciones sociales de tipo comunitario que se caracterizan por la solidaridad y la cooperación, por ejemplo, esto se observa en la organización del trabajo por faenas o trabajo comunitario colectivo para realizar obras de construcción o mantenimiento en las comunidades.

### ***La entrevista semiestructurada***

Se construyó en dos etapas, en la primera se elaboró un guion con preguntas abiertas relacionadas al tema de las prácticas educativas pertinentes y se piloteó con un par de docentes. Este ejercicio permitió, en una segunda etapa, definir los tópicos y las preguntas definitivas a partir de un proceso de codificación y categorización de la información aportada por los primeros entrevistados. Las preguntas finales se derivaron de categorías como “prácticas educativas pertinentes”, “proyectos didácticos”, “planeación y ejecución”, “contenidos”, “competencias interculturales”, “materiales educativos” y “evaluación”.

### ***La observación directa***

Lo recabado con esta técnica permitió llevar a cabo un proceso de complementación, diversificación y contrastación de la información para enriquecer los resultados de la investigación, al igual que las entrevistas, estuvo orientada por un guion elaborado con base en las categorías ya mencionadas. La forma manifiesta en la que se llevó a efecto no interfirió con el desarrollo natural de las actividades ni en el comportamiento de docentes y alumnos, esto se debió a que previamente realicé varias visitas a las escuelas durante la fase del diseño y realización de las entrevistas, así que mi presencia llegó a resultar familiar para los actores.

### ***Participantes***

Se trabajó con cuatro docentes, dos por cada escuela, para efecto de identificación se abrevian DOC1, DOC2, DOC3 y DOC4, todos ellos declaran ser miembros de la cultura nahua, que su lengua materna es el náhuatl y su segunda

lengua el español, tres de ellos radican en municipios aledaños y una maestra es nativa de la misma comunidad en la que trabaja. Los cuatro cuentan con el nivel de licenciatura, aunque tres docentes iniciaron a laborar solo con estudios de bachillerato, cubriendo el perfil profesional ya estando en servicio. Todos cuentan con una antigüedad en el empleo mayor a los quince años, mientras que en sus actuales centros de trabajo tienen laborando dos, nueve, diez y dieciséis años respectivamente.

### **Proceso de análisis**

En la investigación etnográfica, con la transcripción y protocolización de lo recabado mediante los diferentes instrumentos se articula la fase de construcción de los datos, con la fase de análisis e interpretación de la información (Dietz, 2017).

De tal manera, que, una vez transcrita la información recabada mediante las entrevistas y la observación directa en cada uno de los protocolos, se efectuó el análisis e interpretación. Siguiendo a Dietz (2017), se combinaron dos niveles de análisis: uno de tipo vertical, protocolo por protocolo, y otro de tipo horizontal, entre protocolos. El primero condensa los datos construidos en cada uno de los entrevistados, mientras que el segundo permite contrastar diferentes puntos de vista sobre una misma cuestión.

Posteriormente se efectuó un proceso de codificación y categorización definitiva para realizar un análisis hermenéutico asistido por el software de Atlas.ti, el cual contribuyó a descubrir y ordenar ideas, pensamientos y significados emanados tanto de la perspectiva de los sujetos (perspectiva *emic*), como de mi interpretación (perspectiva *etic*). Finalmente, la redacción de los resultados se realizó con base en cada categoría, las cuales se convirtieron en los distintos apartados que a continuación se presentan.

## **Resultados y discusión**

---

### **Planeación y ejecución de las actividades**

Para iniciar a trabajar el proyecto de “La celebración del día de muertos”, el encargado de tercer y cuarto grado en la ESC1 me expuso su planeación (ver tabla 1) para las tres primeras sesiones.

Previamente acordado me presenté a la primera sesión, para los alumnos no fue sorpresa ya que anteriormente había asistido a la escuela en varias ocasiones para entrevistarme con el director y los docentes, incluido su profesor, la sesión inició de esta manera:

DOC4: A ver, quiero que se sienten en su lugar y que me pongan atención, quiero informarles que vamos a estar trabajando con un proyecto muy bonito, es una tradición nuestra muy antigua y se trata de recibir a aquellas personas que ya no están con nosotros.

Sergio: ¡Que ya se murieron!

DOC4: Sí, pero siguen vivas en nuestra mente y en nuestros corazones.

Rogelio: Se fueron al cielo y desde allá nos están viendo.

José: Sí, dice mi mamá que están vivos solo que ya no los vemos, pero nos vienen a visitar.

Soledad: ¡Maestro!.. Mi abuelito se murió el otro día, pero dice mi abuelita que ahorita que sea el día de muertos va a venir a vernos.

DOC4: Bueno, muy bien, nosotros recordamos a nuestros difuntos con la tradición del día de muertos, o también le llaman de los fieles difuntos, ¿han oído hablar de ella?

Alumnos en coro: ¡Sí!

DOC4: ¿Con qué otro nombre la conocen?:

Jimena: ¡Los muertitos!

Josué: ¡El día de todos santos!

DOC4: ¿Y saben cómo se le llama en náhuatl a esta tradición?

Josué: ¡*Omiki!*

DOC4: ¿Así se le dice?

Carmen: Eso lo dicen cuando se mueren, pero es para los animales.

José: ¡Si es cierto! Cuando se muere un perro o un marrano le dicen: ya *omiki*, pero con la gente dicen *opiliwitl*, que ya está muerto.

Jimena: ¡Sí, *opiliwitl*,

Después de este intercambio entre los alumnos, el maestro explicó que ambas expresiones significaban “ya murió” o “ya se murió”, también mencionó que la diferenciación de los términos aplicados a personas o animales era correcta. Acto seguido les dijo a los alumnos que la celebración del día de muertos en náhuatl es conocida como: *mikkaiwitl*, confirmó con ellos la palabra preguntándoles ¿cómo se dice?, y los alumnos respondieron en coro: ¡*mikkaiwitl!*

El maestro lo anotó en el pizarrón junto a la oración “La celebración del día de muertos” y les pidió a sus alumnos que lo escribieran en su cuaderno. Posteriormente, el profesor les dijo que realizarían una investigación sobre el altar de muertos, que debían preguntar a sus padres, tíos, abuelos o vecinos si era necesario, qué elementos se colocaban en la ofrenda, cuál era su significado y cómo se armaba el altar.

Mientras el maestro explicaba lo que los alumnos debían investigar también lo escribía en el pizarrón, para armar los equipos primero les dio la opción a sus alumnos

de elegir en cual querían estar, finalmente, a los alumnos que no eligieron los asignó de manera que los equipos quedaran equilibrados en cuanto al número de integrantes (Diario de campo, ESC1, 2019).

**Tabla 1**

*Planeación del DOC4. Segundo ciclo, tercer y cuarto grado.*

<b>Propósito:</b> Que los alumnos conozcan la constitución y el significado del altar de muertos a través de la investigación con familiares y miembros de la comunidad.			
<b>Prácticas sociales de lenguaje</b>	<b>Aprendizajes esperados</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>
Registrar y difundir las costumbres y tradiciones	Recopila información de diversas fuentes (orales o escritas) para preparar una exposición.	1.- investigar el nombre de los elementos del altar en náhuatl y en español. 2.- Investigar el significado de los elementos en el altar. 3.- Investigar cómo se arma un altar de muertos.	Libreta, lápiz, libros de la biblioteca.
Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes.	Elabora resúmenes en los que se describen procesos naturales y acontecimientos históricos.	En trabajo por equipos los alumnos organizan la información por temas y elaboran resúmenes.	Libreta, lapiceros, lápiz, pinturas, fotocopias.
Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos.	Presenta exposiciones acerca de las características físicas de su localidad y de algunos acontecimientos históricos de esta.	Realizarán una exposición sobre el tema que trabajaron (en el caso de los alumnos que saben hablarlo podrán hacerlo en náhuatl). Se apoyarán con la elaboración de carteles donde utilicen palabras en náhuatl.	Papel bond, cartulinas, crayolas, plumones, pinturas, pegamento, tijeras, recortes.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el DOC4.

Lo realizado por el maestro en el salón de clases durante la primera sesión de trabajo transcurrió de acuerdo con lo que planeó, abordó los aprendizajes esperados marcados por el currículum mediante actividades con las que movilizó elementos de la cultura indígena. Es importante que los docentes de esta modalidad educativa consideren que: “[...] la planeación y su puesta en práctica necesitarán favorecer el bilingüismo oral y escrito de cada estudiante, considerando que la escritura formal de las lenguas indígenas no está establecida aún para todas” (SEP, 2017, p. 43).

Para los docentes de estas escuelas no existe un referente programático rígido o prescriptivo para planear la enseñanza. En ambas instituciones me expresaron que los únicos documentos normativos en los que se basan para planear son los *Parámetros Curriculares de la Asignatura Lengua Indígena* (DGEI-SEP, 2008), así como los *Aprendizajes Clave para la Educación Integral de Educación Primaria*

*Indígena* (SEP, 2017), esto se debe a que no cuentan con otros documentos u orientaciones pedagógicas.

Un escenario positivo de esta condición es que cuentan con una libertad relativa para preparar sus clases y hacerlas corresponder con las características y necesidades de los alumnos, las actividades son ajustadas a los recursos disponibles y a su contexto cultural. Sin embargo, la situación pudiera tornarse complicada en el caso de docentes que no tengan la experiencia suficiente para planear, y/o cuando desconocen a los alumnos y a la cultura del lugar. Por otro lado, sería ideal que a partir de las experiencias pedagógicas exitosas, fueran sistematizando y compartiendo con otros docentes de la misma modalidad educativa la organización y planeación de sus prácticas, no huelga decir también, que sería de mucha ayuda contar con más recursos materiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), y de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Contenidos**

En los PD desarrollados en ambas escuelas, los maestros relacionan contenidos curriculares con saberes tradicionales y con el uso de la lengua indígena como vehículo de comunicación o expresión de lo aprendido o suscitado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La intraculturalidad puesta en práctica por medio de la enseñanza de saberes tradicionales, es una parte central de los proyectos de las escuelas indígenas, tiene como finalidad que los miembros de la comunidad educativa reconozcan y valoren las expresiones significativas de su cultura, la cual, no solo dota de identidad a las personas, sino también a su entorno, a la interacción que realizan con la naturaleza y a su historia (Riess, 2013).

Al hacer que los docentes miren hacia el interior de su propia cultura, la intraculturalidad promueve su valoración y reafirma la identidad. La intraculturalidad no es un concepto frecuente en el discurso educativo de los docentes, pero indudablemente, se trata de una herramienta epistemológica importante para el ejercicio de una educación intercultural, por lo tanto, es necesario que se capacite de manera sistemática en este tema a los maestros de educación indígena.

Como parte de las actividades del proyecto de “Herbolaria” desarrollado en la ESC2, la DOC2, encargada de primer y segundo grado, propuso que sus alumnos realizaran un álbum o compendio de plantas medicinales que les sirviera de apoyo en su exposición final, para ello, trabajó con los siguientes contenidos curriculares correspondientes al primer ciclo de educación primaria:

- Elaborar álbumes o compendios con palabras u oraciones cortas.
- Leer y escribir en el sistema de escritura de su lengua.
- Aporta preguntas, saberes y experiencias sobre un tema de investigación.

En la sesión destinada para este trabajo, sucedió lo siguiente:

La maestra inició explicando a los alumnos que realizarían un álbum de plantas medicinales con la información recabada previamente con sus familiares y vecinos, puntualizó que lo irían complementando sesión a sesión y preguntó de manera abierta a todo el grupo:

DOC2 ¿Qué información encontraron sobre plantas medicinales?

Alejandro: Mi mamá me dijo que cuando tienes dolor de muela te debes poner un clavo de comer.

DOC2: ¿Un clavo de comer? ¡Se te van a caer los dientes con eso! Los clavos no se comen, eso es peligroso.

Hubo risas de otros alumnos. El comentario de la maestra fue a modo de provocación para que Alejandro expusiera de otra manera su respuesta y no creara confusión con sus compañeros.

Alejandro: ¡Un clavo de los que se usan para la comida, no de fierro!

DOC2: ¡Ah! Un clavo de especia; y eso, ¿cómo se usa?

Alejandro: Te lo pones en la muela que te duele para que se te quite el dolor.

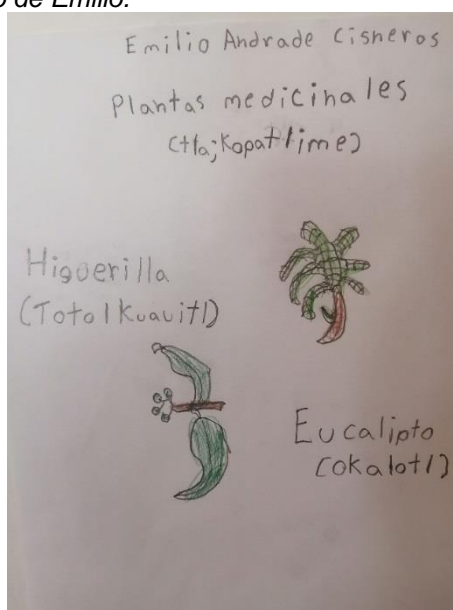
DOC2: Muy bien, ¿qué otra planta medicinal investigaron?

Emilio: La higuera sirve para cuando te da calentura, te la ponen en la panza con manteca y te enredan un trapo, así nos hace mi abuelita.

Otros alumnos continuaron mencionando plantas y la maestra fue incitándolos a que formularan explicaciones preguntándoles qué propiedades tenían, si ya las habían utilizado, de qué manera, si las habían comido o bebido, a qué sabían, que olor tenían, si su uso era agradable o desagradable, donde se podían conseguir. La maestra realizó un listado en el pizarrón con el nombre de las plantas que los niños habían mencionado, algunos las llevaban escritas en su cuaderno y otros las habían memorizado, se pudo notar que eso no les representó alguna dificultad debido a que es una temática de su vida cotidiana. Posteriormente les repartió hojas blancas y les pidió que eligieran cinco plantas medicinales de la lista y las anotaran en las hojas, escribiendo su nombre tanto en español como en náhuatl, y, que, además, si las conocían debían dibujarlas. Una vez que los niños terminaron la actividad, la maestra recogió las hojas y las guardó en sus carpetas, aclarándoles que con las plantas que se fueran sumando, cada uno elaboraría su álbum de plantas medicinales que fueran de su interés (Diario de campo, 2020).



**Figura 1.**  
Trabajo de Emilio.



Fuente: Elaboración propia, enero, 2020.

### **Significatividad en lo que aprenden**

Los contenidos curriculares adquieren significatividad cuando se relacionan con la cultura a la que el aprendiz pertenece, la finalidad de la intervención educativa es que los alumnos aprendan a pensar y a actuar sobre contenidos contextualizados y por ende significativos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1997); por ello, en el parecer de los docentes, si los contenidos que se abordan no son significativos tampoco serán pertinentes.

Esto requiere que los docentes reflexionen sobre la historia y la cosmovisión propia, “entendida ésta como la manera en que el pueblo ha establecido relaciones y construidos conocimientos sobre el mundo que nos rodea, sobre su percepción del tiempo y del espacio, de la geografía, la naturaleza, la humanidad y el cosmos” (Riess, 2013, p. 20). Este ejercicio reflexivo sobre su propia cultura es determinante para que puedan dotar de significatividad a los contenidos curriculares, ya que la identificación con su cultura y los conocimientos que tienen sobre ella favorece la realización de una mejor contextualización de los contenidos programáticos. El DOC4 lo manifiesta de la siguiente manera:

Se necesita estar preparado como docente para hacer buenos materiales, hablar la lengua indígena, tener los conocimientos suficientes y adecuarlos a la comunidad, por ejemplo, el programa te indica que debes preparar galletas, o una pizza, pues entonces preparamos mejor una salsa de huevo, o de puerco, que es lo que tienen al alcance; en matemáticas a sacar cuanto mide una vara, cuantos metros tiene la tarea, etc., tienen que ser conocimientos prácticos para ellos, hacerlos significativos (DOC 4, comunicación personal, 2020).

A través de la intraculturalidad se busca también que los alumnos valoren su cultura, esta también es otra condición para que los aprendizajes sean significativos, interesantes y pertinentes. Los maestros señalan que en su trabajo educativo por medio de PD buscan que los miembros de su comunidad educativa reconozcan y valoren elementos como:

El idioma, las tradiciones, la vestimenta regional, la gastronomía, la manera de cocinar, la forma de trabajo en el campo, las plantas medicinales, la elaboración de orfebrería, las formas en las que se organiza la comunidad, el respeto por la naturaleza, el respeto a la diversidad (DOC4, comunicación personal, 2020).

### ***Transversalidad en los aprendizajes***

Otra característica del trabajo por PD llevado a efecto en estas escuelas es la transversalidad en la enseñanza de los aprendizajes, a partir del tema principal se articulan una serie de contenidos programáticos que se abordan desde diferentes asignaturas, de esta manera, el aprendizaje adquiere un carácter holístico dado que los alumnos lo construyen desde distintas perspectivas, así lo explica la DOC3:

Con los proyectos hemos trabajado de manera transversal con distintas asignaturas, por ejemplo, con el proyecto del maíz, en el caso de mi grupo (1º y 2º Grado) trabajamos la lectoescritura en náhuatl y en español, trabajamos con leyendas y poesías cortas sobre el maíz, su historia desde un punto de vista sencillo, al nivel de los alumnos, vimos los ecosistemas en los que se siembra, el trabajo incluye varias materias. (DOC3, comunicación personal, 2020).

Esta forma de trabajo tiene sustento en el perfil que los *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena* (DGEI-SEP, 2008) les requiere de los docentes, entre los rasgos que deben considerar los maestros de educación indígena está el de “Organizar el tiempo escolar de manera flexible e integrar los contenidos de lengua indígena con los contenidos de otras asignaturas cuando sea pertinente hacerlo a fin de aprovechar al máximo los tiempos escolares” (p. 15), conviene agregar, que por tratarse de escuelas multigrado en las que los docentes atienden más de un grado, la transversalidad contribuye a la optimización de tiempo.

### ***Los conocimientos previos***

El trabajo por proyectos ha favorecido el trabajo con un enfoque constructivista, el flujo de los conocimientos en el proceso enseñanza-aprendizaje dejó de ser unidireccional de los maestros hacia los alumnos, bajo esta forma de trabajo todos los actores han experimentado la posibilidad de aportar experiencias y saberes al proceso educativo. Los docentes tienen claro que se trata de llevar a efecto una práctica educativa diferente a la concebida tradicionalmente, por ello, consideran de primer orden los conocimientos previos con los que cuentan sus alumnos, no solo porque resultan un referente que da cuenta de su situación académica, sino porque se han percatado, que los infantes también son capaces de hacer aportes valiosos al proceso educativo. Al respecto el DOC4 señaló: “Debemos ver también lo qué saben

los niños, a veces pensamos que los niños no saben, pero en realidad ellos pueden aportar conocimientos, no debemos perder de vista lo que ya conocen” (DOC4, comunicación personal, 2020).

En la sesión en la que este maestro presentó el proyecto a sus alumnos, implícitamente exploró sus conocimientos previos con cuestionamientos que además tuvieron una función motivacional, ya que correspondían a un tema de su cultura:

DOC4: ¿De qué trata la celebración del día de muertos?

Miguel: Es para recibir a los muertitos porque cada año vienen a visitar a sus familiares.

Carmen: ¡Sí! Porque ese día vienen de visita

Adrián: Se celebra que los difuntos vienen a ver a su familia, y se comen lo que se les pone en la ofrenda para recibirlos porque está uno contento de que vienen.

DOC4: ¿Cómo es que se celebra?

José: En mi casa les ponemos la ofrenda, mi mamá hace chocolate y arroz para que coman.

Rogelio: Se les pone su ofrenda maestra, con todo lo que les gustaba cuando vivían porque el día de todos los santos vienen a comer y a visitar a sus familiares.

José: También se va al panteón a dejarles flores.

Soledad: ¡Mi abuelita hace mole, tiene unos guajolotes y ese día va a ser mole para los muertitos y para mi abuelito!

DOC4: Muy bien, pues lo que vamos a hacer es obtener la información necesaria para poner tlamanali (ofrenda) aquí en la escuela, ¿saben que es *tlamanali*?

Carmen, José, Jimena: ¡Ofrenda! (Diario de campo, ESC1, 2019).

### **Materiales educativos**

Las escuelas cuentan principalmente con materiales educativos editados por la SEP, la DGEI y por la CGEIB. Estos materiales destinados a escuelas de la modalidad indígena están diseñados con un enfoque intercultural bilingüe para favorecer la enseñanza y el aprendizaje. Las escuelas también cuentan con materiales que han elaborado los mismos miembros de la comunidad educativa.

En estas escuelas cuentan con la biblioteca escolar, de la cual sobresale la colección *semillas de palabras* de la DGEI por ser la que más ejemplares aporta, dicha colección está integrada por cuentos, historias, anécdotas, poemas, refranes y adivinanzas escritas en once lenguas originarias, estas obras expresan las diferentes

y particulares formas en que los pueblos perciben la vida, la cultura y la diversidad. Estos textos son útiles para trabajar la lengua en cada entidad, así como para fortalecer el trabajo de la multiculturalidad (PNUD, 2013). La biblioteca escolar se complementa con algunos cuentos editados por Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y otros que los docentes han conseguido por cuenta propia.

Por su parte, los alumnos solo cuentan con las *guías-cuaderno de exploración del medio natural y sociocultural* de los diferentes ciclos. Estas guías están destinadas a los pueblos originarios y afrodescendientes de México, tienen el propósito de que alumnas y alumnos profundicen en los conocimientos de sus ancestros, y se esperan que coadyuven al desarrollo de capacidades como las de escribir, hablar, escuchar y comprender en su lengua indígena (SEP, 2016).

La carencia de materiales educativos en las escuelas de educación indígena es una problemática generalizada, los maestros entrevistados coinciden que es necesario el suministro de materiales contextualizados para la enseñanza de la lengua, principalmente para los primeros grados en donde los alumnos adquieren y desarrollan la lectoescritura: “no hay materiales suficientes para trabajar, sobre todo en los primeros grados, hay libros que vienen en diferentes lenguas indígenas, pero para que los alumnos conozcan que existen otras lenguas, pero no para que trabajen con su propia lengua (DOC1, comunicación personal, 2020).

En el estado de Veracruz, las escuelas de la modalidad indígena son las más desfavorecidas en el rubro de materiales educativos, “no cuentan con laboratorios, espacios específicos para bibliotecas [...] hay escasez de materiales para educación física, desarrollo de artes, tratamiento de las ciencias naturales, entre otros” (Niembro y Mendoza, 2017, p. 102).

Para sortear estas carencias, los docentes elaboran materiales propios como tarjeteros o tendedores con letras del abecedario y palabras en náhuatl, los utilizan principalmente para la enseñanza de la lectoescritura. También elaboran compendios en náhuatl de cuentos breves, leyendas o canciones con los que abordan temas del ámbito de la literatura. Otros materiales que han elaborado son: “alfabetos en náhuatl, libros artesanales o cartoneros, memoramas, loterías, y en el caso de los proyectos los productos finales son álbumes y hasta videos (DOC4, Comunicación personal, 2020).

Un material elaborado con los PD ha sido el libro cartonero o artesanal, el cual, fue pensado para promover la lectura y la escritura entre la comunidad educativa a partir de textos situados basados en las prácticas sociales del lenguaje y en las formas particulares de interacción entre las personas, o de los grupos sociales a los que pertenecen (Olarte y Zacarías, 2014). Generalmente es elaborado al término de los proyectos por docentes, alumnos y padres de familia con insumos de la región, son escritos en lengua indígena, se editan y se integran a la biblioteca escolar para consulta.

**Figura 2**

*Elaboración del libro artesanal sobre la “celebración del día de muertos”*



Fuente: Fotografía del archivo personal de la docente de sexto grado, octubre, 2019.

***Evaluación pertinente***

Para abordar este apartado presento a continuación un extracto del diario de campo sobre una actividad de evaluación que realizó la DOC3 en la ESC1 para conocer los avances de los alumnos en la ampliación de su vocabulario en náhuatl con palabras del tema del proyecto:

[...] a manera de repaso inició preguntando de manera abierta qué elementos se ponían en la ofrenda de muertos, los niños fueron contestando de manera desordenada en español, de modo que la maestra les pidió que levantaran la mano para que ella les diera el turno de la palabra, así lo hizo con alrededor de ocho alumnos, la mayoría de los participantes fueron de segundo grado. Posteriormente preguntó al grupo en general cómo se decían esas palabras que habían mencionado en lengua náhuatl, la participación de los alumnos no menguó, pero continuó en desorden, por lo que volvió a tomar la palabra y dio la instrucción de que debían levantar la mano para que ella llevara el orden de las participaciones, fue dando los turnos y los alumnos fueron contestando:

Rosa: Agua-*atl*

Luis Ángel: Incienso-*kopalli*

Fidencio: Sal-*istatl*

Lupita: Chocolate-*chokolatl*

Roberto: Tamales de frijol-*etamalime*

Concepción: Velas-*tlawillime*

Posteriormente, la maestra colocó sobre el pizarrón una ofrenda dibujada en cartulinas que previamente había elaborado, sobre su escritorio colocó tiras de papel bond en las que se encontraban escritos en lengua náhuatl los elementos de la ofrenda del día de muertos y les explicó a los alumnos que pasaran a colocar una palabra sobre el dibujo que correspondiera, la maestra les fue pidiendo alumno por alumno que tomaran una palabra y la pegaran sobre el dibujo que correspondiera, solo Virginia tuvo problema con la palabra *ixcopinalti* (retrato), por lo que fue auxiliada por el grupo. A los alumnos de primer grado les pidió que respondieran de manera oral mientras señalaba los objetos, al final sólo José Manuel y Valentín no lograron contestar correctamente (Diario de campo, ESC1, 2019).

### Figura 3

Actividad evaluativa del primer ciclo, ESC1.



Fuente: Autoría propia, noviembre, 2019.

Para los entrevistados, la evaluación como requisito administrativo a través de instrumentos como el examen no tiene sentido, docentes de las dos escuelas coinciden con este punto: “No porque ya lo escriba en un examen quiere decir que el niño sepa, a lo mejor si sabe, pero no sabe cómo se hace, o no quiere participar en las actividades” (DOC1, comunicación personal, 2020).

Una finalidad de la evaluación es que los maestros puedan tomar decisiones para efectuar una enseñanza adaptada a la diversidad de sus alumnos, también les brinda la oportunidad de ofertar aprendizajes con sentido y valor funcional. El carácter pedagógico de la evaluación radica en que los docentes tengan la posibilidad de ajustar las circunstancias o condiciones en las que sus alumnos aprenden (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1997). Para estos maestros, es importante que sus alumnos demuestren sus aprendizajes adquiridos de forma observable al realizar determinados procesos, así como de manera actitudinal ante los demás miembros de la comunidad educativa, para tal efecto, realizan una evaluación por competencias. La DOC3 expresa su idea de evaluación:

[...]Con hechos, con procedimientos, ya vimos que no solo es importante el conocimiento, los alumnos deben demostrar que están aprendiendo cosas que a ellos les sirven, en su casa, en el respeto a los demás, o también con la



naturaleza, a no tener malos comportamientos con sus compañeros (DOC3, comunicación personal, 2020).

El DOC4, señala de manera concreta los rasgos que consideró cuando evaluó el proyecto de la celebración del día de muertos:

Los alumnos deben investigar, de compartir con sus compañeros lo que saben, deben participar, que, si se monta la ofrenda, por ejemplo, ellos deben saber cómo va y deben ayudar a ponerla [...] deben exponer lo que aprendieron con los demás compañeros y con la comunidad, deben hacerlo también en su lengua materna, ahí es donde te das cuenta si aprendieron (DOC4, comunicación personal, 2020).

Para este tipo de evaluación todos los dominios de aprendizaje son importantes, es decir, importan los conocimientos, las habilidades o desempeños, así como las actitudes de los estudiantes; la evaluación por competencias implica que los docentes diseñen instrumentos mediante los cuales los alumnos demuestren con ejecuciones que pueden realizar las tareas que demanda lo aprendido (García, s/f, p. 2).

Los instrumentos de los que pueden valerse los maestros son “entrevistas, exposiciones, producción de textos, proyectos, observaciones en situaciones espontáneas o planificadas, o instrumentos como rúbricas y portafolios de evidencias” (SEP, 2017, p. 43). Durante la implementación de los proyectos escolares, los docentes utilizan rúbricas, listas de cotejo, carpetas de evaluación, entre otros. Por ejemplo, en la sesión de clausura del proyecto de la celebración de día de muertos, los maestros a través de diferentes instrumentos registraron el desempeño de sus alumnos, durante la jornada, cada grupo expuso ante la comunidad educativa las actividades realizadas. Como actividad general montaron un altar de muertos, y con la ayuda de una persona socialmente reconocida por sus conocimientos en el tema, se realizó una explicación detallada de la tradición y del significado del altar, mientras los alumnos más avanzados asistían la exposición, otros tomaban nota de la información. La jornada culminó cuando retiraron el altar y llevaron a cabo una convivencia donde compartieron los alimentos que habían sido colocados en la ofrenda.

Seguramente existen áreas de oportunidad en la práctica educativa de los docentes de estas instituciones que pueden mejorarse, pero el trabajo que realizan deja constancia de su ímpetu por ofertar una educación pertinente para mejorar las condiciones de vida reales de sus alumnos, de prácticas educativas que favorecen la conservación del medio ambiente, el respeto por otras culturas, y la reafirmación de su identidad cultural.

#### Figura 4

*Presentación del altar del día de muertos en ESC1*



Fuente: Foto del archivo personal del DIR1, noviembre, 2019.

## Conclusiones

---

A pesar de los esfuerzos para construir un currículum pertinente, la educación básica en México aún mantiene un carácter monocultural y monolingüe debido a que en términos reales no se considera a la diversidad como un elemento constitutivo de los contenidos nacionales (SEP-CGEIB, 2014). Por esa razón, una educación pertinente se convierte en una necesidad prioritaria para sociedades como la indígena, y un desafío para el sistema educativo.

Ante este escenario, los PD trabajados por las comunidades educativas de estas dos escuelas, indudablemente contribuyen a una educación cultural y lingüísticamente pertinente. La estrategia ha convertido a las escuelas en agentes institucionales importantes para revitalizar y preservar la lengua y la cultura nahua. Es de resaltar la labor docente en esta tarea, ya que, a pesar de recibir una capacitación limitada al respecto, los maestros crean y adaptan estrategias que implementan con pocos recursos materiales y educativos.

Con los PD, el proceso educativo ha trascendido el ámbito escolar, se han incorporado elementos como los saberes tradicionales generalmente asociados a la informalidad educativa, al mismo tiempo que actores comunitarios realizan aportes al proceso de aprendizaje, que, al conjuntarse con las acciones de los maestros, han impactado favorablemente en diferentes dimensiones de las comunidades.

Es primordial que las autoridades educativas asuman el compromiso de llevar a efecto acciones estratégicas para lograr que la educación que se oferta a las comunidades indígenas sea pertinente, para ello, se requiere que atiendan los problemas básicos de infraestructura, recursos humanos y educativos en las escuelas del subsistema indígena.

Aunque se ha conseguido que el currículum se interculturalice en cierto grado, se requiere de mayor libertad y flexibilidad para que las comunidades educativas, en conjunto, planifiquen y conduzcan sus procesos educativos, superando la función integradora que tradicionalmente ha tenido la educación indígena.

Por último, si se pretende que los docentes consoliden prácticas educativas pertinentes que mejoren la educación ofertada a la población indígena, debe emprenderse una estrategia integral de capacitación sistemática con la que se logre transformar cualitativamente la realidad de las comunidades sin que pierdan su identidad y su legado cultural.

## Referencias

- Arias. L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XII (1), 51-68. <https://bit.ly/3bGTJ7e>
- AVELI. (2010). *Catálogo de lenguas indígenas y sus variantes lingüísticas del estado de Veracruz*. Academia Veracruzana de las lenguas indígenas. <https://bit.ly/3kraxDj>
- CONEVAL. (2015). Consulta dinámica de resultados de pobreza a nivel municipio 2010 y 2015. CONEVAL <https://bit.ly/3uApilw>
- DGEI (2008). *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*. DGEI-SEP.
- Díaz-Barriga F. y Hernández G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Díaz-Barriga y Domínguez (Coords.), *La interpretación: un reto a la investigación educativa* (229-262). Newton. Innovación y tecnología educativa.
- García, J. (s/f). *La evaluación por competencias*. [Curso-Taller] Educando para una Formación Integral. México. ITESM.
- Hevia, R.; Hirmas, C. y Peñafiel, S. (2002). Pertinencia cultural para mejorar los aprendizajes. *Tarea Revista de Educación y Cultura*, núm. 53, 32-40. <https://bit.ly/3aWWLF7>
- INEGI. (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2010*. INEGI.
- Jiménez, Y. y Mendoza, G. (2012). *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas*. SEP-SEV. <https://bit.ly/3rcpqfr>
- Mendoza, G. y Niembro, C. (2017). *La educación indígena en Veracruz: diagnóstico y recomendaciones para la política educativa*. Universidad Veracruzana.
- Muñoz, H. (1999). Política pública y educación indígena escolarizada en México. *Cadernos Cedes*, núm.49, 39-61. <https://bit.ly/3bKM2Nu>

- Olarte Tiburcio, E. y Zacarías Candelario, J. (2014). Libro cartonero: una alternativa para la integración a la cultura escrita en lengua indígena. *Correo del Maestro*, (223). <https://bit.ly/3bGTTLS>
- Petrovic, M. (2017). El estatus del náhuatl como lengua minoritaria. *Beoiberística*, 1(1), 43–62. <https://bit.ly/2O2ZMeb>
- PNUD. (2013). *Evaluación de Proceso de cuatro Programas y Estrategias de Educación indígena*. SEP-ONU.
- Riess, B. (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos. Metodología para la recuperación de saberes*. CGEIB-SEP. <https://bit.ly/3uE4pwf>
- Salazar, B.; Saldívar, A.; Limón, F.; Estrada, E.; Fernández, E. (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV (3), 81-117. <https://bit.ly/3bBBaRK>
- SEFIPLAN (2018). Sistema de información municipal. Cuadernillos municipales. Gobierno del Estado de Veracruz. <https://bit.ly/3syQS7f>
- SEP. (2016). *Guías-cuaderno de exploración del medio natural y sociocultural*. SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y Lenguaje y Comunicación*. SEP.
- SEP-CGEIB. (2014). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones didácticas para maestros de primaria*. SEP-CGEIB.
- SEP-DGEI. (1990). Diagnóstico para la modernización de la educación indígena. SEP-DGEI.
- UNESCO. 2007. *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. UNESCO- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/2ZVsGji>
- Vázquez López, José Jaime, & Valenzuela Ojeda, Gloria Angélica. (2013). Del análisis institucional a la etnografía institucionalista: experiencias y conceptos franceses. Entrevista a Patrick Boumard. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(1), 1-17. <https://bit.ly/3r7q2mc>





## ¿Cómo se hace la interculturalidad? Estrategias docentes en escuelas diversas étnicamente

*How is interculturality done?  
Teaching strategies in ethnically diverse schools*

Recibido: 28/02/2021 | Revisado: 09/03/2021 | Aceptado: 21/09/2021 |  
Online first: 23/09/2021 Publicado: 31/12/2021



**Daniela Rentería-Díaz**

Universidad Autónoma de Baja California (México)

[rdanielita@gmail.com](mailto:rdanielita@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7423-0285>



**Laura Velasco-Ortiz**

Colegio de la Frontera Norte (México)

[lvelasco@colef.mx](mailto:lvelasco@colef.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-5754-6395>

**Resumen:** El objetivo de este artículo es describir y analizar las estrategias docentes interculturales empleadas por los profesores en escuelas primarias indígenas para atender la diversidad cultural de estos espacios educativos. Metodológicamente, el artículo se basa en el análisis de tres casos de estudio, a partir de una encuesta sobre diversidad cultural a una muestra de 14 escuelas y en 21 grupos focales, con alumnos y docentes de las 70 escuelas del sistema de educación indígena en Baja California. Los hallazgos señalan que las estrategias docentes empleadas en los tres casos seleccionados se enfrentan a retos distintos en la relación diversidad e interculturalidad. Por una parte, en el contexto de las escuelas indígenas nativas cobra un tono apremiante en contra de la extinción cultural, dada la baja vitalidad demográfica y lingüística de estos pueblos; por otra parte, en el contexto de las escuelas indígenas inmigrantes, se enfrenta al encuentro con orígenes étnicos distintos

**Abstract:** The aim of this article is to describe and analyse the intercultural teaching strategies employed by teachers in indigenous primary schools to address the cultural diversity of these educational spaces. Methodologically, the article is based on the analysis of three case studies, based on a survey on cultural diversity in a sample of 14 schools and 21 focus groups with students and teachers from 70 schools in the indigenous education system in Baja California. The findings indicate that the teaching strategies employed in the three selected cases face different challenges in the relationship between diversity and interculturality. On the one hand, in the context of native indigenous schools, it takes on a pressing tone against cultural extinction, given the low demographic and linguistic vitality of these peoples; on the other hand, in the context of immigrant indigenous schools, it faces the encounter with different ethnic origins manifested in the various languages that are expressed alongside Spanish and English, as





manifiestos en las diversas lenguas que se expresan junto con el español y el inglés, como parte de la experiencia migratoria transnacional. Algunas limitaciones del artículo provienen de su atención en casos de escuelas que cuentan con programas interculturales para la atención de la diversidad cultural de los niños y no en el análisis de cómo llevan a cabo la idea de interculturalidad en el universo de escuelas.

part of the transnational migratory experience. Some limitations of the article come from its focus on cases of schools that have intercultural programmes for the attention of the cultural diversity of children and not on the analysis of how they carry out the idea of interculturality in the universe of schools.

**Palabras clave:** estrategias docentes, diversidad cultural, interculturalidad, espacio escolar, lengua indígena e inferiorización cultural.

**Keywords:** teaching strategies, cultural diversity, interculturality, school space, indigenous language and cultural inferiorisation

## Introducción

En México, la institucionalización de la interculturalidad escolar se asentó sobre las estructuras de la educación indígena bicultural y las realidades locales de esa institucionalización, así como de la vitalidad de los pueblos originarios a nivel regional. Así la escuela indígena intercultural es una institución diversa a lo largo del territorio mexicano como lo muestra la literatura y los estudios de caso (Dietz, 2013; Lestage y Pérez, 2000; Durin, 2007; Velasco y Rentería 2019) y sensible a los procesos migratorios protagonizados por docentes y familias indígenas. El papel de los docentes en la recreación de la interculturalidad en contextos migratorios ha recibido escasa atención académica (Lestage y Pérez, 2003; López y Tinajero, 2011).

En este artículo nos interesa reflexionar sobre las estrategias que construyen los profesores de escuelas primarias indígenas para enfrentar la diversidad étnica y construir una interculturalidad que desborda el espacio escolar. El argumento principal de este trabajo es que, si bien existen lineamientos institucionales homogéneos sobre la interculturalidad, en la práctica docente se construye una interculturalidad que recupera rasgos o emblemas específicos de las comunidades estudiantiles y, sobre ellas, construyen el campo del diálogo cultural como estrategia contra la inferiorización de lo indígena (Bartolomé, 2005). En este texto se considera a los profesores como agentes estratégicos de la interculturalidad en la escuela indígena, quienes actúan en marcos institucionales, pero con agencia diferenciada, según los contextos locales, y la sinergia colectiva de sus propias biografías. La estrategia docente no es una acción individual sino colectiva que se puede definir como una articulación de acciones y recursos formales e informales por un conjunto de agentes para un objetivo específico que no está dado, sino que se realiza en la práctica docente y se reelabora en las visiones, intenciones, voluntades y acciones de los profesores, es decir, en la cotidianidad escolar.

En México y América Latina, los discursos educativos sobre la interculturalidad se han construido desde la visión hegemónica del Estado-nación, a partir de dos visiones tradicionales: 1) Funcional: que promueve el reconocimiento e inclusión de la diferencia cultural a partir de la aceptación de las reglas del modelo de política social vigente; y 2) Relacional: que se entiende como la forma más básica de contacto entre personas, saberes, valores y tradiciones sin cuestionar las formas de conflictividad y poder de dicho contacto (Tubino, 2005; Walsh, 2010).

Estos dos enfoques destacan por promover políticas educativas compensatorias que están focalizadas en atender al “otro” extranjero e indígena. Ante estas dos aproximaciones tradicionales de interculturalidad escolar, Walsh (2005) propone una visión crítica al señalar que la oficialización de una educación intercultural bilingüe en los países latinoamericanos no ha tenido impacto sobre la educación “regular” sino que sigue siendo sólo para los indígenas. De manera que propone un tercer enfoque contra-hegemónico que solamente puede darse desde la participación de los agentes escolares. Un enfoque crítico y decolonial que busca “la desnaturalización de los mecanismos epistemológicos y políticos que ha construido la diferencia como desigualdad” (Soria, 2014, p.47), dentro de un modelo de Estado-nación monocultural con matriz colonial que produce y reproduce una homogeneización cultural de ese “otro” racializado sin diversificar sus repertorios culturales, manteniéndolo en una posición de inferiorización y discriminación en relación con la cultura nacional.

Estos tres enfoques se presentan como visiones antagónicas en relación con la construcción del “otro” en las políticas y los modelos educativos donde, por un lado, desde la visión oficial del Estado, persiste la tendencia a implementar acciones que no cuestionan las asimetrías de poder de la adscripción étnica nacional frente a la adscripción étnica del “otro” indígena o extranjero; y, por otro lado, en los que desde la visión bottom-up de las comunidades escolares se busca el diálogo y la adecuación de la normatividad educativa intercultural a través del desarrollo de las prácticas, los rituales y los discursos propios de los grupos culturales que conforman la diversidad en las escuelas.

Según Dietz y Mateos Cortés (2013), la pedagogía intercultural que da forma a las didácticas y estrategias escolares en el salón de clases, se puede distinguir en función de la forma en cómo enfrenta la diversidad cultural: a) para diferenciar o biculturizar, cuando la educación se dirige a un grupo étnico en específico; b) para interactuar y desarrollar competencias de interacción entre los “diferentes”, cuando trabajan bajo el principio de heterogeneidad en un espacio que tiende a uniformar; y c) para empoderar y generar conciencia en los grupos “oprimidos” acerca de sus posibilidades de transformación o empoderamiento al interior de un espacio escolar monocultural. En todas estas aproximaciones a la diversidad cultural, el papel de los docentes y el espacio escolar son protagónicos. Dietz (2004) sugiere que la interculturalidad sólo puede entenderse en el plano didáctico, esto es, en la síntesis

de las políticas y modelos educativos con la planeación del trabajo docente en el aula. En esta dimensión didáctica es imperativo recuperar las diferentes actitudes de valoración por los saberes de las comunidades y presentar los contenidos como formas de interpretación de la realidad y de la historia, no como saberes cerrados, sino como una vía para favorecer el intercambio de ideas y opiniones.

Bertely (2008) sostiene que el papel de los profesores es fundamental para intervenir en las aulas y contribuir en la vitalización de las identidades indígenas, nativas, tribales, locales pues apunta que en el proceso de socialización escolar son ellos quienes están frente a la disyuntiva entre: a) contribuir a la difusión del modelo educativo oficial a favor de la diversidad lingüística y cultural en las escuelas sin la mediación o participación de las familias y comunidades; o bien, b) intervenir en el diseño de modelos educativos diferenciados apuntando hacia una autonomía y etnogénesis escolar. En otras palabras, y siguiendo la idea de Diez (2004), los profesores con su planeación didáctica y sus acciones pueden reproducir el enfoque funcional o referencial de la interculturalidad, o bien, pueden promover un enfoque crítico decolonial.

Estos dos estudios proponen situar el análisis de la interculturalidad en la práctica a partir de dos niveles: las estrategias didácticas en el salón de clases y los agentes escolares. En el primer caso se enfatiza la importancia de que, en la integración de saberes comunitarios con el currículo escolar, los contenidos se presenten a los niños desde una perspectiva abierta y cambiante, como la propia comunidad. Y en el segundo caso, se retoma la importancia del rol intermediario cultural que tienen los profesores en el salón de clases, pues al momento de su planeación didáctica son ellos quienes eligen cómo desarrollar la noción de interculturalidad en forma práctica. Este artículo se ubica en la segunda línea de análisis, pero en una crítica al concepto de intermediario cultural y propone, más bien, el concepto de agente cultural definido como una persona o colectivo que mantiene relaciones estructurales e históricas con la población escolar y que recrea constantemente el sentido de la interculturalidad. La estrategia escolar se puede definir como una articulación de acciones y recursos, formales e informales, por un conjunto de agentes para un objetivo específico, en este caso para lidiar con los obstáculos del florecimiento de la diversidad cultural en la escuela.

## Metodología

Este artículo se basa en el estudio de las estrategias docentes sobre interculturalidad realizado en 2014 en el marco de un estudio sobre diversidad cultural en escuelas primarias indígenas de Baja California. En el estudio se analizaron cuatro casos, pero en este artículo discutiremos solamente tres casos.

**Tabla 1**

Concentrado de levantamiento de cuestionarios en la muestra de escuelas indígenas de educación primaria según municipio y delegación en Baja California, 2014

Municipio	Delegación	Escuela	TOTAL	%
Ensenada	Maneadero	"Juan Escutia"	235	58.8
	San Quintín	"Juan Escutia"	228	
		"Álvaro Obregón"	161	
	Vicente Guerrero	"Octavio Paz"	187	
		"Niño Artillero"	165	
	Camalú	"Monte Albán"	145	
		"Francisco González Bocanegra"	135	
San Antonio Necua	"Revolución"	22		
Tijuana	La Presa	"Ve'e Saa Kua'a"	451	36.2
	San Antonio de los Buenos	"Juan José de los Reyes Martínez, El Pípila"	276	
	Playas de Tijuana	"Jurhenguare YO'Onsipekua"	61	
Playas de Rosarito	Col. Constitución	"Sentimiento Purhepecha"	69	3.2
Mexicali	El Mayor Cucapá	"Alfonso Caso Andrade"	25	1.2
Tecate	Loma Tova II	"Tzauindanda"	11	0.6
TOTAL			2 171	100

Fuente: Control de levantamiento de Cuestionarios a Niños, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*, El Colegio de la Frontera Norte, 2014.

En una primera etapa se realizó un diagnóstico sobre la diversidad cultural y étnica en una muestra representativa de 14 escuelas del sistema de educación indígena, del universo de 70 escuelas en el ciclo escolar 2013-2014, a partir de los criterios teóricos: a) escuelas que desarrollan estrategias escolares interculturales, b) relaciones inter-étnicas al interior del espacio escolar y c) el vínculo escuela-comunidad.

En total se levantaron 2 171 cédulas que representan al 20.36 por ciento de la población de 10 660 niños que cursan algún grado de educación básica nivel de primaria en una escuela del Subsistema de Educación Indígena en el estado. Como se observa en la tabla 1, el porcentaje más alto de escuelas se concentra en el municipio de Ensenada, donde se localiza la región de San Quintín, con la población indígena migrante más alta del estado.

Adicionalmente a la encuesta se realizaron 21 grupos focales, de los cuales 8 fueron con profesores y el resto con alumnos. En el grupo focal con niños se solicitó la participación por escuela de al menos ocho alumnos. Los criterios de selección fueron: grado escolar, sexo y lengua indígena. En el caso del grupo focal con profesores se buscó la participación de al menos cuatro docentes en cada una de las escuelas visitadas. En total participaron 121 niños y 50 profesores en los cuatro municipios del estado.

Para el estudio de casos, seleccionamos cuatro escuelas tratando de cuidar el balance según perfil de escuelas con base en los criterios: nativas e inmigrantes, modalidad de atención multigrado y general, y municipios del estado. En la tabla 2 presentamos los tres casos seleccionados para el analizar las estrategias escolares de interculturalidad y en la figura 1 se puede observar su localización.

**Tabla 2.**

*Proyectos específicos de diversidad cultural según la escuela y el municipio del Subsistema de Educación Indígena en Baja California.*

Municipio	Escuela	Proyecto
Ensenada	1. Francisco González Bocanegra (indígenas migrantes y mestizos)	Multilingüe de enseñanza de Lenguas indígenas
	2. Revolución (indígenas nativos y mestizos)	Conservación del kumiai a través de cantos.
Playas de Rosarito	3. Sentimiento Purépecha (indígenas migrantes y mestizos)	Sensibilización cultural

Fuente: Elaboración propia. Trabajo de campo, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad*.

### ***La diversidad cultural en las escuelas indígenas de Baja California***

La educación indígena en Baja California inicia en 1974 atendiendo a las comunidades indígenas nativas de la región y se amplía en la década de los años ochenta con la atención a grupos indígenas inmigrantes, ahora residentes asentados. Esta región noroeste de México se considera singular en relación con el resto del país porque la diversidad cultural se ha conformado por procesos de migración nacional y transnacional. Esto ocurre en una coyuntura histórica marcada por la intensidad de las relaciones transfronterizas entre México y Estados Unidos, el endurecimiento del control de la frontera nacional por parte de Estados Unidos y el auge de las movilizaciones indígenas dentro del territorio nacional mexicano a partir de la década de los años setenta (Velasco, 2003, p.179).

**Figura 1.**

*Localización de las escuelas para los casos de estudio*



Fuente: Elaborado por Rafael Vela. Sistema de Información Geográfica y Estadística de la Frontera-El Colef, 2015.

## Resultados y discusión

Con los datos de la encuesta realizamos una caracterización de la diversidad cultural entre la población escolar a través del registro de las lenguas de los alumnos y de los padres. Del total de alumnos encuestados el 51.5% son hombres y el 48.5% son mujeres, cuyas edades están entre los seis y los doce años. La marca de la migración a Estados Unidos se expresó en el pequeño porcentaje de niños nacidos en Estados Unidos (3.8%). La mayoría de los niños son oriundos de Baja California (72.2%), y casi una tercera parte nació en otros estados (Oaxaca 8.8%, Guerrero 2.5%, Sinaloa 2.5%, Michoacán 1.8% y de otros estados 12.2%; principalmente, Sonora, Chiapas y el Distrito Federal (Velasco y Rentería, 2015; 2019).

Poco más de la mitad de los niños encuestados solo habla español (54.6%) en oposición al 1.2% de niños que solo habla lengua indígena (Velasco y Rentería, 2015; 2019). Este dato es consistente con lo documentado en estudios sobre migración y escolarización indígena en contextos urbanos de México donde señalan que la lengua materna de los niños en escuelas indígenas es el español y no la lengua de la comunidad de origen de sus padres (Saldívar, 2006; Czarny, 2006; Durin, 2007).

La otra mitad habla un idioma o más, además del español, de manera que hay niños que hablan español y una lengua indígena (33.8%), niños que hablan español e inglés (5.1%), y niños que hablan español, inglés y una lengua indígena nativa o inmigrante (Velasco y Rentería, 2015; 2019). El mixteco es la lengua más hablada entre los niños. Este dato encuentra correspondencia con los lugares de nacimiento de los niños, en tanto que, los estados de Oaxaca y Guerrero concentran la mayor población hablante de mixteco. Otras lenguas habladas son triqui (7.8%), zapoteco (6.2%), náhuatl (4.5%) y purépecha (2.8%). En lenguas nativas como el cucapah y kumiai se registraron 19 hablantes.



La diversidad escolar nutrida por la migración indígena también se refleja en la composición del profesorado. En 2013 había 425 profesores en las 70 escuelas. Las calificaciones escolares se concentraban en la licenciatura o maestría (374) y el resto en educación normal, normal superior o bachillerato y sólo 4 en doctorado. En forma similar a la población estudiantil y sus familias, el idioma dominante entre los profesores es el mixteco (321), y en menor cuantía el náhuatl, zapoteco, purépecha y las lenguas nativas (sólo 13 profesores).

Estos datos indican una diversidad cultural asociada a la historia precolonial de la región con la persistencia de los pueblos nativos yumanos y las migraciones laborales modernas del siglo XX de los pueblos mesoamericanos. Las entrevistas en profundidad y artículos de los propios profesores, como intelectuales orgánicos, han mostrado que la migración de profesores combinó el fenómeno de las migraciones laborales desde los programas de Braceros, pero a la vez la migración profesional en el marco de las políticas educativas indígenas de los años ochenta para atender a los migrantes indígenas en las zonas urbanas y rurales de esta frontera mexicana, tal como lo señala Pérez Castro, 1991; 1998.

### ***Estrategias docentes para de la interculturalidad***

La educación intercultural en Baja California se remite a la educación indígena bicultural, de los años setenta con las primeras escuelas indígenas de pueblos indígenas y su ampliación sistémica en los años ochenta con los pueblos indígenas inmigrantes (Pérez, 2004). Como lo señala Dietz (2012), la actual versión de la escuela intercultural es la institucionalización de las movilizaciones indígenas frente a la educación indígena del modelo de homogeneización cultural posrevolucionario del Estado mexicano.

Al visitar las escuelas encontramos una diversidad de estrategias docentes que los profesores califican como interculturales en términos programáticos. Mientras algunas lo centran en la lengua, otras ubicaban las costumbres o la memoria de la lengua como su objeto didáctico. Estas visiones parecían coincidir con realidades distintas en los salones de clase en torno a la diversidad cultural del alumnado y sus familias. Cada colectivo docente interpretaba y ajustaba de forma distinta las directrices centradas en la lengua indígena de los programas de educación intercultural en función de sus comunidades escolares y de los recursos materiales y humanos con los que contaban. Estas visiones también se alimentaban de las biografías de los propios docentes y sus nexos orgánicos con pueblos indígenas específicos, fueran migrantes o nativos. Tal creatividad llamó la atención de estas investigadoras, al observar el efecto de la agencia docente en la interculturalidad resultante.

En las biografías de estos profesores está presente la migración de bajos recursos y la discriminación indígena, ya sea como una violencia estructural o bien

como violencia simbólica. De tal forma que se pueden pensar a estos profesores como agentes orgánicos de las comunidades indígenas, en coincidencia con lo que Florence Mallon (1995) llama intelectuales específicos, al considerar que tienen raíces profundas en los procesos que construyen socialmente a los pueblos indígenas, pero con capacidad de intermediar ante el Estado, a través del sistema educativo, como lo ha documentado Bertely (2008).

A continuación, presentamos tres estrategias interculturales producto de la creatividad y consenso del colectivo docente con sus directores, en tres escuelas con diversidad cultural que expresan la historia de los pueblos nativos y de los pueblos migrantes, con matrices civilizatorias distintas, tanto en el medio urbano como en el medio rural. En cada apartado presentamos un perfil del profesorado como los creadores de tales estrategias.

### ***La interculturalidad y la escuela multilingüe***

La escuela “Francisco González Bocanegra” está ubicada en el Fraccionamiento Santa Candelaria en la delegación Camalú del valle agrícola de San Quintín en Ensenada. En 2010, este fraccionamiento era habitado por 994 personas en 224 hogares con un alto grado de marginación, pues sufren carencias en el acceso a los servicios públicos: el 80.91 por ciento de las viviendas carecía de agua potable entubada y 15.77 por ciento no contaba con energía eléctrica. El 36.01 por ciento de la población son indígenas (CDI, 2012), 19.01 por ciento es analfabeta y prácticamente la mitad (49.10 %) de la población de 15 años y más no había terminado la primaria (Conapo, 2015).

La escuela Francisco González Bocanegra es una primaria indígena de tiempo completo adscrita a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Su fundación se remonta al año 2002. La escuela ha recibido recursos federales provenientes de Conafe y del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) para mejoramiento y construcción de infraestructura. Cuenta con siete aulas, dos baños escolares, un módulo sanitario y canchas deportivas.

En el ciclo 2014-2015 atendía a 172 alumnos, divididos en siete grupos, un grupo por cada grado excepto 5to que suma dos (SEE, 2015). La planta docente se conforma de ocho profesores, una de ellas comisionada en dirección. Las lenguas habladas por los alumnos son mixteco (alto y bajo), triqui, zapoteco, náhuatl, purépecha y español.

El profesorado está constituido por tres mujeres y cinco hombres. En entrevistas con cinco profesores fue posible definir que pertenecen a una generación nacida a fines de los años setenta y principios de los ochenta, con excepción de un profesor que nació a fines de los años sesenta. Oaxaca es el origen más común entre los profesores. Todos migraron siendo muy jóvenes en dos situaciones: a) En familia,

a los campos agrícolas del norte o la ciudad de México, y b) Solos para estudiar en la ciudad de Oaxaca o Morelos. Ninguno de estos profesores viene de una familia escolarizada, sus padres tenían estudios de primaria o bien no estudiaron, algunos de ellos hablaban mixteco y otros zapoteco.

La tabla 3 presenta a los profesores, permitiendo apreciar que es una planta sumamente joven, diversa en términos de género y lingüísticos, aunque con dominio del mixteco, pero con presencia de las dos variantes, alta y baja. A la vez, todos tienen el nivel de licenciatura con un profesor que tiene grado de doctor en Educación, lo cual indica la existencia de un capital social muy fuerte.

El programa intercultural centrado en lo multilingüe nació en 2011 ante las dificultades que enfrentaban como profesores para la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua con grupos diversos lingüísticamente. Éste consiste en canalizar a los niños de acuerdo con la lengua que hablan o desean hablar en un abanico de 5 lenguas: mixteco (alto y bajo), triqui, zapoteco, purépecha y náhuatl.

Cada profesor asume la enseñanza de una lengua en un grupo multigrado. La lengua que el profesor enseña no necesariamente es su lengua indígena. Esto ha llevado a que los profesores aprendan e investiguen sobre las distintas lenguas. En realidad, como un profesor lo explicó, el objetivo no es enseñar una lengua, sino ofrecer espacios de expresión lingüística para quienes lo hablan y de valoración de la lengua y la cultura indígena. En palabras del profesor: "...el objetivo no es que los niños hablen la lengua indígena 100 por ciento, sino que valoren y aprendan lo poquito que puedan aprender. Es promover la convivencia intercultural..." (Sánchez, entrevista, 2015).

Así la lengua es un vehículo de interculturalidad entendida como valoración de lo propio y de lo diferente, ya que la diversidad de lenguas se asocia con diversidad de pueblos. El gran "otro" es el español en este campo de diversidad lingüística, pero, a la vez, es la lengua franca de la convivencia escolar. El aprendizaje de diálogos cortos, o bien de frases, es utilizado en la puesta en escena de actividades interescolares donde se ritualiza lo indígena a través de eventos o concursos regionales de canto y declamación en lengua indígena. En los grupos focales con los niños pudimos valorar la forma como se filtra la discriminación de la sociedad contra lo indígena, a través de la negación para hablar la lengua indígena, pero a la vez las grietas de la homogenización en la disposición de niños mestizos a aprender las lenguas indígenas, mientras más pequeños menos prejuicios para el aprendizaje. Esta apertura a la experiencia de la interculturalidad a través de las lenguas indígenas y el español encuentra sus límites en los otros espacios donde los niños forjan su existencia.

En forma recurrente los profesores reciben quejas de los padres por la enseñanza de las lenguas indígenas. Hay una idea generalizada de que no tiene

sentido enseñar una lengua que no usan, y que sin embargo el inglés es un idioma de mayor utilidad en sus vidas y se los piden en la secundaria. El profesor Alejandro López cuenta que en una ocasión un padre de familia, de origen zapoteco, llegó enojado mientras gritaba: “¿Por qué le enseñan esa cochinateda a mi hijo? esto no sirve para nada. Ustedes enséñenle inglés”. (López, entrevista, 2015)

El análisis de este obstáculo puede tener dos aristas. La primera es la discriminación histórica que han vivido los propios padres al hablar su lengua indígena. La segunda arista, es la valoración del inglés como la segunda lengua predilecta después del español en una visión utilitaria del capital humano que toma sentido ante la recurrente práctica de la migración a Estados Unidos en la región.

Los retos más importantes, recurrentemente mencionados por los profesores, se pueden resumir en los siguientes puntos: a) La lengua materna no es la lengua indígena, sino el español y en pocos casos el inglés; b) Cuando está presente la lengua indígena es diversa al interior del salón de clases por la migración y c) Existe resistencia de parte de los padres en aceptar la lengua y la adscripción indígena, lo cual hace que no haya eco en el hogar sobre lo aprendido en el salón de clases. Así, la base lingüística de la interculturalidad institucional del sistema educativo tiene fuertes problemas de conceptualización.

Esos retos no son ajenos a las propias comunidades o colectivos docentes dado el fenómeno estructural de la migración y la discriminación hacia lo indígena, la cual los propios profesores han vivido. La desvalorización de la lengua, como marca cultural, sólo puede ser entendida al observarla como marca de desigualdad estructural en su intersección con la clase social. Los profesores coincidieron en que las condiciones de pobreza en la que viven los alumnos afectan negativamente el desempeño escolar y la participación en los programas educativos. Los niños son hijos de trabajadores agrícolas en general, con horarios muy largos de trabajo que pueden iniciar a las 5:00 de la mañana y terminar a las 5:00 de la tarde. De tal forma que, los niños no siempre tienen a alguien en casa que los prepare para ir a la escuela y los reciba a su regreso. El profesor Gustavo, comentaba que a veces los propios padres preguntan si su hijo ha asistido a la escuela y, en ocasiones, los niños tienen varios días de estar ausentes (Sánchez, entrevista, 2015).

Los grupos focales con los niños dieron algunas pistas del valor lúdico y creativo del espacio lingüístico de encuentro con lo indígena diverso. En el grupo focal participaron 10 alumnos, no todos de origen indígena (cinco niños y cinco niñas de 3ro, 4to, 5to y 6to). Los niños mencionan que la clase es divertida y que hacen cosas que no pueden hacer en las otras materias, como crear historias, contarlas, expresarlas en dibujos. “...La lengua indígena me encanta porque es muy divertida la clase, es muy bonita... nos ponen hacer algo y a mi me gusta...” (Raúl, grupo focal, 2014). “...La nuestra [la clase] es bien divertida porque la profe nos pone palabras en el pizarrón y nosotros tenemos que aprendérmolas y luego enfrente de todos nuestros compañeros las pasamos decir...” (Jorge, grupo focal, 2014).

**Tabla 3.**  
Profesores de la escuela Francisco González Bocanegra

Núm	Sexo	Edad	Lugar de Origen	Lengua indígena	Escolaridad	Antigüedad (Años)	Grado que imparte
1	M	31	Oaxaca	Mixteco bajo	Licenciatura	4	1ro
2	H	46	Oaxaca	Mixteco alto	Licenciatura	12	2do
3	H	32	Puebla	Mixteco alto	Licenciatura	4	3ro
4	H	33	Oaxaca	Mixteco alto	Licenciatura	3	4to
5	M	34	Oaxaca	Mixteco bajo	Licenciatura	6	5to
6	H	38	Oaxaca	Mixteco alto	Licenciatura	1	
7	H	36	BC Sur	Mixteco bajo	Doctorado	13	6to
8	M	35	Oaxaca	Zapoteco	Licenciatura	8	Directora
Media de edad		35.6					

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas a profesores, Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California, Tijuana, Baja California, El Colef/DGEI/CONACYT, 2014-2015

El gusto como medida del disfrute por hacer algo es minado por el estigma. En los espacios donde hablar otra lengua se vuelve un juego divertido, parece que el gusto emerge como vía de adscripción. "... A mí me gusta la lengua indígena porque nos reconoce como zapotecos y porque es mi identidad [...] la clase porque la profesora nos pone a hacer cosas, y a investigar qué significa eso y se me van varias cosas en

zapoteco...” (Suriel, grupo focal, 2014). Los niños expresan su entusiasmo por la posibilidad de hablar varias lenguas y comunicarse con personas diferentes, o de viajar y hablar con personas distintas a ellos “...porque si vas a otros lugares vas a poder platicar con gente que habla diferente lengua a la que tú hablas...” (Oscar, grupo focal, 2014). “...Porque si vamos a la ciudad de Oaxaca puedes platicar con vecinos y así podemos comunicarnos con otras personas...” (Rosa, grupo focal, 2014).

### ***Interculturalidad y Sensibilización cultural. Danza y canto Purépecha***

La colonia Constitución pertenece al V distrito de Playas de Rosarito y se conforma por 217 manzanas, 824 lotes y una población de 13 450 personas (Conapo, 2015). En 1992 llegaron a asentarse los primeros pobladores de origen purépecha provenientes, en su mayoría, de la isla de Janitzio municipio de Pátzcuaro en Michoacán. En esta colonia viven alrededor de 300 familias purépechas que se dedican principalmente a la elaboración de piñatas para su venta en Tijuana y Estados Unidos. La elaboración de piñatas es una tradición artesanal que se transmite en familia, los niños de la comunidad participan con sus padres y familiares diariamente además de ir a la escuela. Es una práctica comunitaria que los distingue en esta ciudad.

La escuela Sentimiento Purépecha se ubica en el callejón Ensenada, entre las calles Artículo primero y San Luis Potosí de la colonia Constitución y comparte el terreno con un preescolar que lleva el mismo nombre. Esta escuela inició en 2007, y en el ciclo escolar 2013-2014 contaba con una matrícula de 84 alumnos (Soto, entrevista, 2014), atendida en modalidad multigrado con tres ciclos por cuatro profesores y una profesora comisionada en dirección. En el ciclo escolar 2014-2015, primero y cuarto grado se imparten en modalidad general y los ciclos 2do y 3ro en modalidad multigrado porque la escuela está en un periodo de transición hacia el programa Escuelas de Tiempo Completo. La escuela cuenta con cuatro salones, dos baños escolares y un patio con plaza cívica para realizar actividades deportivas y ceremonias escolares.

A esta escuela asisten niños que nacieron en Estados Unidos y en México. En el caso de México, nacieron principalmente en los estados de Michoacán, Puebla, Sonora, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Oaxaca y Baja California (Osío, entrevista, 2015). La lengua que se habla en la comunidad es purépecha, sin embargo, los profesores expresan que todos los niños llegan a la escuela hablando español. En algunos casos, además del español, hay quienes hablan o tienen nociones del idioma inglés como parte de la experiencia migratoria familiar hacia Estados Unidos.

En la tabla 4 se observa que, del total de cinco profesores solo uno es hablante de purépecha, y dos de ellos procedentes de Oaxaca son hablantes de mixteco con variante alto y bajo, respectivamente; los otros dos nacidos en Baja California, hijos de familias procedentes de Oaxaca y Guerrero, son monolingües del español. La



mayoría de los profesores tiene escolaridad con nivel de licenciatura, salvo un caso con nivel bachillerato.

La iniciativa de sensibilización y concientización encuentra correspondencia con la normatividad educativa nacional, a la vez que, funciona como una estrategia escolar viable para los profesores porque, al no ser hablantes de la lengua de la comunidad, pueden apoyarse en los padres de familia y en los niños para las tareas. La lengua purépecha es la lengua dominante en el proyecto intercultural de esta escuela, aunque más como emblema identitario que medio de comunicación, debido a la dificultad de enseñarla por falta de maestros hablantes de esta lengua y de que la lengua materna de los niños sea el español. Dada la poca vitalidad de la lengua purépecha, los cantos y la danza sirven como emblemas complementarios de la interculturalidad.

**Tabla 4.**

*Profesores de la Escuela Primaria Sentimiento Purépecha*

N <sup>o</sup>	Sexo	Edad	Lugar de nacimiento	Lengua indígena	Estudios	Antigüedad (años)	Grado que imparte
1	M	36	Baja California	No	Licenciatura	5	Directora
2	M	36	Oaxaca	Mixteco bajo	Licenciatura	7	4to
3	H	41	Oaxaca	Mixteco alto	Bachillerato	16	5to y 6to
4	H	28	Baja California	No	Licenciatura	7	1ro
5	H	33	Michoacán	Purépecha	Pasante de Licenciatura	1	2do y 3ro
Media de edad		34.8					

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas a profesores, Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California, Tijuana, Baja California, El Colef/DGEI/CONACYT, 2014-2015.

En el análisis identificamos tres vías de integración del programa:

1. Las reuniones de los profesores con los padres de familia para sensibilizarlos sobre la valoración de la lengua y las costumbres indígenas –purépecha-.

2. En el salón de clases con la práctica de un vocabulario que sea de utilidad para los niños, por ejemplo: “con el uso de frases para ir al baño, tomar agua o saludar” (Osío, entrevista, 2015). Además, los niños llevan tareas a casa donde pueden reforzar el vocabulario y las frases consultando a sus padres, abuelos y vecinos de la comunidad.

3. Al exterior de la escuela, la misión sensibilizadora se apoya en personajes de la comunidad que fueron promotores de la propia escuela. Por ejemplo, el himno nacional fue traducido al purépecha por el líder comunitario. También las danzas tradicionales de Michoacán, como la danza de los viejitos, han sido recopiladas y documentadas con la propia comunidad.

En el coro se integran niños de origen indígena y mestizos, que atienden la convocatoria que lanzan profesores para ensayos semanales. En el coro cantan el himno nacional en lengua purépecha y en español, así como algunos cantos tradicionales de Michoacán. Participan en los actos cívicos dentro de la escuela y en concursos o actos oficiales en otras escuelas o sedes de gobierno.

En el caso de la danza se establece una distinción entre indígenas y no indígenas. Por ejemplo, la danza tradicional de los Viejitos es ejecutada por niños de distintos grados pero que pertenecen a familias indígenas. Estas danzas son reconstruidas como costumbres de la comunidad purépecha, y la búsqueda de originalidad se expresa en la persistencia de los líderes de la comunidad por comprar vestuarios en Michoacán (Sánchez, entrevista, 2015). La frontera étnica se demarca en la danza, ya que en esta danza sólo participan niños de origen purépecha y para los niños mestizos se realizan otras danzas como la de los Papaloteros originaria de Guanajuato.

Este hecho provoca la reflexión sobre qué tipo de interculturalidad están construyendo los docentes al reproducir fronteras étnicas al interior de la escuela. El grupo de danzantes se ha convertido en un emblema de la comunidad purépecha en Rosarito, sin embargo, los profesores consideran que es necesaria la participación de niños mestizos para consolidar el objetivo de esta actividad intercultural: la integración, el respeto y el reconocimiento de las diferencias.

El carácter exhibicionista en busca de reconocimiento externo al ámbito escolar se expresa en el hecho de que tanto el coro como las danzas se realizan por demanda, es decir sólo cuando tienen invitaciones, de tal forma que no son actividades con calendarios de ensayo y presentaciones regulares. Tal reconocimiento tiene no sólo sentido simbólico sino también práctico. De tal forma que se tiene que mostrar hacia fuera el trabajo, a través de los rituales festivos, pero, a la vez, estos rituales visibilizan una diferencia, que aunque ritualizada y folclorizada, se proyecta como una pertenencia positiva en la contienda contra la homogeneización cultural.

En grupo focal con los niños se pudo identificar que tienen muy presentes las actividades y que han desarrollado un gusto por éstas y actitudes positivas. Palabras cómo: es bonito aprender otra lengua, es divertido la danza y los coros. Pero el desfase entre los discursos y las prácticas cotidianas no es pasado por alto por los niños. Un niño planteó un dilema ya expresado por los propios profesores de la escuela: La escuela se llama Sentimiento Purépecha "...debería de haber profesores [que hablen la lengua]. Uno piensa que viene a que le enseñen la lengua" (Elías, grupo focal, 2014). De tal forma que la propuesta de sensibilizar y concientizar sobre la lengua y la cultura indígena es una salida práctica ante las dificultades para enseñarla por profesores que no hablan el purépecha, por alumnos que su lengua materna es el español, por la reticencia de las familias a practicarlo y por el estigma generalizado contra lo indígena.

El foco en una sola lengua es un tema de reflexión sobre la diversidad cultural y la poca vitalidad de la lengua entre la comunidad escolar. ¿Por qué una escuela purépecha en un contexto urbano con diversidad étnico y cultural? La respuesta parece estar en la lucha del núcleo de inmigrantes purépechas, que se asentaron en la colonia, por contar con una escuela purépecha como parte de la estrategia política de reconocimiento, pero el paso a la institucionalización de ese proyecto legítimo en su origen termina enfrentando la diversidad cultural de profesores y alumnado.

### ***Interculturalidad y canto kumiai, los pueblos yumanos***

La escuela Revolución se ubica en la localidad San Antonio Necua de la región vitivinícola del Valle de Guadalupe, Ensenada; ahí se ubica la comunidad indígena nativa kumiai. En 2010 era habitada por 204 personas en 47 hogares con un grado de marginación alto porque sufre de carencias en el acceso a los servicios públicos: el 68.09 por ciento de las viviendas carecía de agua potable entubada y 10.64 por ciento no contaba con energía eléctrica. A pesar de estas condiciones de marginación, se destaca un alto alfabetismo, ya que el 93.08 por ciento de la población sabe leer, escribir y casi tres cuartos de la población (74.80 %) de 15 años y más terminó la primaria (Conapo, 2015). Los kumiai son un pueblo binacional que fue partido por la instauración de la frontera política en el siglo XIX, y se considera un pueblo en peligro lingüístico, aun cuando es el más numeroso entre los pueblos yumanos (Moctezuma, 2015).

Las principales actividades de la población giran alrededor de la ganadería y la cultura vaquera. Desde hace algunas décadas, y propiciado por el turismo gastronómico de la llamada "Ruta del Vino", San Antonio Necua se ha convertido en destino para el ecoturismo. Además, tienen un museo comunitario sobre la cultura kumiai de esta localidad que atrae visitantes de fin de semana.

La escuela Revolución es una primaria indígena de tiempo completo adscrita a la DGEI. Inició actividades dentro del sistema educativo nacional en el año 1970 y para 1977, por petición de la comunidad, cambia de registro y se incorpora al subsistema de Educación Indígena. El director tiene dos décadas en el puesto, y tiene

un nexo orgánico con la comunidad al ser nativo kumiai, residente de la localidad y egresado de esta escuela.

La escuela pertenece a la Zona Escolar 711 que atiende a todas las escuelas indígenas nativas de Baja California. En el ciclo escolar 2014-2015 atendía a 28 alumnos en la modalidad multigrado a través de dos grupos: 1er Ciclo (1ro, 2do y 3ro) y 2do Ciclo (4to, 5to y 6to) (SEE, 2015). Reciben apoyo de Conafe a través del Programa de Apoyo a la Gestión Escolar y del Programa Progresar. En 2014 contó con el apoyo del Programa Escuela Digna para la mejora de infraestructura, concretamente, para el mejoramiento del techo de las aulas. Actualmente cuenta con dos aulas y dos baños escolares, canchas deportivas y cocina/comedor.

El profesorado está conformado por dos profesores: el profesor Anselmo Domínguez que está frente a grupo con el 1er Ciclo (1ro, 2do y 3ro) y además está comisionado como director, y el profesor Juan Ángel Ayes que imparte el 2do Ciclo (4to, 5to y 6to). En la tabla 5 se puede observar que los profesores son muy diversos en sus trayectorias personales y profesionales. La trayectoria del profesor Anselmo se circunscribe a esta región porque nació a finales de los años setenta en esta comunidad kumiai donde ha aprendido la lengua a través del canto. Tiene Licenciatura en Educación y su ejercicio docente lo ha desarrollado por cerca de veinte años en esta escuela. La trayectoria del profesor Juan es distinta porque, generacionalmente, nació a inicios de los años sesenta en Honduras y su formación profesional es en Etnología, una rama de las ciencias sociales que estudia a los pueblos y sus culturas. Es naturalizado mexicano y desde hace quince años está desarrollándose como docente del Subsistema de Educación Indígena en Baja California en esta escuela.

Hay dos características del contexto de esta escuela que han motivado la iniciativa de un programa escolar para la conservación de la lengua kumiai a través de los cantos tradicionales: 1) En la comunidad la lengua está en desuso y sólo algunos ancianos conocen la lengua a nivel mínimo; 2) Al igual que en otras escuelas indígenas, los profesores no tienen conocimiento y dominio de la lengua, solo poseen un vocabulario limitado del kumiai.

El director comenta que el desuso de la lengua kumiai está asociado a tres situaciones que han impactado en la comunidad: a) Existe una fuerte discriminación sobre “ser indígena”, b) La exogamia, o bien, matrimonios con gente que no es de la comunidad; y c) Hay necesidad de salir de la comunidad para trabajar y, por lo tanto, de aprender español (Domínguez, entrevista, 2015).

En este contexto los profesores consideran importante trabajar un programa sobre concientización de la identidad kumiai a través de una tradición que persiste en la comunidad: los cantos. Se pensó en los cantos porque, si bien ni los profesores ni los padres de familia cuentan con un dominio de la lengua, sí conocen frases, vocabulario y entonaciones gracias a esta expresión artística. Para los profesores, la sensibilización y concientización de la identidad kumiai entre los niños puede

incentivarse y promoverse a partir de la práctica colectiva de los cantos. En ese sentido el programa consiste en dos estrategias complementarias:

1) *Cantos y bailes tradicionales*: El profesor Anselmo practica cada semana algún canto kuri-kuri. Para acompañar los cantos el profesor toca la guitarra y enseña a los niños a elaborar unas sonajas que puedan usarse de percusión. Las sonajas son de guaje (bule), rellenas de semillas y selladas con un encino. En esta actividad se busca la sensibilización hacia el aprendizaje de la lengua kumiai no solo con la repetición del canto sino con la expresión de frases breves que permitan la convivencia entre los niños durante los cantos. Por ejemplo, que entre ellos puedan decir: “me gusta bailar”, “me gusta cantar”, “tú cántale” (Domínguez, entrevista, 2015).

2) *Asignatura de lengua indígena*: En el caso de esta escuela la enseñanza de la lengua se da en grupo una o dos veces a la semana por campos semánticos. Esta materia la imparte el profesor Anselmo, quien tiene conocimiento de la lengua kumiai; por otra parte, el profesor Juan complementa esta dinámica de trabajo con la identidad a través del fortalecimiento de valores asociados a la cultura de la comunidad.

**Tabla 5**

*Profesores de la Escuela Primaria Revolución*

Nº	Sexo	Edad	Lugar de Origen	Lengua indígena	Escolaridad	Antigüedad (años)	Grado que imparte
1	H	38	Baja California	Kumiai	Licenciatura	20	Multigrado (1ro, 2do y 3ro) Director
2	H	59	Honduras	Español	Pasante de licenciatura en Etnología	15	Multigrado (4to, 5to y 6to)
Media de edad		48.5					

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas a profesores, Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California, Tijuana, Baja California, El Colef/DGEI/CONACYT, 2014-2015

Estas iniciativas han tenido el logro notable de generar una representación de la cultura de la comunidad hacia el exterior. El profesor Anselmo comenta que continuamente son invitados por parte de la DGEI y de las instituciones culturales regionales para participar con estos cantos en distintos foros (Domínguez, entrevista, 2015). Esto es importante no solo por la proyección de la comunidad nativa hacia toda la región sino también porque en estos espacios los niños tienen la oportunidad de convivir con otras culturas indígenas nativas e inmigrantes con las que pueden identificarse, reconocerse y valorarse. Por otra parte, dentro de los obstáculos que

los profesores deben sortear para llevar adelante este programa destaca el hecho de que el kumiai esté en desuso hacia el interior de la comunidad, lo que significa que fuera de la escuela no hay apoyo para el aprendizaje de la lengua. Otro aspecto limitante es la falta de materiales didácticos que apoyen la labor de enseñanza.

La entonación de cantos kuri-kuri acompañados de percusiones hechas por sonajas es una actividad de sensibilización cultural que gusta mucho entre los niños. En el grupo focal, algunos comentaron que salen a cantar a otras escuelas y festivales culturales en Ensenada, y eso les gusta. Además, comentaron que reciben clases donde aprenden vocabulario en kumiai a través de trabajos y tareas que realizan en el salón y fuera, con la comunidad, preguntando a las personas mayores. Una de las niñas expresó: “[Hay que aprender] kumiai para que no se vaya a... para que no se pierda la lengua”. (Venus, grupo focal, 2014). El tema de la amenaza del olvido y desaparición de la lengua como emblema madre de la cultura kumiai es un tema recurrente en las pláticas con los profesores y alumnos, convirtiendo a la lengua en un emblema de memoria a través de los pequeños fragmentos lingüísticos y su conservación en el canto.

## Conclusiones

---

A partir del análisis de los tres casos de estudio sobre estrategias docentes que son empleadas en escuelas indígenas de Baja California, para integrar y favorecer la diversidad cultural de las comunidades nativas e inmigrantes, tanto en contexto urbano como en contexto rural de los municipios de Rosarito y Ensenada: San Antonio Necua y Camalú en San Quintín, identificamos las siguientes reflexiones:

La primera reflexión se relaciona con el tipo de interculturalidad que se promueve en las escuelas. Siguiendo a Dietz y Mateos (2013), las estrategias que se desarrollan en las escuelas se pueden clasificar en dos tipos de interculturalidad: para diferenciar y para interactuar con la diversidad.

En el primer tipo de interculturalidad se puede incluir el caso de la escuela “Sentimiento Purépecha” en Rosarito, cuyas estrategias se distinguen por promover acciones para diferenciar la cultura y la lengua del grupo cultural indígena inmigrante, en un sentido bicultural: los purépechas y los mestizos; es decir, están centrados en la sensibilización y el reconocimiento de un solo grupo cultural y una sola lengua indígena en contacto e interlocución con el español.

En el segundo tipo de interculturalidad se puede incluir el caso de la escuela “Francisco González Bocanegra” en Camalú, cuya estrategia se distingue por promover acciones para interactuar con la diversidad cultural que se presenta en la escuela, la cual se integra por los grupos culturales: mixteco, zapoteco, triqui, náhuatl y purépecha entre otros. La estrategia multilingüe y multigrado a partir de la cual, no



solo se sensibiliza sino, se interviene sobre las distintas lenguas indígenas que se hablan en la comunidad, es un claro ejemplo de integración intercultural y de cooperación entre las diferencias: de culturas, de lenguas, de edades y de capacidades según el grado escolar en el que se encuentran los niños.

Estas dos distinciones son analíticas en la medida que en la práctica docente encontramos estas dos formas de la interculturalidad. Por ejemplo, a partir de la clasificación de Dietz y Mateos (2013), el caso de la escuela “Revolución” en San Antonio Necua podría incluirse en la primera clasificación porque se enfoca en reforzar un solo grupo cultural frente a otro: los kumiai frente a los mestizos. Sin embargo, los grupos indígenas nativos de la región se encuentran en peligro de extinción cultural. La discriminación, la exogamia y la necesidad de incorporarse a la vida productiva de la región ha hecho que estos grupos salgan de sus comunidades y usen el español e inglés como medios de comunicación y de integración para sobrevivir. Una consecuencia notable es que las lenguas yumanas estén en desuso y que, incluso los ancianos, tengan un conocimiento mínimo de estas lenguas.

En ese sentido, la estrategia de enseñanza de los cantos kuri-kuri, la elaboración de los instrumentos con semillas y bule, así como las danzas, se vuelven estrategias que buscan educar y sensibilizar a los niños sobre su origen. En este intento, la lengua es un emblema casi mítico y las acciones que se emplean se tornan una vía para evitar la extinción cultural. Así, para nosotras, en el caso de las estrategias interculturales de la comunidad kumiai identificamos un tipo de interculturalidad que podría abonar a la clasificación de Dietz y Mateos (2013): “por la no extinción”. El pueblo kumiai está luchando contra la extinción y olvido, por lo que el proyecto educativo tiene consecuencias mayores en términos de urgencia cultural y humana.

La segunda reflexión es sobre los profesores y su papel estratégico como agentes de la interculturalidad. En ese sentido, los tres casos analizados permiten observar que los profesores de estas escuelas destacan por tener iniciativa para desarrollar actividades asociadas a la sensibilización y concientización de la importancia de preservar las lenguas indígenas y el conjunto de saberes y tradiciones que distinguen a los grupos culturales indígenas a los que pertenecen los niños y sus familias.

Sin embargo, en el ejercicio de esta agencia intercultural, los profesores se enfrentan al reto de lograr el respeto y el reconocimiento de su labor docente cuando no son hablantes de la lengua indígena que habla la comunidad donde está inserta la escuela. Esto sucede en contextos más homogéneos culturalmente, como es el caso de las escuelas en Rosarito y en San Antonio Necua donde los profesores expresan recibir poco apoyo de los padres de familia porque no son hablantes del purépecha, en el primer caso; o porque prefieren que los niños aprendan español e inglés, en el segundo caso. En el caso de la escuela en Camalú no se presenta esta problemática

en el espacio escolar porque, a diferencia de los otros casos, la comunidad es muy diversa culturalmente y la estrategia de enseñanza de lengua indígena en forma multilingüe y multigrado fortalece los vínculos interétnicos de la comunidad a través de la polifonía de voces y de costumbres.

Por lo anterior, la tercera reflexión nos orienta a afirmar que, la interculturalidad en las escuelas indígenas de Baja California se centra en la lengua indígena como medio de comunicación pragmático a la vez que, como ícono cultural, en la medida que se usa poco como medio de comunicación entre los profesores y alumnos. Por una parte, la lengua indígena es un emblema dominante en la idea de interculturalidad y, por otra, es un emblema de identidad y de reconocimiento cultural al interior de la comunidad donde están las escuelas. En ese sentido, los profesores despliegan su agencia intercultural dentro del espacio escolar en dos dimensiones: a) al interior de la escuela con las clases de lengua indígena, las narraciones y las tradiciones de cantos y danzas que los niños ponen en práctica como parte de las actividades escolares cotidianas; y, b) al exterior de la escuela con la escenificación de la diferencia cultural en los bailes y los cantos que los niños realizan cuando acuden a eventos culturales. Ambas fuerzas trabajan en contra de la inferiorización de lo indígena en el aula y en la comunidad.

Finalmente, el estudio de la interculturalidad en Baja California enfrenta un reto analítico de la interculturalidad. Al analizar el conjunto de escuelas, como espacio intercultural institucionalizado, surgen visiones de urgencia cultural distintas entre las escuelas que alimentan su interculturalidad por la migración y las escuelas interculturales nativas. La relación entre diversidad e interculturalidad cobra un tono apremiante entre escuelas nativas como la de la comunidad kumiai, que navega contra la extinción cultural, dada la baja vitalidad demográfica y lingüística de estos pueblos a diferencia de escuelas como la de la comunidad de Camalú, que se enfrenta al encuentro con orígenes étnicos distintos manifiestos en las diversas lenguas que se expresan junto con el español y el inglés, como parte de la experiencia migratoria transnacional. En ese sentido, la práctica docente enfrenta retos sobre cómo anclarse en la memoria y el territorio, y menos en la lengua.

## Referencias

---

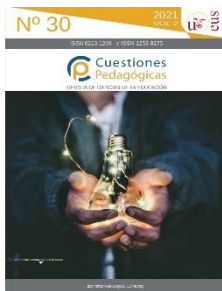
- Bartolomé, M. (2005). Visiones de la diversidad: *Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México actual*, 1er. Ed. México: INAH.
- Bertely, M. (2008). Génesis étnica de procesos educativos. En Bertely, Gasché y Podestá (Coord.) *Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya Yala, CIESAS, UPN, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2012). “*Catálogo de localidades indígenas 2010*”, *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*.  
[http://www.cdi.gob.mx/localidades2010/catalogo\\_de\\_localidades\\_indigenas\\_2010.xlsx](http://www.cdi.gob.mx/localidades2010/catalogo_de_localidades_indigenas_2010.xlsx)
- Consejo Nacional de Población (Conapo). (2015). “Datos abiertos del índice de marginación”, Consejo Nacional de Población, en “*Índices de marginación*”, en [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Datos\\_Abiertos\\_del\\_Indice\\_de\\_Marginacion](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Datos_Abiertos_del_Indice_de_Marginacion)
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela: Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dietz, Gunther (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, 1ra. Ed, México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. y Mateos, S. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, 1era. Ed., 1er. Reimp, México: SEP-CGEIB.
- Diez, ML. (2004). *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. En *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213 p., Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Durin, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León. *Frontera Norte*, 19(38), 63-90.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). “Principales resultados por localidad (ITER)”, *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*, en “*Censo de Población y Vivienda 2010*”  
[http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta\\_resultados/iter2010.aspx](http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx)
- Lestage, F. y Pérez, T. (2000). “*Una escuela bilingüe ¿Para quién? El caso de los migrantes indígenas en Tijuana, B.C.*”, ponencia presentada en el seminario Dinámicas de la población indígena en México: problemáticas contemporáneas, México, DF.
- López, G. y Tinajero, G. (2011). “Los maestros indígenas ante la diversidad étnica y lingüística en contextos de migración”. *Cuadernos Comillas*, 1, pp. 5-21.
- Mallon, F. (1995). *Peasant and nation: The making of postcolonial Mexico and Peru*. Berkeley: University of California Press.
- Martínez, R. y Rojas, A. (2006). Indígenas urbanos en Guadalajara: Etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. En P. Yanes, V. Molina y Ó. González (Coords.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural* (pp. 69-93). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social.

- Moctezuma, J.L. (2015). Las lenguas yumanas: entre el desuso y la revitalización. Academia Edu.  
[https://www.academia.edu/30268968/Lenguas\\_ind%C3%ADgenas\\_yumanas\\_entre\\_el\\_desuso\\_y\\_la\\_revitalizaci3n\\_2015](https://www.academia.edu/30268968/Lenguas_ind%C3%ADgenas_yumanas_entre_el_desuso_y_la_revitalizaci3n_2015)
- Pérez Castro, T. (1991). "Vivencias de un maestro mixteco en el norte del país", *Roneo*, 20 p.
- Pérez Castro, T. (1998). "Formación y actualización del maestro indígena. *Escribiendo*, 1(4), pp. 4-9
- Pérez Castro, T. (2004). "Breve recuento histórico de la educación indígena en Baja California", *Informe de la Coordinación Estatal de Educación Indígena*, Tijuana: SEE.
- Saldívar, E. (2006). Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del D.F. En P. Yanes, V. Molina y Ó. González (Coords.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural* (pp. 99-123).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). "Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIESC)", Sistema Nacional de Información de Escuelas, en "SNIESC". <http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>
- Sistema Educativo Estatal del Estado de Baja California (SEE). (2015). "Reporte por escuela", Sistema Educativo Estatal. "Principales cifras y estadísticas. Ciclo Escolar 2014-2015: Educación primaria".  
[http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2015/Estadisticas\\_Nivel/EducacionBasica/archivos/EducacionPrimaria/Primaria%20por%20Escuela.xlsx](http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2015/Estadisticas_Nivel/EducacionBasica/archivos/EducacionPrimaria/Primaria%20por%20Escuela.xlsx)
- Soria, S. (2014). "El lado oscuro del proyecto interculturalidad-decolonialidad: notas críticas para una discusión". *Revista Tabula Rasa*, 20, 41-60, enero-junio 2014.  
<http://www.revistatabularasa.org/numero-20/03-Soria.pdf>
- Tubino, F. (2005). "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político". Ponencia presentada en el *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, Lima, 24-28 de enero  
<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Velasco, L. y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración [Diversity and interculturality: The indigenous school in the context of migration]. *Estudios Fronterizos*, 20(22). doi: <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>
- Velasco, L. y Rentería, D. (2015). Diagnóstico sobre la diversidad cultural y las prácticas de discriminación en la comunidad escolar. *México: El Colegio de la Frontera Norte, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*, Dirección General de Educación Indígena.
- Walsh, C. (2010). "Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época". Ponencia presentada en el *Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*. Universidad Simón Bolívar-Sede Ecuador, 9-11 de

Marzo. [www.uchile.cl/documentos/inteculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/inteculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf)

Walsh, C. (2005). "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad". *Revista Signo y Pensamiento*, 46(24). [www.revistas.javeriana.edu.co](http://www.revistas.javeriana.edu.co)



## La defensa de los territorios como parte de la propuesta educativa del Instituto Superior Intercultural Ayuuk

*Dispute for the territories of Indigenous Peoples and their young people. Instituto Superior Intercultural Ayuuk*

Recibido: 09/03/2021 | Revisado: 06/09/2021 | Aceptado: 30/11/2021 |  
Online first: 02/12/2021 Publicado: 31/12/2021

 **Alma Patricia Soto-Sánchez**  
CONACYT (México)  
[altzilal@gmail.com](mailto:altzilal@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-2459-4731>

**Resumen:** Los Pueblos indígenas en México enfrentan actualmente la intensificación de conflictos socioambientales frente a proyectos históricos de desarrollo y extractivos que generan despojo. En el presente artículo se analiza el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) formando parte de diversos procesos que convergen en el objetivo de favorecer la permanencia de las comunidades; se presenta su origen en procesos de organización social de defensa de los territorios, su propuesta de educación intercultural desde el ejercicio del derecho de los Pueblos a tener su propia educación, así como su área de influencia, que presenta conflictos y tensiones frente a la geopolítica del saber y el poder. Se reflexiona, desde este marco histórico y geopolítico, el Seminario de Titulación (SETI), de la Licenciatura en Administración y Desarrollo Sustentable, como espacio significativo de síntesis y creatividad, donde las y los estudiantes diseñan una metodología de investigación, acción participativa (IAP), creando comunidades de aprendizaje en sus comunidades de origen que generan procesos de reflexión que fortalecen o generan procesos de defensa y cuidado de sus territorios. La información presentada se recopiló a través de una investigación colaborativa con el ISIA, en el marco del proyecto “Políticas de Interculturalidad en

**Abstract:** Indigenous Peoples in Mexico are currently facing the intensification of socio-environmental conflicts in the face of historical development and extractive projects that generate dispossession. In this article, the Ayuuk Intercultural Superior Institute (ISIA) is analyzed as part of diverse processes that seek as common goal the permanence of the communities. The paper presents ISIA's origin in social organization process for the defense of indigenous territories, their area of influence that presents conflicts and tensions in the face of the geopolitics of knowledge and power, and the importance of this proposal for intercultural education as the right of Indigenous People to decide their own education. It is particularly presented the Seminar of Qualification (SETI), of the Administration and Sustainable Development graduate program, as a relevant space for synthesis and creativity, where the students design participatory action research methodologies to create learning communities within their own communities, generating reflection processes that strengthen or generate new processes of defense and care of their territories. The information presented was compiled through a collaborative-research, within the project Interculturality Policies in higher education in Oaxaca: ethnopolitical educational projects”, from CONACYT/ CIESAS Pacífico Sur



educación superior en Oaxaca: proyectos educativos etnopolíticos”, del CONACYT/CIESAS Pacífico Sur.

---

**Palabras clave:** Educación Superior Intercultural, pueblos Indígenas, jóvenes indígenas.

**Keywords:** Intercultural Superior Education, Indigenous People, indigenous territories and youth, geopolitics, ethnopolitics.

## Introducción

---

En años recientes, los conflictos socioambientales en los territorios de los Pueblos indígenas se han intensificado por procesos históricos que se recrudecen en esta nueva ola de expansión del capital, que genera la explotación de mano de obra y de la naturaleza; (Avila y Avila, 2017; Bartra, 2008; Barrón, 2010; Bonfil, 1987; Escobar, 2011; Naz, 2006; Rodríguez, Sarti-Castañeda y Aguilar-Castro, 2015). La desjuvenización (Espinosa, 2015) de las comunidades y territorios rurales e indígenas, favorecida desde las políticas de educación en tono neoliberal e individualista, conjugadas con las políticas que empobrecen el campo y lo niegan como posibilidad de vida, dejan los territorios a expensas de ser apropiados por proyectos extractivos, producción por contrato, monocultivos altamente tecnificados o ganadería extensiva; todos estos como veremos más adelante, son procesos descritos por las y los jóvenes del Insittuto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). El despojo y la acumulación por desposesión (Harvey, 2004) que conllevan el etnocidio y la desaparición de los pueblos y sus formas de vida, son confrontados con proyectos educativos interculturales propios (Bertely-Busquets, 2011; Busquets, Dietz, y Díaz-Tepepa, 2013), como el ISIA, gestados desde proyectos de defensa del territorio, de organización política, social y de producción, desde la vida cotidiana, desde acuerdos comunitarios para el cuidado y la conservación de sus territorios y desde disputas en lo legal y jurídico, por el reconocimiento de sus derechos y la autonomía de facto (Bartra, 2013; Bray, 2005; Concheiro-Bórquez y Grajales-Ventura, 2005; Toledo, 1999).

El objetivo de este artículo, es analizar de que forma el ISIA tiene en su origen, en sus planteamientos y en sus procesos político-pedagógicos cotidianos la intención clara de comprometerse con la posibilidad de permanencia de los Pueblos indígenas, especialmente frente a la clara y contundente consigna de su desaparición (Soto-Sánchez, 2016); esto se recupera al revisar su propuesta de educación intercultural, desde donde teje alianzas por la defensa de sus jóvenes y de los territorios de donde estos provienen, y en particular, nos interesa en este texto, el cómo esto se sintetiza y refleja en el proceso del seminario de titulación (SETI), insertándose con ello en la disputa geopolítica – del saber y de los territorios- que en palabras de las autoridades

comunitarias es “una lucha no sólo por el territorio, sino por la vida misma” (S. Méndez, comunicación personal, 10 de noviembre 2017).

Este artículo, se realiza en el marco del proyecto de investigación: “Políticas de Interculturalidad en educación superior en Oaxaca: proyectos educativos etnopolíticos”, del CONACYT/CIESAS Pacífico Sur. Con una metodología colaborativa, la información que se presenta se obtuvo de documentos del ISIA, notas de periódico, entrevistas en profundidad, encuestas realizadas a los estudiantes, grupos focales con jóvenes y del proceso de facilitación del SETI durante el ciclo 2019-2020 y el actual ciclo 2020-2021 para estudiantes de la carrera de Administración y Desarrollo Sustentable.

### ***La disputa por los territorios y los jóvenes desde los Pueblos Indígenas***

Los territorios indígenas, donde se coproducen la riqueza biocultural y la organización social y política comunitaria (Boege, 2008), enfrentan procesos de despojo y violencia, estamos en riesgo de que en una generación desaparezca una gran parte de la experiencia socio-ecológica profunda que les da origen y sentido (Bartra, 1983; Carton-de Grammont, 2009; Soto-Sánchez, 2016). Los sistemas de conocimiento y sus formas de transmisión, así como la experiencia profunda de los territorios, están siendo abandonados por la adopción de sistemas de producción que degradan y expolían el territorio, el empobrecimiento del campo y la desvalorización de los conocimientos ancestrales de los pueblos.

Todo esto, resultado de procesos complejos y múltiples violencias en donde resalta, para el tema que nos compete, el aumento del reforzamiento ideológico de la escolarización como mecanismo de movilidad social; donde la educación convencional, incompatible con la vida comunitaria no es pertinente frente a las múltiples necesidades, violencias y problemas que enfrentan las comunidades (Saynes-Vásquez, Caballero, Meave, y Chiang, 2013; Soto-Sánchez, 2016); esto último no es sólo mecanismo externo, sino que se reproduce desde el interior de las comunidades, en donde padres de familia y autoridades optan por educación no bilingüe, ni intercultural, reforzando el que las y los jóvenes no puedan permanecer en sus pueblos (Barrón-Pastor, 2008; Corbett, 2000; Maldonado, 2000).

Así, en narrativas que se contradicen, se responsabiliza a las generaciones anteriores – “me mandaron a la escuela, quieren que salga y no vuelva, ya no me enseñaron a hablar la lengua, usan agroquímicos” – o se habla de las nuevas generaciones como los que deciden alejarse y salir – “son indiferentes, no respetan, no quieren trabajar el campo, no les gusta hablar nuestra lengua” (Soto-Sánchez y RoblesGil, 2008; Soto-Sánchez, 2016). En estas narrativas, podemos dar cuenta de la profunda normalización e invisibilización del racismo estructural, las lógicas geopolíticas y de centro-periferia mundiales, resultado de las violencias históricas y actuales hacia los pueblos y sus territorios, mismas que son las causas profundas de

las problemáticas que se expresan en los pueblos (Acosta et al., 2014; Bartra, 2008; Barrón, 2010; Bonfil, 1987; Escobar, 2011; Naz, 2006, Soto-Sánchez, 2016).

Lo anterior resulta en lo que ya se mencionaba anteriormente, los jóvenes a pesar de no saber qué les espera más allá de sus territorios, buscando abandonar la pobreza y atraso que representan sus pueblos, migran hacia la ciudad de Oaxaca, a México o a los Estados Unidos, que desde el imaginario de la modernidad, se presentan como espacios de posibilidad de una vida mejor (Soto-Sánchez, 2016; Soto-Sánchez y Robles-Gil, 2008; Van Dijk, 2005; Žižek, 2008); esto parece potenciarse frente a la imposibilidad de quedarse, al estar enfrentando, junto con sus comunidades, procesos de deterioro de sus tierras y territorios, espacios limitados o nulos para su participación; en los grupos focales, los jóvenes trazan trayectorias de vida que muestran añoranzas del pasado, anhelos de cambiarlo todo y la ilusión de irse para no volver (Grupo focal jóvenes ISIA, comunicación personal, 18 de enero 2019).

Desde la complejidad del escenario descrito arriba, se puede entender la fuerza disruptiva y la posibilidad política de un proyecto educativo planteado desde el referente intercultural y comunitario (González-Apodaca, 2015; Obregón-Alvarez, 2008), cuya intención es que las y los jóvenes aprendan de sus comunidades para refrendar su ontología, epistemologías, sus conocimientos, su historia y las lógicas de vida que de ellos emanan (Blaser, 2009; Chapela, 1999), como semilleros de vida del presente y potencialidades de futuros de vida digna para todos, donde los otros seres que habitan los territorios – plantas, animales, protectores - permanezcan y sobrevivan (Boege, 2008; Escobar et al., 1999; Soto-Sánchez, 2016). Por ello resulta de vital importancia recuperar y analizar la interculturalidad como proyecto etnopolítico (González-Apodaca y Erica, 2009; Walsh, 2009) y la geopolítica que desde el origen dan cimiento y raíz a un proyecto como el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA).

### ***Territorios discontinuos, interconexiones geopolíticas: El origen del ISIA.***

La geografía de origen del ISIA es la región sierra norte, en el estado de Oaxaca, se puede rastrear su raíz hasta el Comité en defensa de los recursos naturales y humanos mixos (CODREMI), quienes al igual que la organización gestada desde pueblos vecinos, la Organización de Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra de Juárez (ODRENASIJ), surgieron para la defensa territorial, tomando “la identidad étnica como factor aglutinante” (Chapela, 1999; Bartolomé, 2005: 126), es decir, son movimientos etno-políticos que generaron desde su inicio hasta la fecha procesos educativos tanto formales como informales, construyendo intencionadamente desde lo colectivo y lo comunitario proyectos de transmisión intergeneracional de saberes, es decir de futuro. Estos procesos, hoy en día son raíces de propuestas de Educación Superior; la CODREMI, del ISIA y la ODRENASIJ de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), mismas que

entretejen personas, procesos y lugares en un horizonte de lucha y defensa de sus jóvenes y sus territorios.

La CODREMI, al paso del tiempo dio lugar a Servicios al Pueblo Mixe (SER-Mixe), cuyos objetivos han sido el trabajo con la lengua, cultura, autonomía y la defensa de los territorios, siempre vinculados con procesos educativos, mismos que alimentan y nutren el Modelo Educativo del ISIA:

...el ISIA es una iniciativa que tiene como antecedentes el Diplomado en Lengua y Cultura Mixe que se impartió en el año 2000, en la Semana de Vida y Lengua Mixe (SEVILEM) que se lleva a cabo en las comunidades de la región desde hace más de dos décadas, así como en la experiencia que implicó el impulso al modelo del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) (...). Todos estos esfuerzos planteaban a la comunidad, el reto de acoger a los egresados del nivel medio superior y atender los procesos de transformación del pueblo Ayuuk hacia el futuro (Modelo Educativo del ISIA, 2014).

En este proyecto, se posiciona desde un ejercicio de derechos, el tener control de la propia educación (Ramírez, 2006; Schmelkes, 2002). Se formula así la creación de “planes, programas, currículas, contenidos y metodologías adecuadas a la realidad y cultura de los pueblos indígenas desde una perspectiva intercultural” (GT Ayuuk, 2004). El Grupo de Trabajo Ayuuk (GT Ayuuk), desde el Centro de Estudios Ayuuk Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA, A.C.), delineó los principios, formas y fondos que tendría una Universidad Ayuuk Intercultural, a través de la investigación de los sistemas de conocimiento, epistemologías y formas de transmisión del conocimiento en la cultura mixe, buscando: “tener en nuestra propia región una alternativa educativa que no sólo ofrezca calidad, sino que sea pertinente a la cultura Ayuuk, poniendo las condiciones para concretar nuestras aspiraciones de desarrollo integral y sustentable” (GT Ayuuk, 2004).

Por ello, se encuentra dentro del proyecto el corpus político-pedagógico, que desde la noción del “wejën-kajën”, se define como:

El desenvolvimiento, descubrimiento y potenciación, continua y permanente de las capacidades, potencialidades, facultades, tendencia y talentos del ser humano-comunero para la creatividad e invención personal y colectiva en tres dimensiones humanas: ja yaa'jkën (nivel biopsíquico) ja wënmää'ny (nivel conocimiento-pensamiento-mente) y ja jää'wën (nivel emocional-espiritual), (Cabildo de Tlahuitoltepec, 2008).

En este caminar, el objetivo que se planteó al CEA-UIIA fue: “identificar, sistematizar, analizar, conocer y difundir los diversos elementos que constituyen la cultura Ayuuk bajo un enfoque intercultural, así como diseñar el modelo educativo de la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (UIIA)” (GT Ayuuk, 2004).

En la época en que surgía esta iniciativa, en el contexto nacional estaba pujante la creación de las Universidades Interculturales (Dietz, 2014), abanderando un cierto reconocimiento desde el estado a la diversidad cultural; se tuvo un acercamiento para buscar la cobertura del proyecto del CEA-UIIA, pero al final se optó por hacer el acuerdo con el Sistema Universitario de la Compañía de Jesús (SUJ), que en palabras de Ricardo el Ronco Robles: “estaban buscando un proyecto educativo así” (Blanche, 2004), ya que, de acuerdo a David Fernández, tenían intención de buscar a través del enfoque intercultural “evitar y revertir, en la medida de lo posible, el error histórico de haber segregado a los indígenas en su proceso educativo” (Blanche, 2004).

La interculturalidad del ISIA se puede considerar proceso y proyecto, las formas de vivirla, entenderla y soñarla no han sido (ni son) lineales, ni progresivas, ni unívocas. La abstracción del término “interculturalidad” está siempre en disputa, y es relacional, incluso con lo que desde las múltiples alianzas y expectativas se introyecta como “deber ser” (González-Apodaca, 2009; Rojas-Cortés y González-Apodaca, 2016). Así, esta adopta distintas formas y contenidos desde múltiples espacios y por múltiples actores, enmarcado en las relaciones de poder alrededor de las mismas.

Por ello, aunque no es el objetivo de este artículo analizar y discutir esta polivalencia – que puede incluso percibirse como cacofonía de voces- vale la pena delinear que para el caso de este artículo, en el ISIA, la interculturalidad se nombra como tal, en disputa cotidiana con la interculturalidad liberal, desde procesos críticos y espirales de construcción de otras formas de relación entre personas de distintas culturas y pueblos indígenas en y con el espacio escolar de una universidad, pero también con los sistemas de conocimiento y formas sociales de organización de las comunidades de donde provienen las y los jóvenes, y desde el sueño de posibles horizontes de futuro desde sus propios marcos culturales y de relación con sus territorios.

Como ejemplo de lo planteado anteriormente – la polifonía de la interculturalidad- el diseño de las carreras sufrió cambios y adecuaciones, primero en el diálogo con los jesuitas, y posteriormente para lograr los RVOEs, así, aunque aparentemente existe el reconocimiento del Estado de la diversidad cultural, en el terreno de lo concreto, posicionar la realidad y cultura de los pueblos en la educación superior sigue siendo disputado por nociones modernizadoras que plantean que “la mejor alternativa para las comunidades es dejar su cultura, su forma de ser, de pensar y actuar e integrarse a la “cultura y el desarrollo nacional” (GT Ayuuk, 2004).

Por otro lado, el CEA-UIIA finalmente no se estableció en Alotepec, como estaba planeado, lo cual añadió al proceso de creación de la Universidad la búsqueda de un lugar donde poder iniciar este proyecto. La comunidad de Jaltepec de Candayoc, en el municipio de San Juan Cotzocón, se pronunció a favor y se sumó al



proyecto. Esto generó que la propuesta armada desde SER Mixe y los Jesuitas se entrelazara con un camino comunitario particularmente interesante por el proceso de lucha, defensa territorial, proyectos educativos y de organización de esta comunidad.

Jaltepec es una comunidad mixe, vinculada con los procesos de la región mixe alta, por cuestiones familiares, y también en la defensa de la lengua y cultura y los derechos de los pueblos indígenas, vinculados al trabajo de SER Mixe; además, es un pueblo que ha tenido una participación activa en las luchas históricas por el territorio, que se conjuntaba con un sinnúmero de procesos que se suscitaron en la región istmo – como la resistencia frente al Plan Puebla Panamá -, acompañada por distintos actores y en especial por la Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte (UCIZONI) (Guevara-González, 2010; López-Lucio, 2012).

Además, en su preocupación por la escolarización de sus jóvenes, las autoridades de Jaltepec gestionaron un bachillerato comunitario en el año de 1992, el “Bachillerato Asunción Ixtaltepec” (BAI), en acuerdo con otra orden religiosa, los maristas. Este bachillerato estuvo en funciones hasta 2004; las autoridades de Jaltepec gestionaron después otra escuela dentro del sistema oficial y se abrió un Bachillerato Integral Comunitario (BIC).

Por otro lado, como parte de la diócesis de Tehuantepec, reconocida por su alineación a la teología de la liberación, con el obispo Arturo Lona Reyes, en Jaltepec se tenían proyectos, como el bachillerato, las Comunidades Eclesiales de Base, la formación de Catequistas, el acompañamiento e intercambio con organizaciones de productores, como las Comunidades Campesinas en Camino (CCC); con Organizaciones para la defensa de los Derechos Indígenas y del territorio, como el Centro de Derechos Humanos Tepeyac; con procesos de salud comunitaria y tradicional como el Centro Popular de Apoyo y Formación para la Salud (CEPAFOS), una granja de producción porcícola, la producción colectiva de café. Se vinculaban así procesos comunitarios de educación y de defensa del territorio en un tejido del cual el ISIA pasaría a formar parte desde su arranque y que continúa haciéndose presente a través de encuentros, foros y a través del compartir la lucha por los recursos, el territorio y la vida de los pueblos indígenas con organizaciones como las mencionadas aquí, y con otras como Servicios para una Educación Alternativa (EDUCA), los Congresos Comunitarios Sobre Resistencias y Alternativas, el Festival del Agua, entre otras.

### ***Área de influencia del ISIA e implicaciones geopolíticas.***

Al estar esta propuesta vinculada de origen a una diversidad de luchas de los pueblos tanto de la Sierra Norte como del Istmo por sus territorios y por el derecho a una educación que esté en sus manos y para el bien de sus comunidades, este espacio se sigue defendiendo como plataforma desde la cual se disputa la geopolítica del saber y del poder, buscando justicia frente a procesos históricos de discriminación

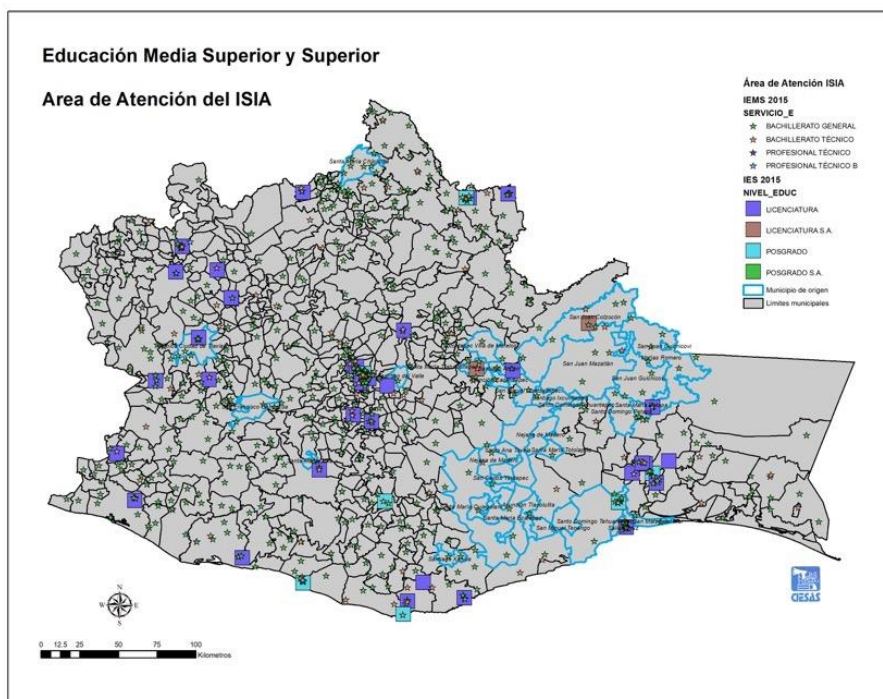


y racismo, la disminución de la desigualdad, exclusión y marginación en que se han visto posicionados las y los jóvenes de las comunidades indígenas por las políticas educativas, tanto desde las lógicas de las ofertas que existen, como por su distribución espacial (GT Ayuuk, 2004; Santiago, 2019, comunicación personal; Vázquez, 2017, comunicación personal);

El ISIA atiende principalmente jóvenes de la región mixe y la región istmo del estado de Oaxaca, como se muestra en el Figura 1. Además, han llegado a la institución jóvenes de los estados de Chiapas, Chihuahua, Tabasco y Veracruz. Los jóvenes provienen en su mayoría de comunidades indígenas (mixes, zapotecos, mixtecos, huaves, mazatecos, popolucas, chontales, rarámuri, tseltal, entre otros), donde como ya se ha mencionado, los mecanismos de violencia, despojo y desposesión se articulan de distintas formas, y donde la disputa por los jóvenes y por los territorios está recrudeciéndose, aunque cada región y comunidad con sus particularidades.

**Figura 1**

Área de atención del ISIA de acuerdo con el lugar de origen de sus estudiantes.



Fuente: Soto-Sánchez, 2019.

A partir del mapa podemos ver que las y los jóvenes que asisten al ISIA provienen principalmente de la región del Istmo de Tehuantepec, que enfrenta al momento conflictos socioambientales por el desarrollo del proyecto del Corredor Transísmico, cuyo origen de acuerdo con lo que plantean algunos estudios data de la época de la Colonia. Este corredor incluye proyectos mineros, de energía, de transporte multimodal, así como corredores industriales, y la producción de

monocultivos para la exportación (Soto-Sánchez y Robles Gil, 2008; Avila y Avila, 2017; (Luis y Montenegro, 2005; Morosin, 2017)

Por otro lado, en los municipios de donde provienen las y los jóvenes que asisten al ISIA no hay otras instituciones de Educación Superior, esto además de mostrar de algún modo el porqué de la baja cobertura en este nivel educativo en el estado – 19.7% - refleja una decisión geopolítica de las políticas educativas. Se puede mostrar también que las instituciones de educación superior (IES) se encuentran principalmente en localidades urbanas y cerca del 45% en la región de Valles Centrales (COEPES, 2010). Destaca que, en el caso del grupo de 18 a 24 años, 84% de los hombres hablantes de lengua indígena y 88.2% de las mujeres hablantes no asisten a la escuela (Panorama educativo de la población indígena, 2018). A esto se suma que “al joven indígena no le queda otro camino más que aceptar las carreras existentes, lo cual ha generado un sentimiento de frustración y, a la larga, ha desencadenado el desarraigo cultural y el alejamiento con su comunidad de origen, ya que de regresar simplemente no existirán las condiciones para que pueda desarrollar su profesión” (GT Ayuuk, 2004; Soto-Sánchez, 2016). Es decir, entre las ofertas existentes desde la política educativa del Estado, no se encuentra “una carrera que realmente responda a la compleja realidad de nuestros pueblos” (GT Ayuuk, 2004), sino más bien opciones educativas al servicio de los procesos económicos y de las distintas industrias en los planes de desarrollo.

Así, desde su construcción intercultural (en tensión constante entre la oficial, la liberal y la construida desde abajo) se generan espacios para el diálogo entre distintas personas con distintos saberes, buscando generar condiciones y posibilidades de transformar las realidades de las comunidades desde sus propios referentes y visiones de futuro. Esto enmarcado en otra constante tensión con las lógicas de centro y periferia que conlleva la geopolítica del saber y del poder, los delicados equilibrios entre lo técnico, lo sociocultural y lo político; entre las múltiples y disímiles expectativas y prescripciones dadas por ajenos y propios, aliados y detractores. Con ello, podemos pensar que los procesos etnopolítico- territoriales que configuran el ISIA, dan un carácter específico a su papel en la disputa por la posibilidad de vida y de futuro de los pueblos indígenas más allá de la comunidad donde se encuentra localizado.

### ***Geopolíticas del saber y el poder, construyendo interculturalidad en el SETI***

El ISIA tiene dentro de las licenciaturas que ofrece, la de Administración y Desarrollo Sustentable, con el objetivo de: “Formar profesionales capaces de diseñar, operar y evaluar proyectos colectivos para la conservación, aprovechamiento, transformación y comercialización de los recursos naturales de la región, desde una perspectiva indígena, intercultural y de la sustentabilidad. En el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura, se tiene el Seminario de Titulación (SETI). En diciembre

de 2019 acordé con la Coordinación Académica del ISIA, acompañar a los estudiantes de esta licenciatura en este seminario.

Había colaborado con otras materias, como Evaluación Rural Participativa y Metodología para el Desarrollo Comunitario, a través de las cuales, a lo largo de los ocho semestres de la licenciatura se van dando elementos y herramientas para que en el séptimo semestre, las y los estudiantes puedan construir un proyecto de investigación comunitaria que de acuerdo al ISIA: “debe de responder a una necesidad sentida y seguir los momentos de la vida comunitaria: la reflexión, la acción y la evaluación” (Santiago, 2019, pp.5).

A partir de este propósito, he facilitado la construcción de proyectos de Investigación Acción Participativa (IAP), en el SETI, en el curso 2019-2020 con 12 estudiantes y en 2020-2021 con 15 estudiantes, todos de distintas localidades. El trabajo ha sido diferenciado en ambos ciclos, por la pandemia de Covid-19, que hizo que en el 2019-2020 se tuviera que suspender el trabajo comunitario, que fue retomado posteriormente y que, en el ciclo actual, significó trabajar el primer semestre con sesiones a distancia, donde se enviaba un video, y posteriormente se iban revisando los trabajos escritos. El proceso de construcción de los proyectos representa encontrar temáticas de disputa geopolítica, para generar procesos de IAP, en los que cada estudiante quiere involucrarse, con su comunidad – o un grupo de ella – para lograr aprendizajes desde una práctica concreta.

Los estudiantes tienen que realizar primero el planteamiento del problema, es decir, cómo está su comunidad, y de qué forma, el tema elegido se ha ido construyendo como problemática. Las narrativas que se van profundizando a lo largo de la construcción de su proyecto de SETI, muestran escenarios complejos y sus miradas a manera de prismas muestran distintas tonalidades de los problemas más comunes en sus comunidades de origen.

Las problemáticas más frecuentes son la expansión de la ganadería, y los monocultivos – como el limón, y el maguey- que casi siempre van acompañados del uso de agroquímicos y de la disminución de la calidad de las tierras y de la producción local para la alimentación. Estos dos problemas – con sus múltiples manifestaciones concretas - generan un fuerte deterioro de las zonas de montaña disminuyendo y afectando los afluentes de agua, situación que repercute en la incertidumbre generalizada de la vida cotidiana. A continuación, algunos extractos de estas problemáticas planteadas por los estudiantes:

Actualmente algunas personas comienzan a talar árboles para sembrar pastos y hacer del terreno un potrero, sin tomar en cuenta los yacimientos (de agua) que existen en ella (Santiago, 2020, pp. 13).

El uso del suelo para la siembra de maguey espadín (*agave angustifolia haw.*) ha llevado al límite de reducir poblaciones de especies de animales y plantas que habitan en las zonas deforestadas, como el caso de los magueyes silvestres, venados, iguanas, entre otras. Es notable ver como la cantidad de magueyes silvestres dentro del territorio de la comunidad cada vez es menos; ya que remueven las plantas de agave al momento de rozar los terrenos, evitando así, que se puedan reproducir y servir de alimento para los polinizadores. Además, el ganado bovino representa una fuerte amenaza, ya que les sirven de alimento (Galán, 2020, pp.7).

Una de las grandes preocupaciones de las personas mayores es que, en los últimos 8 años se empezaron a utilizar más el uso de los agroquímicos constantemente en los productos que se cultivan en la comunidad, uno de los temores es que las nuevas generaciones pierdan las costumbres de trabajar en los terrenos como nos enseñaron las generaciones anteriores, como la utilización de yunta, la utilización de abonos de animales, las semillas nativas, etc. (Canseco, 2021, pp. 4).

Un reto importante ha sido el ubicar estas problemáticas como parte de procesos históricos y geopolíticos que amenazan las posibilidades de vida y permanencia de las comunidades en sus territorios. La expansión de la lógica de producción a partir de la explotación de la naturaleza y los seres humanos, es un modelo que se autoreplica y que se reproduce desde las propias personas de la comunidad, esto es, a partir de sus propias familias y de ellos mismos, quienes al buscar mayor ingreso – con mayor eficiencia y desde la disminución del trabajo disponible (Soto-Sánchez y Robles-Gil, 2008); pero como se reflexiona, la violencia a los pueblos es un sistema adaptativo (Žižek, 2008) y esto ha llevado a que este tipo de procesos – de ganadería extensiva y de monocultivos también extensivos – vayan ganando terrenos y por tanto territorios, despojando a la gente de sus conocimientos para producir y haciéndolos cada vez más dependientes del mercado externo y de los insumos químicos.

Hace aproximadamente 25 años el hongo conocido como “roya” afectó drásticamente la producción de café, por ende, el sustento de las familias. A falta de su fuente de ingreso principal, algunas familias se vieron obligadas a adoptar nuevas prácticas de trabajo, ejemplo de esto fue el incremento de la ganadería, sin embargo, no todas las familias tuvieron la misma posibilidad... Con pocas fuentes de ingreso y una necesidad económica creciente, muchas familias de la comunidad optaban por vender sus áreas de trabajo (terrenos de cultivo), quedándose sin un lugar propio en donde producir. Por el contrario, aquellos que si contaban con los recursos financieros suficientes fueron adquiriendo más terrenos, aumentando su capacidad productiva y su oferta de trabajo para los jornaleros de la comunidad.

Fue así como comenzó la normalización del trabajo como “jornaleros”, en la ganadería, generando una mayor dependencia económica en la comunidad,

por su parte, las generaciones más jóvenes optaban por salir de la comunidad a otros lugares en busca de nuevas opciones de educación, así como de ofertas laborales estables en distintos contextos urbanos.

Actualmente las prácticas laborales de Santiago Yaveo y un sistema económico indiferente al sector de producción primario sólo ocasiona que la migración aumente, que las prácticas culturales continúen perdiéndose y que las condiciones de vida sean más favorables para un sector privilegiado de la comunidad, siendo beneficiados exclusivamente aquellos que cuentan con los medios suficientes para solventar los gastos de la ganadería y recientemente la producción de limón, mientras el resto de la población (jornaleros) se beneficia tan sólo del trabajo ofrecido por parte del sectores más empoderados (Lorenzo y Cruz, 2020, pp. 5).

Una vez ubicado el problema, las y los estudiantes se plantean posibles formas de aprender e iniciar el diálogo con sus comunidades; se reconoce que ninguno de los problemas se puede solucionar a partir de un proyecto escolar, sino que son apuestas a mediano y largo plazo, que inician al buscar iniciar la conversación y en algunos casos lograr algunos acuerdos que generen resistencia, frente a la narrativa de desarrollo, que como ideología favorece distintas violencias. De esta forma, el SETI se vuelve una herramienta para soñar junto con otros en sus pueblos posibilidades de futuro para ellos, su agua, sus bosques y sus territorios. Es decir, que generen proceso de desarrollo propio. Como lo presenta Hermelanda en su trabajo:

El trabajo que ahora se presenta al lector o lectora ha sido elaborado con mucho empeño, y representa para mí un doble esfuerzo, porque implicó adentrarse en una metodología que va más allá de una investigación. En donde las personas dejan de ser un objeto de estudio y pasan a ser y formar parte, como compañeros, valorando sus conocimientos y saberes locales, buscando medidas de salvaguardar los bienes comunes y naturales y a solucionar diversas problemáticas vividas en la comunidad (Santiago, 2020, pp.3).

Así, se han ido gestando proyectos donde se ensamblan metodologías participativas para el aprendizaje colectivo, que generan una geopolítica del saber, al poner al centro los conocimientos locales que comúnmente están en manos de viejos y mujeres, para compartirlos con jóvenes y niños, a través de la participación en acciones concretas y de reflexiones comunitarias, que llevan a buscar una geopolítica del poder, es decir que logran retomar el cuidado de los territorios y por tanto inciden en las posibilidades de permanencia de las comunidades y sus jóvenes. En este proceso, las y los jóvenes insertan lo aprendido a lo largo de su formación profesional, su identidad, su pertenencia comunitaria y construyen procesos de interculturalidad que posiblemente les posibiliten poder volver a sus comunidades en el mediano y largo plazo.



... mi estancia permanente en estos meses (abril-noviembre 2020) de pandemia me permitió darme cuenta que algunas personas ya no quieren cortar los árboles de pino para vender por tres simples razones: 1) esto trae conflictos en el cuidado del ambiente natural, 2) la mala administración económica divide la organización comunitaria, y 3) la desvalorización del pago que dan las empresas madereras; son motivos por los que dicen que es mejor seguir trabajando como se ha hecho en estos 14 años y como lo hacía la gente de antes porque la montaña nos da vida, entonces qué más se necesita cuando ya se tiene lo fundamental para vivir bien. Nuevamente esto me conduce a una reflexión personal. (Antonio, 2020 pp. 106).

El aprendizaje fue mutuo, aunque al inicio no había mucha confianza. Pero, juntos identificamos las posibilidades de organizar y mejorar el uso de los bienes naturales de la comunidad. Por consiguiente, puedo decir que en una investigación de acción participativa necesidades comunitarias. Además de fortalecer y unir la red entre un (profesional-investigador-participantes comunitarios), formando un solo equipo. Así como se encuentran conectados los ríos, mares y océanos.

Asimismo, tener otras miradas y entender que la disminución de los bienes naturales no sólo obedece a la falta de sensibilización de unos cuantos por el territorio o por cierto poderío frente a estos, sino por el contexto en el que se mueven diversos aspectos históricos, culturales, de estructuras de poder, que generan la fractura del tejido social y ambiental en la ciudadanía y que afecta a todo el entorno (Santiago, 2020, pp. 48).

En el ciclo 2019-2020, estas dos estudiantes, Verónica Anotnio y Hermelanda Santiago, lograron que sus proyectos de IAP resultaran en la presentación de las reflexiones obtenidas en el proceso en la asamblea comunitaria, buscando que se aprobaran o generaran propuestas. Así, estas dos mujeres jóvenes presentaron en las asambleas de San Sebastián Jilotepec, de la región Sierra Sur y San Jacinto Yaveloxi, de la región Papaloapan, respectivamente, los procesos de investigación y reflexión sistematizados, que fueron recibidos de manera diferente en las dos comunidades; en el caso de San Sebastián, no hubo acuerdo, aunque los aprendizajes, principalmente de las mujeres y niños, fueron muy significativos; en el caso de San Jacinto se realizó incluso un reglamento comunitario para el cuidado de las tierras comunes y de las fuentes de agua, que pretenden incorporar a los estatutos comunitarios.. Así como estos dos casos, en mayor o menor medida, todos los estudiantes inician procesos de diálogos que recuperan la atención y el interés de otras personas de la población para el cuidado de los territorios.

Otro elemento importante en los SETIs, es que se tiene que presentar en lengua materna – o la lengua indígena que hayan aprendido durante su paso por la universidad – el resumen, y algunas aprendizajes. El tener dentro de los requisitos esto, refuerza la postura del ISIA con respecto a la importancia que tiene las lenguas



indígenas en los sistemas de conocimiento, epistemologías, y ontologías, y por tanto en la defensa del territorio y el mantenimiento de los sistemas socioecológicos.

## Conclusiones

Las políticas de gobierno, de aumento de la escolarización cuyas ofertas son principalmente orientadas a cumplir con las necesidades de la industria y las empresas extractivas que, sumadas a las políticas de empobrecimiento del campo, y a la discriminación y el racismo hacia las formas de vida de las comunidades campesinas e indígenas, se erigen como sistemas de violencias engarzadas que incrementan la expulsión de jóvenes de las comunidades indígenas y favorecen el despojo de los territorios (Soto-Sánchez, 2016; 2019). Pero la existencia de propuestas educativas, especialmente en el nivel de educación superior, surgidas de procesos etnopolíticos y de defensa del territorio, gestan disputas geopolíticas del saber y el poder; que conllevan la valoración y recuperación de los sistemas de conocimiento propios, es decir interculturales; estos proyectos también enarbolan la búsqueda de reconocimiento, participación y distribución de recursos, como ejercicio de derechos, en la definición de su propia educación y en la construcción de un desarrollo propio desde las culturas y necesidades locales.

Las y los jóvenes que asisten al ISIA provienen de comunidades indígenas que se encuentran principalmente en la región del Istmo, que se ha configurado históricamente desde la disputa geopolítica (López-Lucio, 2012; Martínez-Laguna, Sánchez-Salazar, y Casado Izquierdo, 2002); en esta y otras regiones de Oaxaca y México, se están enfrentando nuevos conflictos a partir de una serie de proyectos extractivos, de desarrollo, e incluso desde proyectos de energía limpia que encierran al final un “capitalismo verde”, que resulta igual de expansivo y acaparador (Flores-Cruz, 2015);

Así, el ISIA, en un camino de constante disputa de la construcción de la interculturalidad, como opción para las comunidades indígenas, buscando permanecer fiel a sus raíces, desde la propuesta del “wejën-kajën” y desde su práctica político-pedagógica, aspira a crear la posibilidad de que las y los jóvenes, en interacción y vinculación con sus comunidades, sueñen y creen proyectos de futuro, delineando así escenarios que continuarán disputando la subalternidad y periferia que se les ha asignado desde la geopolítica mundial del capital.

El SETI, donde los jóvenes tienen la experiencia de relacionarse desde la IAP con sus comunidades, algunas veces en un retomar la relación que se dejó durante años para estudiar; estas experiencias generan procesos de diálogo y reflexión, donde se conjugan las pertenencias, identidades y conocimientos de la formación profesional, con los conocimientos, preocupaciones y modos de vida de sus propias comunidades, iniciando con ello procesos que esperamos posibiliten no sólo trabajo

para las y los estudiantes, sino la vida y permanencia de los pueblos y el cuidado de los territorios.

Otro elemento a resaltar del SETI, es la comunidad de aprendizaje generada como grupo de estudiantes del ISIA, en donde se comparten aprendizajes, retos y dificultades del proceso de IAP, esto se transforma en un proceso recursivo de reflexión hacia lo que implica el trabajo en comunidades indígenas, y, sobre todo, las implicaciones de hacer investigación desde dentro, y de intervenir en la comunidad propia. En este mismo tenor, se les ha dado opción a redactar sus trabajos en primera persona, y explicar las implicaciones desde una reflexividad y posicionalidad reflexionada.

Así, antes de convertirse en profesionistas, las y los estudiantes tienen una experiencia de generar desde su creatividad formas de relacionar lo aprendido durante sus estudios con los sistemas de conocimiento locales y sus formas de transmisión, así como la experiencia profunda de los territorios, con distintas generaciones y géneros, desde un lugar diferenciado y respaldado por el ISIA, lo que también les da cierta libertad, y el tiempo para poder reflexionarlo y escribirlo.

Este proceso de interacción con las comunidades de las y los estudiantes, es un espacio que evidencia la interculturalidad que se construye desde el ISIA, y que da una marca específica a las y los jóvenes profesionistas formados ahí, posibilitando sus sueños, que, de acuerdo a sus propias narrativas, incluyen lograr insertarse a los procesos de resistencia existentes o crear junto a sus comunidades nuevos procesos de cuidado y defensa de sus territorios.

## Referencias

---

- Acosta, A., García, A. M., Composto, C., Pérez-Roig, D., Pineda, E., Scheinvar, E., ... Federici, S. (2014). Territorios en Disputa. Despojo capitalista, luchas en defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emancipatorias para América Latina. (C. Composito y M. L. Navarro, Eds.) (1era ed.). Ciudad de México: Bajo Tierra Ediciones, Jóvenes en la Resistencia alternativa. [www.espora.org/jra](http://www.espora.org/jra)
- Antonio, V. (2020). Valoración participativa de los servicios ambientales del bosque en la comunidad de san Sebastián Jilotepec [Reporte de Investigación no publicado] Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- Avila, A., y Avila Romero, L. E. (2017). Las nuevas Zonas Económicas Especiales en México: despojo agrario y resistencia campesina. *The New Special Economic Zones in Mexico: Agrarian Dispossession and Peasant Resistance.*, 20(40), 138–162. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9hyAN=129935726&lang=esysite=ehost-live>

- Barrón-Pastor, J. C. (2008). ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior. *Revista Trace*, junio(53), 22–35. <https://doi.org/10.22134/trace.53.2008.328>
- Barrón, J. C. (2011). *Theorising Intercultural Relations: A Reflection on Cultural Identities, Violence and Emotional Affects in Mexico*. Doctoral thesis, School of International Development, University of East Anglia, Reino Unido.
- Bartolomé, M.(2005). *Visiones de la diversidad I. Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México actual*. INAH. México
- Bartra-Vergés, A. (2013). Con los pies sobre la tierra “No nos vamos a ir.” Alegatos - Sección Doctrina, 27(85), 715–750. [http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/cesop/lxii/rebciud\\_juscom\\_gu.pdf#page=388](http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/cesop/lxii/rebciud_juscom_gu.pdf#page=388)
- Bartra, A. (1983). *Las guerras del ogro*, 63–106.
- Bartra, A. (2008). *Campeñinos. aproximaciones a los campesinos de un continente colonizado*. *Boletín de Antropología Americana*, (44), 5–24.
- Bartra, A. (2013). Con los pies sobre la tierra “No nos vamos a ir.” Alegatos - Sección Doctrina, 27(85), 715–750. [http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/cesop/lxii/rebciud\\_juscom\\_gu.pdf#page=388](http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/cesop/lxii/rebciud_juscom_gu.pdf#page=388)
- Bertely-Busquets, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, XXXIII(Especial), 66–77. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500007yscript=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500007yscript=sci_arttext)
- Blaser, M. (2009). Political ontology: Cultural studies. *Cultural Studies*, 23(5), 873–896. <https://doi.org/10.1080/09502380903208023>
- Boege, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas en México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas (1a ed.)*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, Comisión Nacional para el desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Bonfil, G. (1987), *México profundo, una civilización negada*. Grijalbo, México.
- Bray, D. (2005). *The Community Forests of Mexico, Managing for Sustainable Landscapes*. (D. Barton Bray, L. Merino-Pérez, y D. Barry, Eds.) (1st ed.). Austin, TX: University of Texas Press. [https://doi.org/10.1659/0276-4741\(2007\)27\[97:TCFOMM\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1659/0276-4741(2007)27[97:TCFOMM]2.0.CO;2)
- Busquets, B., Dietz, G., y Díaz-Tepepa, M. G. (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011 (1ERA ed.)*. Ciudad de México: ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cabildo de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca, México, (2008). *Wejën-Kajën. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal*, México.

- Canseco, E. (2021). Recuperación de conocimientos tradicionales a través de huertos de traspatio con las familias de la comunidad de Santiago Vargas, San Carlos Yautepec, Oaxaca. [Protocolo de investigación no publicado] Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- Carton-de Grammont, H. (2009). La desagrarización del campo mexicano. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16(50 mayo-agosto), 13–55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10511169002%0ACómo>
- CEA-UIIA. (2006). *Hacia Dónde Vamos. Un diagnóstico de la región mixe.* (C. Cardoso, Ed.). Jaltepec de Candayoc, Oaxaca: Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk.
- Chapela, F. (1999). Emergencia de las organizaciones sociales de Oaxaca: la lucha por los recursos forestales. *Alteridades*, 9(17), 105–112. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/463>
- Concheiro-Bórquez, L., y Grajales-Ventura, S. (2005). Movimientos campesinos e indígenas en México: La lucha por la tierra. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, 16 junio (16), 47–58. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/AC16CBorquezGVventura.pdf>
- Corbett, M. J. (2000). *Learning to Leave: The irony of schooling in a coastal community.* University of British Columbia, Vancouver, Canada. Retrieved from gc
- Dietz, G. (2014). *Universidades interculturales.*
- Escobar, A., Berglund, E., Brosius, P., Cleveland, D. a, Hill, J. D., Hodgson, D. L., Stonich, S. C. (1999). After Nature: Steps to an Antiessentialist Political Ecology. *Current Anthropology*, 40(1 (Feb.)), pp.1-30. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/515799>
- Espinosa, G. (2015). La feminización y el envejecimiento resultantes de la migración factores a considerar en las políticas públicas. La jornada del campo. “Agricultura campesina y agroecología”. 17 octubre 2015
- Flores-Cruz, R. M. (2015). *La disputa por el istmo de Tehuantepec: Las comunidades y el capitalismo verde.* UAM-XOCHIMILCO.
- Galán, S. (2020). Los magueyes silvestres y su importancia para la conservación del medio ambiente en la comunidad de Santa Ana Tavela [Proyecto de Investigación no publicado] Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- González-Apodaca, E. (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *Revista de Investigación Educativa* 9, julio-dici.
- González-Apodaca, E. (2015). *Apropaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuk.* Oaxaca.

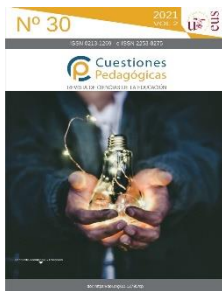
- GT Ayuuk (2004). Proyecto de creación de la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. Grupo de Trabajo Ayuuk sobre educación intercultural. Documento de trabajo. Santa María Alotepec Mixe. Oaxaca.
- Guevara-González, Y. (2010). Ucizoni y las Organizaciones Sociales en la Zona Mixe Baja Ucizoni y. *Diálogo*, 13(1), 78–83. Retrieved from <http://via.library.depaul.edu/dialogo/vol13/iss1/21>
- Harvey, D. (2004). El “nuevo” imperialismo: Acumulación por desposesión. *Socialist Register*, 99–129. [https://doi.org/10.1016/0009-2614\(71\)80574-2](https://doi.org/10.1016/0009-2614(71)80574-2)
- Hernández-Díaz Jorge (2001). “La Asamblea de Autoridades Mixes y Servicios del Pueblo Mixe”. en: *Reclamos de la identidad: la formación de las organizaciones indígenas en Oaxaca*
- Lebrato, M. J. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 785–807. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v21/n070/pdf/70005.pdf>
- López-Lucio, C. (2012). La lucha indígena por la dignidad humana. Conflictos socioambientales y derechos humanos en el movimiento indígena del Istmo de Tehuantepec. CIESAS.
- Lorenzo, R y Cruz, J. (2021). Diseño de una granja integral en la comunidad de Santiago Yaveo. [Reporte de Investigación no publicado] Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- Luis, J., y Montenegro, C. (2005). GEOPOLÍTICA DEL SIGLO XXI El PPP : Una nueva forma de geopolítica, 1–20.
- Maldonado, B. (2000). Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca (1era ed.). Oaxaca, Oaxaca, México: Centro INAH Oaxaca.
- Martínez-Laguna, N., Sánchez-salazar, M. T., y Casado Izquierdo, J. M. (2002). Istmo de Tehuantepec: un espacio geoestratégico bajo la influencia de intereses nacionales y extranjeros. Éxitos y fracasos en la aplicación de políticas de desarrollo industrial (1820-2002). *Boletín Del Instituto de Geografía*, UNAM, (49), 118–135. <http://www.scielo.org.mx/pdf/igeo/n49/n49a8.pdf>
- Morosin, A. (2017). Enforcing Accumulation in a Geo-Strategic Region: Paramilitary Threats Against Indigenous Activists in Oaxaca, Mexico. In *The Political violence of capital: paramilitary Formations in Global Perspective* (pp. 1–22).
- Naz, Farzana (2006). "Arturo Escobar and the Development Discourse: an Overview". *Asian Affairs* 28(3) 64-84. <http://courses.arch.vt.edu/courses/wdunaway/gia5524/Naz06.pdf>
- Obregón-Alvarez, E. (2008). Wejën Kajë y el Mito de la Educación superior mixe. Ciudad de México. <http://congresochiapas08.codigosur.net/ponencias/DFMesadialogo02.pdf>
- Ramírez, Elisa (2006). La Educación Indígena en México. UNAM. México.



- Rodríguez, I., Sarti-Castañeda, C., y Aguilar-Castro, V. (2015). Transformación de Conflictos Socio-ambientales e Interculturalidad: Explorando Interconexiones. (A. M. Fernández, Ed.) (1era ed.). Mérida, Venezuela: Grupo Confluencias, Grupo de Trabajo sobre Asuntos Indígenas del Centro de estudios Políticos y Sociales de América Latina de la Universidad de los Andes de Venezuela, Organización Regional de Pueblos Indígenas de Amazonas.
- Rojas-Cortés, A., y González-Apodaca, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 73–91. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272016000100006&lng=es&synrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100006&lng=es&synrm=iso&tlng=es)
- Santiago, H. (2020). La participación comunitaria como estrategia de cuidado y defensa del agua en la comunidad de San Jacinto Yaveloxi [Reporte de Investigación no publicado] Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- Saynes-Vásquez, A., Caballero, J., Meave, J. A., y Chiang, F. (2013). Cultural change and loss of ethnoecological knowledge among the Isthmus Zapotecs of Mexico. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/1746-4269-9-40>
- Schmelkes, Sylvia (2002). “La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales”. Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, Puebla, Pue., 16 al 19 de octubre de 2002. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/081212.pdf>
- SEP. Secretaria de Educación Pública (2015). Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). Ingresar al Sistema Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios Superiores Federales y Estatales. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/reconocimiento-de-validez-oficial-de-estudios-rvoe>
- Soto-Sánchez, A. (2016). Desenmarañando la disputa ontológica: los jóvenes y los territorios entretnejidos con las violencias hacia los pueblos indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Soto-Sánchez, A. (2019). ¿Y dónde están los jóvenes? La Jornada Del Campo.
- Soto-Sánchez, A., y Robles-Gil, J. C. (2008). Construcción de la identidad de los jóvenes del istmo de Tehuantepec en sus ámbitos cotidianos de interacción y participación. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. [http://www.academia.edu/6607403/UNIVERSIDAD\\_AUTONOMA\\_METROPOLITANA](http://www.academia.edu/6607403/UNIVERSIDAD_AUTONOMA_METROPOLITANA)
- Toledo, V. M. (1999). El otro zapatismo. *Ecología Política*, 18, 11–22.
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29) (Abril-Junio), 9–36. [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s131552162005000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s131552162005000200002&script=sci_arttext)



- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuntes (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educación Intercultural En América Latina. Memorias, Horizontes Históricos y Disyuntivas Políticas.*, 27–54. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- Žižek, S. (2008). *Violence: Six Sideways Reflections (First)*. New York: PICADOR. Retrieved from [www.picadorusa.com](http://www.picadorusa.com)



# Globalización y aculturación: la influencia de los medios de comunicación en la Educación Intercultural de Ecuador

*Globalization and Acculturation: Influence of the Media in Ecuadorian Intercultural Education*

Recibido: 02/03/2021 | Revisado: 02/03/2021 | Aceptado: 14/11/2021 |  
Online first: 16/11/2021 Publicado: 31/12/2021

**iD** **Lisbeth Paola Bermeo-Mejía**  
Universidad Internacional de la Rioja UNIR (España)  
[paobm2007@hotmail.com](mailto:paobm2007@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-8762-4451>

**iD** **Javier Collado-Ruano**  
Universidad Nacional de Educación (UNAE) (Ecuador).  
[javier.collado@unae.edu.ec](mailto:javier.collado@unae.edu.ec);  
<https://orcid.org/0000-0003-0063-6642>

**Resumen:** El objetivo principal del artículo es analizar críticamente el impacto de la globalización en los procesos de construcción de la identidad ecuatoriana. La metodología utilizada es exploratoria, descriptiva, aplicada y comparativa, con el fin de identificar la influencia propagandística e ideológica que ejercen los medios de comunicación globalizados en la aculturación de los adolescentes ecuatorianos. En este sentido, se toma una muestra de dos escuelas del milenio, dos públicas y dos privadas de la ciudad de Cuenca. Las técnicas e instrumentos utilizados son la encuesta exploratoria y la tabulación de resultados por medio del programa estadístico SPSS, y están fundamentadas en las cinco ecologías de saberes, temporalidades, reconocimientos, transescalas y productividades propuestas por Santos para resistir a la influencia mediática en los contextos escolares interculturales. Como resultado, se discuten e interpretan los datos recopilados en las encuestas mediante el

**Abstract:** The main objective of the article is to critically analyze the impact of globalization on the processes of construction of the Ecuadorian identity. The methodology used is exploratory, descriptive, applied and comparative, in order to identify the propaganda and ideological influence exerted by the globalized media in the interculturalization of Ecuadorian adolescents. In this sense, a sample of two millennium schools is taken, along other two public and two private in the city of Cuenca. The techniques and instruments used are the exploratory survey and the tabulation of results using the SPSS statistical program, which are based on the five ecologies of knowledge, temporalities, recognitions, trans-scales and productivities proposed by Santos to resist media influence in intercultural school contexts. As a result, the data collected in the surveys are discussed and interpreted through the competencies, abilities and skills approach established by the National Curriculum of the Unified General Baccalaureate (BGU) to promote a critical and inclusive intercultural education in Ecuador. To



enfoque de competencias, habilidades y destrezas que establece el Currículo Nacional de Bachillerato General Unificado (BGU) para promover una educación intercultural crítica e inclusiva en Ecuador. Para concluir, se reflexiona críticamente desde una visión intercultural emancipadora que concibe la identidad como un fenómeno socio-espacial-comunicacional, permitiendo la deconstrucción de conceptos y significados construidos por la globalización.

conclude, it critically reflects from an emancipating intercultural vision that conceives identity as a socio-spatial-communicational phenomenon, allowing the deconstruction of concepts and meanings built by globalization.

**Palabras clave:** Aculturación, educación intercultural, globalización, identidad, medios de comunicación.

**Keywords:** Acculturation, intercultural education, globalization, identity, media.

## Introducción

En Ecuador, el estudio de la identidad sigue siendo un debate académico en construcción por su gran complejidad y diversidad. Como antecedente, el carácter intercultural, plurinacional y multiétnico de la ciudadanía ecuatoriana viene siendo abordado desde la antropología, la historia, la sociología, las artes, la filosofía, la geografía humana y la educación, entre otros campos del saber (Echeverría, 1995; Dietz, 2012; Tubino, 2005; Waldmüller, 2016; Zebadúa, 2011). Al no existir un consenso científico, esta investigación empírica busca contribuir al debate académico de la educación intercultural desde un análisis crítico y comparativo, al tomar como muestra dos escuelas del milenio, dos públicas y dos privadas que no se integran en el conjunto de centros escolares de Sistema de Educación Intercultural y Bilingüe (SEIB). Las técnicas e instrumentos utilizados son la encuesta exploratoria y la tabulación de resultados por medio del programa estadístico SPSS.

La investigación aborda los procesos de aculturación que se dan en estos seis centros educativos de Cuenca, con el fin de identificar y definir las relaciones que tienen los estudiantes de 16 a 18 años con la propaganda comercial e ideológica que publicitan los medios de comunicación, puesto que influyen y determinan su construcción identitaria. Por este motivo, el trabajo se vertebra desde un eje de enunciación epistémico que unifica la educación intercultural y las ciencias de la comunicación. Esta combinación epistemológica estudia la influencia en la construcción identitaria de los adolescentes ecuatorianos con respecto a los fenómenos colonizadores desplegados por los medios de comunicación mediante industrias culturales, información de consumo masivo y semiótica articulada de la publicidad (Yalán, 2019).

En los últimos años, se viene observando que el uso masivo de dispositivos móviles con acceso a internet ha invisibilizado y desvalorizado las distintas culturas, ritos, tradiciones y costumbres populares de la ciudadanía heterogénea (Muñoz, 2016). Por eso el problema de investigación diagnosticado es la pérdida de rasgos culturales e identitarios de los adolescentes ecuatorianos como consecuencia de la aculturación provocada por la influencia mediática, propagandística e ideológica que ejercen las empresas transnacionales en los medios de comunicación de masas. A su vez, se generan las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo afecta la globalización en la construcción de la identidad en los estudiantes? ¿Cómo se enseña y comunica la educación intercultural en el contexto escolarizado de 3º de Bachillerato?

Con estas cuestiones de fondo, el artículo tiene el objetivo general de analizar el impacto de la globalización en la construcción de la identidad intercultural ecuatoriana. Para tal fin, se analiza la literatura especializada para explorar cómo los avances de la informatización y de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han privilegiado los estereotipos publicitarios de las corporaciones transnacionales en detrimento de la idiosincrasia intercultural de pueblos y naciones. Según denuncian intelectuales como Castells (2010), Chomsky (2002), Dussel (2013), Estermann (2014), Mignolo (2012), Quijano (2000), Shiva y Shiva (2020) o Wallerstein (2011), la globalización económica ha permitido la 'universalización' de la cultura occidental al resto del planeta: presentándose como el mejor modelo de progreso y desarrollo.

En efecto, todavía no se ha producido un debate serio, crítico y profundo que cuestione los pilares epistémicos en los que se fundamentan organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) o la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Para Stiglitz, Sen y Fitoussi (2010), estas instituciones no cuestionan el carácter occidental, modernista, capitalista y antropocéntrico del concepto de 'desarrollo' que promueven. Según explican Castells y Hall (2014), estas organizaciones internacionales tampoco cuestionan la enorme acumulación de capital y recursos concentrados en las manos de complejos industriales que conforman tecnopolis e imposibilitan reducir la desigualdad social en el mundo.

Para McCarthy (2017), es necesario cuestionar los límites del crecimiento económico y del poder geopolítico que tienen las empresas transnacionales para controlar y monopolizar los mercados, especialmente cuando Google, Facebook, Instagram, TikTok y otras apps personalizan los anuncios comerciales según los datos obtenidos, de manera voluntaria, por los usuarios. Así es como asistimos ante la mayor manipulación de masas de la historia humana, basada en la Big Data que la ciudadanía fornece a complejos algoritmos matemáticos que nutren a programas de inteligencia artificial (Levitskaya y Fedorov, 2020; van Dijk, 2011). Así lo expone el documental 'Nada es privado' (The Grate Hack) de Karim Amer y Jehane Noujaim,

que muestra el caso de Cambridge Analytica, explicando cómo la Big Data y la inteligencia artificial han sido utilizadas para influenciar en las decisiones políticas del mundo: logrando influenciar en la elección de presidentes de varios países. De este modo, el fenómeno de manipulación global tiene una fuerte influencia en la esfera socio-educativa, ya que los adolescentes son más vulnerables que otros sectores poblacionales (Haydon, 2020).

De ahí la necesidad de repensar los procesos de interculturalización de los pueblos frente a los procesos de aculturación de la globalización en los contextos educativos. Si bien este artículo representa una pequeña muestra que indaga la situación fenomenológica y hermenéutica de seis escuelas de la ciudad de Cuenca, en Ecuador, se justifica por su búsqueda de revalorizar las costumbres, cosmovisiones, prácticas y raíces identitarias de los distintos pueblos, culturas y nacionalidades que conforman un Ecuador diverso (INEC, 2010).

### ***Estado de la cuestión y revisión de la literatura especializada***

En este nuevo contexto político y económico originado por el COVID-19, la educación virtual se ha puesto en el centro del debate académico, proliferando numerosas investigaciones que valoran diferentes softwares y apps que permiten la interacción en esta modalidad de enseñanza-aprendizaje (Pesántez, Álvarez y Torres, 2021). En Ecuador, el Ministerio de Educación formuló el *Plan Educativo COVID-19: Aprendiendo Juntos en Casa*, con el objetivo de proseguir con la educación inicial, básica y bachillerato en la modalidad virtual. Esta transición evidenció una tremenda brecha social que excluye a miles de estudiantes, que no han podido continuar con sus estudios por la falta de recursos materiales que les permitiesen seguir las clases (Vivanco, 2020). Según el informe presentado por la *Comisión Broadband* de la UNESCO (2020), más de 3,600 millones de personas en el mundo no tienen acceso a internet, y se estima que 250 millones de niños están fuera de las escuelas.

En Latinoamérica, la situación es especialmente preocupante en las zonas rurales y periféricas de las ciudades, que carecen de medios y recursos que les permitan acceder al derecho de la educación. En Ecuador, el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC, 2019) desarrolló una encuesta nacional multipropósito de hogares en diciembre de 2019, donde se constató que tan solo el 23,28% de las familias contaba con computadoras de escritorio; el 28,47% con computadoras portátiles; el 11,17% con computadora de escritorio y portátil; el 35,57% con telefonía fija y el 91,01% con telefonía celular. Ante esta brecha socio-económica, resulta evidente que los Estados-Nación deben incrementar las políticas públicas que aseguren la calidad educativa, al mismo tiempo que forman continuamente al cuerpo docente para adaptarse a un mundo cambiante, virtual y globalizado.

En este sentido, Santos (2020) argumenta que la situación pandémica del 2020 ha servido para visibilizar la monopolización que las corporaciones vienen

desarrollando a escala global desde hace décadas. Los medios de comunicación globales están asociados a grandes grupos de poder que actúan en consorcios económicos que integran al sector bancario, agrícola, inmobiliario, energético y petrolífero (Klein, 2019). Según denunció el informe de Reporteros sin Fronteras (2016), el 70% de la oferta comunicativa global está en manos de tan solo seis corporaciones mediáticas: The Walt Disney, Time Warner, News Corp, 21st Century Fox, Viacom-cbs y Vivendi-nbs Universal. El informe señala que estas corporaciones controlan más de 1.500 periódicos, 1.100 revistas, 2.400 editoriales, 9.000 radios y 1.500 cadenas de televisión.

Por esta razón, González (2020) denuncia que la información que se publica en los medios de comunicación globalizados está al servicio de las élites plutocráticas del capitalismo global. Estas investigaciones explican cómo los intereses geopolíticos de estas corporaciones controlan las noticias periodísticas y la propia libertad de información. De acuerdo a la investigación de Gupta (2012), esta monopolización genera procesos de aculturación que moldean el imaginario colectivo y la identidad individual de aquellas personas más vulnerables, como son los niños, jóvenes y adolescentes que todavía no han desarrollado un pensamiento crítico sobre el mundo que les rodea. Este proceso de aculturación también es denominado como la 'monocultura de la mente' por Shiva (1993), al privilegiar los rasgos culturales occidentales frente a los propios de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Aquí resultan esclarecedores los estudios pioneros de Swimme (1996), al verificar que los niños y jóvenes de Norteamérica pasan más tiempo asistiendo anuncios comerciales que en la escuela. Según sus estudios, llegan a consumir, de media, unos treinta mil anuncios antes de llegar al primer grado de su educación. Al ser influenciados desde edades tan tempranas, resultan incapaces de percibir la colonialidad epistémica y cultural que sufren con la publicidad que difunden los medios de comunicación. Con el uso masivo de las TICs, se ha incrementado exponencialmente la difusión de estos medios, cuyos contenidos responden a los intereses comerciales de los mercados y lobbies globales (Becerra y Mastrini, 2017). De manera similar, las investigaciones desarrolladas por el educador ambiental David Orr (1999), apuntan que un habitante medio de Estados Unidos es capaz de reconocer más de mil logos de empresas corporativas y menos de diez especies autóctonas de la región en la que habita.

Pero ¿será que en Ecuador sucede lo mismo? ¿Cuál es la influencia de los medios de comunicación y las TICs en la formación identitaria de los adolescentes? ¿Cómo puede la educación intercultural confrontar la desvalorización de la identidad cultural causada por la globalización? Si bien no existen recetas mágicas o respuestas categóricas a estas preguntas, en las siguientes líneas se exponen argumentos para dar luz a la cuestión.



## **La globalización en la educación y los problemas identitarios**

La educación es un ámbito social que debe promover y fortalecer una conciencia crítica sobre el *modus operandi* desplegado por la globalización a través de medios de comunicación y TICs. Según explica Castells (2013), la información es sinónimo de poder en la era de la globalización, ya que los algoritmos matemáticos empleados por la inteligencia artificial coaccionan la libertad de los ciudadanos: limitando la información mostrada mediante índices de indexación de los buscadores (Google, Bing, Yahoo, etc.). Dicho en otras palabras, aquellas compañías que pagan para publicitar sus servicios en las plataformas de búsqueda aparecen en las primeras posiciones de los buscadores de información de internet, por lo que no solo logran una ventaja competitiva con el resto de las empresas que no aparecen en las primeras páginas de búsqueda, sino que también logran monopolizar su contenido entre los usuarios (Haucap y Heimeshoff, 2014).

Por tanto, internet no muestra información relacionada con el conocimiento local o la sabiduría de la comunidad desde donde se ejerce la búsqueda, sino una información sesgada, comercial y distante para el crecimiento personal, que también genera procesos de aculturación y monocultura de la mente (Ozer et al. 2017). Podría afirmarse que la globalización perjudica gravemente al sistema educativo, principalmente en lo que se refiere a la construcción cultural e identitaria. Según advierten Berger y Huntington (2002), la globalización provoca la homogenización cultural de la ciudadanía. Al homogeneizar la cultura, también se homogeniza la identidad, los valores y las formas de sentir, pensar y actuar de las personas.

Por eso Gómez (1999) defiende que “la educación es el pasaporte de los individuos y de las naciones a la sociedad del conocimiento y a la aldea global” (p. 42). Pero esto implica repensar profundamente las políticas públicas educativas a escala multinivel. Efectivamente, el mundo globalizado actual demanda nuevas competencias, destrezas y habilidades para que los estudiantes puedan aprender, desaprender y volver a reaprender mediante un pensamiento crítico y plural que les permita construir su identidad cívica sin sufrir los efectos de la aculturación. En Ecuador, Cucho (2007) ha analizado los problemas identitarios, señalando:

Las estrategias identitarias pueden manipular e incluso modificar una cultura, que incluso ya no tendrá mucho en común con lo que tenía antes. La cultura releva en gran parte de procesos inconscientes, mientras que la identidad remite a una norma de pertenencia necesariamente consciente, al fundarse sobre oposiciones simbólicas (p.83).

Al formar parte de la sociedad de la información, los estudiantes sufren un constante bombardeo de información por diversos canales: TV, apps, TICs y servicios de internet que los medios de comunicación utilizan para divulgar sus contenidos comerciales. Parafraseando a Derrida (2021), podría decirse que este proceso

globalizador viola transcendentamente la identidad e imaginario colectivo de los estudiantes y comunidades educativas. De este modo, se logran imponer los estereotipos publicitarios del capitalismo como modelos a seguir e imitar para estar 'bien vistos socialmente'. Esta situación origina que los estudiantes rechacen sus propias culturas, y utilicen vocablos como 'cholos' o 'indio' para referirse de manera peyorativa y degradante a los que optan por mantener sus raíces culturales locales. Así, surge una ciudadanía global híbrida que integra distintos aspectos culturales de los pueblos.

Dentro de este enfoque, existen pocas investigaciones que aborden la forma en que la globalización modifica la conducta de los adolescentes para desarrollar y construir su identidad, a pesar de que todo parece indicar que se producen imposiciones identitarias que logran privilegiar las costumbres extranjeras. Para Naval (2001), la globalización es "una amenaza para la diversidad cultural" (p.23) que provoca problemas identitarios y moldea estructuras mentales entre los más jóvenes. De forma similar, Barbero y Rey (2000) aducen que los medios de comunicación despliegan tendencias, ideologías y formas culturales que pasan a formar parte de la cotidianidad de los estudiantes.

Entonces, resulta necesario reconocer que la hibridación cultural forma parte de este proceso de construcción de la identidad, donde lo local y tradicional se altera ante el fenómeno global mediante diferentes escenarios culturales. Aquí se produce la convergencia de los procesos políticos, económicos y sociales de las sociedades hacia un mismo modelo capitalista. Para Aguado, Melero, y Gil-Jaurena (2018) la hibridación intercultural se puede concebir como una identidad construida a través de una negociación de la diferencia, al comprender que todas las culturas son hibridaciones de culturas anteriores. Rivera (2010) también señala que la identidad es un concepto híbrido y transformador que se deconstruye y reconstruye constantemente.

En este sentido, Fariñas (2005) afirma que la actual globalización cultural es la dimensión prescriptiva y normativa de la globalización económica, que la utiliza para alcanzar su dominio imperial y totalizador. Para este autor, la globalización cultural representa el aspecto más profundo de la dominación, porque penetra en la vida íntima de las personas y destruye su originalidad e identidad. Aquí resulta urgente y necesario que los educadores podamos diseñar e implementar estrategias pedagógicas de concientización social sobre el rol que desempeñan los medios globalizados en el comportamiento de las personas. Debemos explicar que estos medios tecnológicos y digitales buscan captar la atención de los jóvenes mediante recursos publicitarios que les permite conocer mejor a los usuarios, para después seguir ofreciéndoles más contenidos similares de otras empresas, que son las que compran la Big Data para ofrecer nuevos servicios y productos. Un negocio muy lucrativo que en 2018 batió todos los records, generando más de 31 billones de dólares, con pronósticos de 144 billones para 2026 (Reports & Data, 2020).

Pero ¿cómo podemos explicar a los jóvenes adolescentes que pasen menos horas en sus celulares? ¿Cuál es el papel de los docentes y padres de familia para advertirles de los peligros de colonialidad epistémica que sufren al usar las apps de moda? ¿Cómo explicarles que la identidad intercultural de los pueblos y nacionalidades de Ecuador se ve afectada por el consumo masivo de una información que homogeniza y aculturiza? Como se explica a continuación, la metodología empleada se enfocó en identificar las preferencias culturales que tienen los estudiantes de la ciudad de Cuenca.

## Metodología y análisis de resultados

La investigación ha desarrollado un enfoque cuantitativo de alcance exploratorio, descriptivo, aplicado y comparativo, con la finalidad de obtener datos relevantes sobre la influencia de la globalización en la educación intercultural, que ha sido poco estudiada por la literatura académica especializada. Como muestra la Tabla 1, la selección de la muestra se realizó mediante una muestra aleatoria no probabilística que eligió a estudiantes del Tercer año de Bachillerato General de seis escuelas: dos públicas, dos privadas y dos del milenio. Tras gestionar los permisos necesarios en el Distrito Educativo Zona 6 de la ciudad de Cuenca para la obtención de la autorización, se conversó con los directores de los seis centros educativos y se ejecutó un cronograma con las encuestas exploratorias.

**Tabla 1.**

*Muestra de estudiantes en las escuelas seleccionadas.*

Unidades Educativas		Estudiantes
Unidades Educativas Públicas	Unidad Educativa Herlinda Toral	58
	Unidad Educativa Dolores J. Torres	44
Unidades Educativas Privadas	Unidad Educativa Particular Mariana de Jesús	76
	Unidad Educativa Particular Sagrados Corazones	60
Unidades del Milenio	Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle	68
	Unidad Educativa del Milenio Sayausí	40
<b>Total</b>		<b>346</b>

*Fuente: Elaboración propia*

El instrumento de investigación seleccionado fue el cuestionario, que se estructuró siguiendo las cinco ecologías propuestas por Santos (2010) para combatir la monocultura de la globalización:

- 1) la ecología de saberes, fundamentada en que ningún conocimiento es completo y total, por lo que combatir la lógica de la monocultura conlleva un diálogo entre los conocimientos científicos y los saberes artísticos, espirituales, indígenas, etc.

- 2) la ecología de las temporalidades, que entiende la idea del tiempo lineal como una forma lógica más entre las diferentes concepciones que existen en otras culturas, como es el tiempo cíclico, el tiempo circular, etc.
- 3) la ecología de los reconocimientos, que enfrenta la lógica de la clasificación social, sustentada en la colonialidad y el patriarcado, para que distintos grupos humanos tengan los mismos derechos y obligaciones.
- 4) la ecología de las transescalas, confronta la lógica de escala dominante para identificar las relaciones de inter-retro-actividad entre diferentes escalas locales, nacionales, regionales y globales.
- 5) la ecología de las productividades busca superar la lógica de productividad capitalista para recuperar y revalorizar otras formas de producción alternativas, como las cooperativas de trabajadores, proyectos de economía solidaria, microcréditos, empresas autogestionadas, etc.).

En su conjunto, se escogieron estas cinco ecologías porque buscan una apertura epistémica genuina que permita construir otras formas de sentir, pensar, estar, percibir, ser y actuar. Para Collado y Apolo (2018), estos cinco postulados epistemológicos constituyen la base para repensar la educación intercultural en las prácticas docentes cotidianas. Para enfrentar la aculturación de la globalización se necesita actuar con creatividad, innovación, convicción, compromiso social y predisposición de la comunidad educativa. De ahí que la encuesta se realizase de forma física, con el fin de explorar, aplicar, describir y comparar los resultados de las 31 preguntas del cuestionario (véase la Tabla 2). Cabe resaltar que las preguntas 1, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 31 se refieren a la ecología de saberes. Las preguntas 28 y 29 hacen alusión a la ecología de las temporalidades. Las preguntas 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20 y 26 a la ecología de los reconocimientos. Las preguntas 7, 8 y 9 a la ecología de las transescalas. Por último, las preguntas 17, 18, 27, 28 y 30 se enfocan en la ecología de las productividades.

La estructura de la encuesta permitió recoger aspectos generales y específicos sobre cómo influencia la globalización en el desarrollo de la identidad ecuatoriana de los estudiantes. Cabe destacar que la encuesta se realizó dos semanas antes de que los estudiantes rindiesen el examen de acceso a la universidad, por lo que se denotó nerviosismo, preocupación y estrés. Con el fin de evaluar la confianza y la fiabilidad de este instrumento, se contó con el apoyo de un experto en Educación Intercultural, que facilitó el análisis comparativo entre la monocultura globalizadora y la interculturalidad ecuatoriana.

Una vez obtenida la información con la debida aplicación del instrumento de investigación, se procedió a analizar los datos mediante la tabulación de los datos obtenidos. Para ello se utilizó el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences o Soporte Estadístico para las Ciencias Sociales), versión 20, de acuerdo a las variables establecidas en la encuesta. Esta tabulación nos permite analizar de forma descriptiva y comparativa las variables categóricas que estructuraban el

instrumento de recogida de datos, generando tablas de frecuencias sobre los datos obtenidos.

Como resultado, podría decirse que la encuesta exploratoria constituye una primera indagación acerca de la convergencia entre la educación y los medios de comunicación. Otro resultado destacado es que se ha logrado identificar tendencias de comportamiento cultural que ponen de manifiesto la colonialidad causada por la globalización. En la Tabla 2 se muestran las respuestas mayoritarias que los 346 estudiantes de las seis Unidades Educativas dieron a cada una de las preguntas del cuestionario.

**Tabla 2.**  
*Resultados genéricos de la encuesta*

Preguntas de la encuesta exploratoria	Respuestas mayoritarias	U.E. PÚBLICAS		U.E. DEL MILENIO		U.E. PRIVADAS	
		Unidad Educativa Dolores J. Torres	Unidad educativa Herlinda Toral	Unidad del Milenio Sayausi	Unidad del Milenio Manuel J. Calle	Unidad Sagrados Corazones	Unidad Santa Mariana de Jesús
1. ¿Cuál es tu motivación diaria?	La familia	68.2%	53.4%	45%	47.1%	46.7%	51.3%
2. ¿Qué te gustaría estudiar en la Universidad?	Medicina	13.6%	34.5%	12.5%	20.6%	33.3%	43.4%
3. ¿Cuál es tu sueño más grande y cómo piensas lograrlo?	Ser profesional	75%	65.5%	87.5%	66.2%	71.7%	90.8%
4. ¿Cuál crees que es tu identidad?	Mestizo	50%	43.1%	42.5%	38.2%	71.7%	96.1%
5. ¿Cuáles son las características de tu identidad?	Los rasgos físicos y características de su personalidad.	59.1%	22.4%	32.5%	26.5%	53.3%	78.9%
6. ¿Te identificas como ecuatoriano?	Si	86.4%	93.1%	95%	95.6%	98.3%	100%
7. ¿Te gustaría trabajar de Ejecutivo o Agricultor?	Ejecutivo	61.4%	55.2%	42.5%	33.8%	51.7%	39.5%
8. ¿Qué trabajo piensas que es más fácil realizar?	Gerente de una empresa	38.6%	62.1%	70%	61.8%	76.7%	67.1%
9. ¿En qué rango de estudiante te encuentras?	Bueno	52.3%	55.2%	80%	61.8%	55%	35.5%
10. ¿Qué profesión /oficios consideras que es mejor?	Médico	56.8%	58.6%	30%	52.9%	61.7%	64.5%
11. ¿Qué tipo de preparación académica debe tener tu docente de tu Unidad Educativa?	Magíster	61.4%	51.7%	35%	54.4%	35%	30.3%

Globalización y aculturación: la influencia de los medios de comunicación en la Educación Intercultural de Ecuador

12. ¿Reconoce las siguientes películas?	Reconocen tanto las películas ecuatorianas como las extranjeras	75%	67.2%	47.5%	82.4%	86.7%	75%
13. ¿Identifica a los siguientes deportistas?	Reconocen a deportistas ecuatorianos como extranjeros.	68.2%	37.9%	22.5%	23.5%	35%	3.9%
14. ¿Reconoce a los siguientes artistas y compositores?	Reconocen a artistas y compositores extranjeros	84.1%	94.1%	77.5%	83.8%	76.7%	85.5%
15. ¿Qué tendencia de moda te atrae más?	Les atraen la tendencia de moda de Estados Unidos	56.8%	75.9%	70%	64.7%	83.3%	65.8%
16. ¿Qué idioma te gusta hablar?	Español	54.5%	60.3%	65%	64.7%	68.3%	77.6%
17. ¿Qué prefieres degustar?	Prefieren las salchipapas, el hot dog.	15.9%	17.2%	32.5%	11.8%	3.3%	9.2%
18. ¿Qué bebida prefieres?	Coca Cola	65.9%	70.7%	70%	67.6%	66.7%	72.4%
19. ¿Conoce la ubicación a los Pueblos y Nacionalidades del Ecuador?	No responden	65.9%	82.8%	72.5%	75%	90%	82.2%
20. ¿Reconoce a qué país pertenecen las siguientes banderas?	Reconocen las banderas de Colombia, Ecuador, EEUU, Venezuela	100%	98.2%	100%	97.1%	100%	100%
21. ¿Reconoce y escribe el nombre de las siguientes culturas?	Reconocen las culturas extranjeras	56.8%	60.3%	32.5%	52.9%	66.7%	85.5%
22. ¿Conoce el significado de las siguientes frases?	Conocen únicamente el significado de Sumak Kawsay.	59.1%	79.3%	75%	23.5%	36.7%	51.3%
23. ¿Conoce el lugar donde se realizan las siguientes Fiestas Populares en el Ecuador?	Si conocen el lugar donde se realizan las Fiestas Populares en Ecuador	45.5%	41.4%	37.5%	38.2%	53.3%	57.9%
24. ¿Conoce a qué país pertenecen las siguientes Fiestas Tradicionales extranjeras?	Si conocen	100%	98.3%	95%	97.1%	98.3%	96.1%
25. ¿Conoce a qué nacionalidad pertenecen los siguientes géneros musicales?	La mayoría de estudiantes no conocen a qué nacionalidad pertenecen	40.9%	48.3%	5%	39.7%	15%	57.9%



	los géneros musicales del Ecuador.						
26. ¿Qué prefieres aprender quichua o inglés?	Inglés	68.2%	87.9%	80%	60.3%	81.7%	77.6%
27. ¿Reconoce a las siguientes mujeres?	Reconocen a las mujeres ecuatorianas pero desconocen su legado.	52.3%	58.6%	30%	25%	45%	97.4%
28. ¿Qué actividades realizas para conservar el ecosistema?	Reciclar	86.4%	74.1%	65%	73.5%	86.7%	90.8%
29. ¿Qué tipos de alimentos consumes?	Alimentos orgánicos	61.4%	67.2%	80%	82.4%	68.3%	81.6%
30. ¿Qué economía practican en el barrio dónde vives?	La economía que se practica en los barrios donde viven los estudiantes es la consumista	52.3%	37.9%	72.5%	47.1%	31.7%	48.7%
31. Escriba un mito o una leyenda del Ecuador	La mayoría conocen la leyenda de Cantuña y Mari angula.	36.4%	31%	37.5%	27.9%	21.7%	46.1

Fuente: Elaboración propia

Si bien la Tabla 2 representa una reducción y simplificación de los datos empíricos obtenidos durante la investigación –que originalmente fueron clasificados en 31 tablas con los porcentajes de las respuestas estudiantiles–, nos permite corroborar que los medios de comunicación monoculturizan el imaginario colectivo y homogenizan la identidad de los adolescentes. La información obtenida nos permite afirmar que existe una causalidad directa entre la influencia de los medios de comunicación y pérdida de los rasgos culturales identitarias de Ecuador. En este sentido, es urgente repensar los procesos de interculturalización de los pueblos frente a los procesos de aculturación de la globalización en los contextos educativos.

Al realizar un análisis comparativo, se observan comportamientos interesantes entre los estudiantes de colegios públicos, escuelas privadas y del milenio. A grandes rasgos, los estudiantes de las Unidades Educativas Públicas consideran relevante la preparación académica del cuerpo docente y los rangos de calificación académica. También reconocen las imágenes que el cuestionario muestra sobre películas, deportistas y artistas nacionales y extranjeros. Conocen las fiestas populares del país y sus géneros musicales, y tienen una preferencia hacia la economía de consumo.

En lo referente a las preferencias de los estudiantes de las Unidades Educativas del Milenio, responden mayoritariamente que se sienten atraídos por las tendencias de moda de Estados Unidos. Si bien prefieren el idioma español, reconocen más las culturas extranjeras que las propias. Además, destaca que la gran mayoría desea formarse para ser gerentes de una empresa. Por otro lado, los estudiantes de las Unidades Educativas Privadas responden que la familia tiene un papel importante, que desean estudiar medicina o profesionales neoliberales de éxito. Consideran que los rasgos físicos son los que definen su identidad (pregunta 5), por lo que se autodefinen como mestizos. También responden que prefieren la Coca-Cola antes que las bebidas locales de las comunidades.

Al profundizar en el estudio comparativo, se pone de manifiesto que el lugar donde están ubicados los colegios determina, en gran medida, la percepción de desarrollo económico de los estudiantes (pregunta 30). Otra variable a considerar en futuras investigaciones es cómo las familias convierten el capital económico en capital cultural, puesto que se evidencia un mayor conocimiento de los géneros musicales (pregunta 25) o de las figuras femeninas de la cultura ecuatoriana (pregunta 27) en aquellos estudiantes de colegios privados cuyas familias tienen mayores ingresos. Sin embargo, es motivo de análisis el alto porcentaje estudiantil de los seis colegios no responde sobre la ubicación de los pueblos y nacionalidades de Ecuador (pregunta 19), lo que significa que, o bien no existe interés por aprender de los ancestros o bien no aprendieron esos conocimientos en los colegios. En contraste, la pregunta 20 muestra que casi todos reconocen las banderas de países extranjeros.

En su conjunto, las respuestas de los estudiantes al cuestionario muestran cómo los medios de comunicación trascienden el ámbito psicológico-social para propagar las tendencias publicitarias y comerciales de las modas creadas por las grandes corporaciones: teniendo una fuerte influencia en la construcción identitaria. Por eso se concluye con la necesidad urgente de reforzar la identidad en los contenidos curriculares, en las políticas públicas educativas y en los planes nacionales de desarrollo para conseguir revalorizar la identidad plural de Ecuador.

## Discusión

---

De la información recolectada con la encuesta, se puede interpretar que existen diversos problemas fundamentales que permiten la aculturación de los fenómenos globalizadores de los medios de comunicación. En primer lugar, las familias y comunidades se enfrentan a la pérdida de interés que los adolescentes tienen con respecto a las costumbres, prácticas, hábitos, ritos y cosmovisiones. En segundo lugar, se evidencia la falencia del sistema educativo, cuyo currículo nacional y perfil profesional docente no están preparados académicamente para enfrentar la homogenización de la monocultura difundida por internet, redes sociales, TV, radio y prensa. Y, en tercer lugar, y más preocupante, la carencia de cualquier tipo de presión

o mecanismo de control hacia las corporaciones responsables de crear contenidos publicitarios.

Por todos estos motivos, es necesario integrar en el Currículo Nacional de Bachillerato General Unificado (BGU) estrategias educativas, didácticas y pedagógicas cuyo enfoque decolonial, intercultural, complejo y transdisciplinar rompa estas tendencias globalizadoras. Si bien el enfoque de competencias, habilidades y destrezas que establece el currículo del BGU busca promover una educación intercultural crítica e inclusiva en Ecuador, no se puede ignorar que la identidad ecuatoriana se ve afectada por dichas tendencias. Cuando se le pregunta a un adolescente: ¿qué significa ser ecuatoriano? ¿Qué raíces culturales forma parte de ti? Se constata un limbo identitario que no les permite autodefinirse por los conflictos que le generan las influencias globalizadoras. Hay que repensar el currículo y las políticas públicas educativas para reforzar y fortalecer los procesos de interculturalización.

Aquí cabe utilizar las herramientas existentes hasta la fecha, como es el 'Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 - Toda una Vida' publicado por el Gobierno Nacional del Ecuador, cuyo objetivo 2 reafirma la interculturalidad y plurinacionalidad mediante un reconocimiento plural:

El sentido de identidad es fundamental, no solo para la construcción del nacionalismo ecuatoriano, sino para la creación de un diálogo de saberes en espacios de encuentro intercultural e intergeneracional. Se trata de la demanda por un nuevo escenario social. En este, el Estado garantiza protección a: los derechos colectivos de pueblos y nacionalidades, incluidos los pueblos en aislamiento voluntario –a los cuales se debe salvaguardar en el respeto a su autodeterminación–; a los derechos de las personas en situación de movilidad humana, de las comunidades sexo-genéricas diversas, de las culturas urbanas, entre otras. En esta misma línea, se promueven las potencialidades y expresiones artísticas; los espacios físicos y simbólicos de intercambio cultural; los saberes ancestrales, su ritualidad, las plantas e instrumentos simbólicos de poder y la memoria histórica que guardan; el patrimonio tangible e intangible relacionado con las personas, comunidades y colectivos. Todo esto forma parte de la materialización del proyecto plurinacional e intercultural (Senplades, 2017, p.60).

Este documento promueve la revalorización de identidades plurales dando cabida a nuevas formas de identificación. Pone de manifiesto que la identidad es imprescindible para reafirmar la identidad nacional y el sentimiento patriótico, que se fundamenta en un diálogo de saberes que abre las puertas para trascender hacia nuevos escenarios sociales interculturales. Pero vemos que llevar esta teoría a la práctica no resulta tan fácil, por lo que es necesario continuar discutiendo e interpretando cómo la hibridación identitaria se puede construir a través de una negociación de la diferencia, ya que todas las culturas son hibridaciones de culturas

anteriores. Dado que la globalización usa las TIC para generar procesos de aculturación, la interculturación debe ser promovida en escuelas y comunidades para generar procesos de arraigo cultural y sentido de pertenencia (Hartford, 2010). El reto está en 'apropiarse' de estos nichos de diseminación de las TIC, para interculturalizar de manera tecnológica y digital.

En este sentido Simon (2008) explica que la identidad es una construcción social, psicológica, filosófica, antropológica y educativa que permite a los individuos autodefinirse a sí mismos. Como espacios de formación humana, las escuelas tienen la responsabilidad de co-construir la identidad plural de los estudiantes mediante el fomento de un pensamiento crítico y creativo. De ahí la necesidad en transgredir los modelos educativos tradicionales que reproducen y perpetúan el imaginario colectivo impuesto por los grupos de poder hegemónico (Young, 2011). Para Foucault (1992), la educación escolarizada invisibiliza los saberes locales, al afirmar que "saberes sujetos, es una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados; saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido" (p.18).

Desde un pensamiento crítico, Freire (1997) advierte que las escuelas son reproductoras burocráticas de la desigualdad opresiva, eliminando los saberes propios de cada estudiante. A su vez, López (2009) propone la creación de sistemas educativos propios contruidos 'desde abajo'. En esta misma línea de pensamiento, Meléndez (2012) postula una visión educativa que fusiona los conocimientos científicos con los saberes comunitarios, con el fin de enfrentar la aculturación de la globalización desde el diálogo inter-epistemológico.

Al profundizar en la interculturalidad crítica, Walsh (2012) explica que se trata de un "proyecto político -social-epistémico-ético y herramienta pedagógica, ambos con el afán de una praxis educativa encaminada hacia lo decolonial" (p. 156). Esta visión crítica de la interculturalidad requiere una praxis decolonial en la práctica político-educativa dirigida hacia la transformación de las estructuras, las instituciones y las relaciones sociales. Por consiguiente, apostar por políticas públicas de educación intercultural permitirá construir el camino hacia una transformación del imaginario colectivo.

Sin embargo, cuando se analizan e interpretan los planes de estudio y el currículo del BGU de Ecuador, se observa que se privilegian los conocimientos científicos y se marginan los saberes comunales. También se observan prácticas educativas descontextualizadas que no incluyen los saberes, prácticas y cosmovisiones de los pueblos, culturas y nacionalidades, generándose, así, una pérdida identitaria. No cabe duda de que la educación intercultural debe desarrollar políticas públicas que revaloricen las identidades plurales de Ecuador. Aquí, Walsh (2006) reflexiona que "la interculturalidad debe ser vista como un proceso de construcción continuo de modos de pensar, estructuras e instituciones" (p.25).

A su vez, Santos (2010) nos insta a promover diálogos interculturales que combatan la uniformidad de la globalización mediante una ecología de saberes emancipatoria y libertaria. Para este autor, la interculturalidad es un proceso histórico doblemente complejo, porque: a) se trata de transformar relaciones verticales entre culturas en relaciones horizontales, o sea, someter un largo pasado a una apuesta de futuro diferente; y b) no puede conducir al relativismo, toda vez que la transformación ocurre en un marco constitucional determinado. En suma, esta discusión e interpretación de los datos recogidos durante la investigación nos permite comprender que la identidad intercultural de Ecuador es un proceso en continua construcción. Un proceso continuo que debe enfrentar la aculturación monocultural y colonial de la globalización, para fortalecer la interculturación desde principios de equidad, diálogo, justicia social, igualdad de oportunidades y convivencia armónica.

## Conclusiones

Según advierten los expertos críticos en comunicación Herman y McChesney (2004), la década de 1980 se caracterizó por la ola de 'liberalización' mundial que privatizó empresas estatales, por la desregulación de las empresas privadas y porque las iniciativas de los Estados de bienestar se redujeron. Esto dio lugar a una nueva etapa del capitalismo corporativo global, originándose las bases de un sistema de medios de comunicación globales. De acuerdo al informe de Reporteros sin Fronteras (2016), los medios de comunicación se han convertido, en las últimas décadas, en los misioneros del capitalismo global: sirviendo a los intereses económicos de sus dueños, en su mayoría magnates y corporaciones transnacionales. Este informe denuncia que en la década de 1980 había cincuenta grandes empresas estadounidenses que controlaban el 90% del sector de comunicación global, y en la actualidad este poder se concentra en tan solo seis (RsF, 2016).

Por ello, este sistema de oligopolios en el ámbito de los medios de comunicación globales representa el reflejo del triunfo del mercado global, fundamentado en la monocultura, la aculturación y la homogenización del imaginario colectivo. La manipulación de masas causa interés a lo largo de esta investigación. Por eso es urgente repensar las políticas públicas de educación en Ecuador. Los estudiantes forman parte de esta sociedad globalizada cuyos medios de comunicación e industrias culturales bombardean constantemente con publicidad para el consumo masivo. Como se ha demostrado en esta investigación, esta influencia de los medios de comunicación en la educación intercultural de Ecuador trae grandes peligros para los procesos de construcción y desarrollo de la identidad de estudiantes adolescentes.

La aculturación del capitalismo globalizado se impone sobre la cultura autóctona local de los pueblos y comunidades. Por este motivo, es urgente profundizar en el debate de la construcción identitaria desde una visión emancipadora

que conciba la identidad como un fenómeno socio-espacial-comunicacional. Esta visión implica una reconstrucción del concepto de identidad que permita la deconstrucción de conceptos y significados. También requiere nuevos espacios académicos que incluyan los retos y desafíos de la 'identidad digital' que emerge con el uso masificado de las redes sociales.

A su vez, se concluye que las escuelas deben contextualizar sus prácticas educativas de acuerdo a la idiosincrasia cultural de las comunidades, familias, estudiantes y docentes. Para reivindicar y revalorizar la pluralidad identitaria es necesario transformar la lógica institucional de las escuelas, repensar los conocimientos curriculares de las materias, fortalecer el perfil profesional docente, promover competencias interculturales con los estudiantes y trabajar de forma comprometida en vinculación con las comunidades. Los riesgos de aculturación de la globalización se han fortalecido con los dispositivos digitales, tecnológicos e informáticos masificados (UNESCO, 2020). Esto provoca una mayor subordinación colonial a la lógica de mercado que difunden los medios de comunicación, por lo que se invita a los lectores a seguir investigando en esta línea de trabajo. Es necesario construir una educación liberadora, cuyo espíritu crítico emancipador logre desacreditar los estereotipos identitarios de la globalización.

Es un producto del proyecto de investigación "Filosofía de la Educación: Reflexiones para la formación pedagógica transdisciplinar aprobado por la Universidad Nacional de Educación (UNAE) Ecuador.

## Referencias

---

- Aguado, T; Melero, H., y Gil-Jaurena, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *RELIEVE*, 24(2), art. M3. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>
- Barbero, J. y Rey G. (2000), "Los ejercicios del ver: hegemonía audiovisual y ficción televisiva: hegemonía audiovisual y ficción televisiva", *Signo y pensamiento* 19, núm. 36: 129–30.
- Becerra, M., y Mastrini, G. (2017). *La concentración infocomunicacional en América Latina (2000-2015): nuevos medios y tecnologías, menos actores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes; Observacom.
- Berger, P. y Huntintong, S. (2002). *Globalizaciones múltiples: la diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona: PAIDÓS.
- Castells, M. (2010). *The information age: economy, society, and culture. Volume II. The Power of Identity*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Castells, M. (2013). *Communication power*. Oxford: Oxford University Press.
- Castells, M., y Hall, P. (2014). *Technopoles of the World. The making of 21<sup>st</sup> Century Industrial Complexes*. London: Routledge.



- Chomsky, N. (2002) A World Without War? Reflections on Globalization and Antiglobalization, *Canadian Journal of Development Studies*, 23 (3), pp. 493-511, <https://doi.org/10.1080/02255189.2002.9668883>
- Collado, J. y Apolo, D. (2018). Ética y valores: una perspectiva transdisciplinar desde la ecología de saberes. Rodríguez, M. y García, W. (coord.), *Otra mirada desde la práctica educativa. Educación, ética y valores*. Azogues: Editora UNAE, pp. 61-79.
- Cuche, D. (2007). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Derrida, J. (2021). *Dissemination*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica
- Dussel, E. (2013). *Ethics of Liberation. In the Age of Globalization and Exclusion*. Duke University Press, London.
- Echeverría, B. (1995). La Identidad evanescente. Las ilusiones de la Modernidad (pp. 55-75). México D.F.: Las ilusiones del equilibrista; UNAM.
- Estermann, J. (2014). "Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural". *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, 38, p. 347-368
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México DF: Siglo XXI editores.
- Gómez, H. (1999). *Educación la agenda del siglo XXI: Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: PNUD-TM Editores.
- González, J. (2020). *Medios de comunicación, ¿al servicio de quién?* Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200423054514/Medios-de-comunicacion.pdf>
- Gupta, N. (2012), "The impact of globalization on consumer acculturation: A study of urban, educated, middle class Indian consumers", *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24 (1), pp. 41-58. <https://doi.org/10.1108/13555851211192696>
- Hartford, P. (2010). *Collaborative Acculturation: the role of community in the process of becoming intercultural*. PhD thesis dissertation. Capella University.
- Haucap, J., y Heimeshoff, U. (2014). Google, Facebook, Amazon, eBay: Is the Internet driving competition or market monopolization?. *International Economics and Economic Policy*, 11, pp. 49–61. <https://doi.org/10.1007/s10368-013-0247-6>
- Haydon, D. (2020). Detained children: Vulnerability, violence and violation of rights. *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy* 9(4): 16-30. <https://doi.org/10.5204/ijcisd.1687>

- Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) (2010). Censo 2010. Población y vivienda. Una historia para ver y sentir. Quito: INEC.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) (2019). *Tabulados de Tecnología de la Información y Comunicación. Encuesta nacional multipropósito de hogares 2019*. Quito: INEC.
- Klein, N. (2019). *On Fire: The (Burning) Case for a Green New Deal*. New York: Pinguin.
- Levitskaya, A. y Fedorov, A. (2020). Typology and Mechanisms of Media Manipulation. *International Journal of Media and Information Literacy*, 5(1): 69-78.
- López, E. (2009). "Interculturalidad, Educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para un investigación comprometida y dialogal.", en Luis Enrique López, Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. La paz: Plural, pp. 130–218.
- McCarthy, S. (2017). Are Social Networking Sites Controlling Your Mind?. *Scientific American*. Available at: <https://www.scientificamerican.com/article/are-social-networking-sites-controlling-your-mind/> [Accessed 22 Feb. 2021].
- Meléndez, J. (2012). "La escuela en la disputa política y territorial", ponencia presentada en el Pre-Congreso Alasru, 1214 de noviembre, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
- Mignolo, W. (2012). *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton University Press, Princeton.
- Muñoz, G. (2016). *Comunicación-educación en la cultura para América Latina. Desafíos y nuevas comprensiones*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Naval, C. (2001). *La educación (moral y cívica) en una sociedad globalizada*. Estudios Sobre Educación, número 1º: Monográfico Globalización y educación, 21-36.
- Ozer, S., Bertelsen, P., Singla, R., y Schwartz, S. J. (2017). Grab Your Culture and Walk with the Global: Ladakhi Students' Negotiation of Cultural Identity in the Context of Globalization-Based Acculturation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(3), 294–318. <https://doi.org/10.1177/0022022116687394>
- Pesántez, F., Álvarez, L., Torres, A. (coord.) (2021). *COVIDA-20. Una coalición educativa para enfrentar la pandemia*. Lima: Pearson.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15 (2), 215-232. doi: 10.1177/0268580900015002005
- Reporteros sin Fronteras (2016). *Medios de comunicación. Los oligarcas se van de compras*. Paris: RsF. [https://www.rsf-es.org/wp-content/uploads/attachments/2016\\_07\\_RSF\\_INFORME\\_OLIGARCAS\\_ESP.pdf](https://www.rsf-es.org/wp-content/uploads/attachments/2016_07_RSF_INFORME_OLIGARCAS_ESP.pdf)
- Reports and Data (2020). Big Data and Data Engineering Services Market to Reach USD 144.12 Billion By 2026. <https://www.reportsanddata.com/press-release/global-big-data-and-data-engineering-services-market>

- Rivera-Cusicanqui, S (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Senplades (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021*. Toda una Vida. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Quito – Ecuador.
- Shiva V. (1993). Monocultures of the Mind—Understanding the Threats to Biological and Cultural Diversity. *Indian Journal of Public Administration*, 39(3):237-248. <https://10.1177/0019556119930304>
- Shiva, V. y Shiva, K. (2020). *Oneness vs. the 1%: shattering Illusions, Seeding Freedom*. New Delhi: Chelsea Green Publishing.
- Simon, B. (2008). *Identity in Modern Society: A Social Psychological Perspective*. Cornwall: Blackwell Publishing.
- Stiglitz, J., Sen, A. y Firoussi, J. (2010). *Mis-Measuring Our Lives. Why GDP Doesn't Add Up*. The report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. The New Press, New York.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos, *Cuadernos Interculturales*, vol. 3, n° 5, pp. 83-96.
- UNESCO (2020). *The Digital Transformation of Education: Connecting Schools, Empowering Learners*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374309>
- Van Dijk, T. (2011). *Discourse and communication: New approaches to the analysis of mass media discourse and communication*. Berlin: W de G.
- Vivanco, A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmérica*, 9(2),166-175.
- Wallerstein, I. (2011). *The Modern World-System I. Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Berkeley: University of California Press.
- Waldmüller, J. (2016). “Aportes de la filosofía intercultural al debate ecuatoriano: un acercamiento a partir de la teoría de los centrismos”. Gómez, J. (ed.). *Repensar la interculturalidad*, pp. 72-105. Guayaquil: Universidad de las Artes.
- Walsh, C. (2006) *Interculturalidad, conocimientos y (de)colonialidad*. En T. Almorín Orozpa, et al. (Eds.), *Política e interculturalidad en la educación*. Memoria del II encuentro multidisciplinario de educación intercultural CEFIA-UIC-CGEIB. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Instituto Internacional de Filosofía.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde AbyaYala*. Quito: AbyaYala.

- Yalán, E. (2019). Aproximación y análisis semiótico del consumo e hiperconsumo en el discurso publicitario. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Lima, Perú. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/626031>
- Young, M. (2011). *The Rise of the Meritocracy*. New Jersey: Taylor & Francis.
- Zebadúa, J. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *LiminaR* vol.9, n.1, pp.36-47.



# RESEÑAS







Vila E. y Grana, I. (Coords.) (2020).  
*Investigación educativa y cambio social*.  
Octaedro, 255 pp.  
ISBN 978-84-18083-63-1.

Cuando un libro aborda una cuestión tan relevante como los necesarios vínculos entre la investigación educativa y los cambios de la sociedad, denota que nos encontramos ante una obra de relevante actualidad y necesaria reflexión. Aunque en principio pudiera entenderse que estas páginas poseen un marcado carácter sociológico -no en vano, el concepto de cambio social tiene una clara ascendencia en la Sociología-, cuando se aborda el índice del mismo aparecen perspectivas de clara interpretación educativa.

En esta ocasión, Eduardo Vila e Isabel Grana, docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, logran coordinar un trabajo donde se dan cita diversas visiones o perspectivas bajo el denominador común del cambio social, entendido como el análisis de las causas que provocan los cambios en la sociedad, desde las grandes transformaciones de nuestro entorno, hasta las pequeñas inversiones.

La publicación está dividida en dos grandes bloques: “Cambios sociales, políticas educativas y nuevas demandas para los profesionales de la Educación” y “La investigación educativa como motor de los cambios en los procesos educativos”.

El primer apartado versa sobre la perspectiva intercultural de la investigación en teoría de la educación. Sus autores, Eduardo Vila y Eduardo Sierra desarrollan la interesante tesis sobre la necesidad de proseguir indagando en el ámbito teórico de la educación. No solo porque muchas de las materias planteadas hace décadas aún siguen estando en vigor, sino también porque el contexto socio cultural cambiante de este primer cuarto de siglo XXI propicia la aparición de otros muy novedosos o el replanteamiento de los tradicionales.

El segundo capítulo versa acerca de la identidad docente. Tania Alonso y Fernando Gil abordan lo que denominan “dimensión olvidada” de la identidad docente, más allá de los estudios provenientes de la Psicología y Sociología, que hacen especial énfasis en elementos emotivos, conductuales, organizativos o cognitivistas, frente a otros como los éticos, antropológicos o integrales. Estas páginas se centran en describir, analizar y reivindicar la importancia de estos elementos que semejan la identidad docente como una identidad narrativa, fruto de la condición personal.

Víctor Martín Solbes y José Manuel de Oña reflexionan sobre el papel de la Pedagogía Social y la acción socioeducativa en el ámbito de la investigación educativa. Partiendo de un estudio de los orígenes, su actualidad ante fenómenos tales como la exclusión social, los

derechos humanos y la interculturalidad, finalmente aventuran un modelo de investigación en este ámbito: la metodología mixta. Consideran los autores que se trata de “una forma idónea de investigación en el ámbito de la pedagogía social frente a otras formas que pueden resultar más excluyentes”.

El cuarto capítulo aborda la política sobre innovación educativa en Andalucía. Manuel Hijano del Río, repasa el marco normativo más reciente, tanto en sus fines generales, sus logros y las necesidades de mejora. Con todo ello, concluye la necesidad de seguir profundizando en este asunto, ante la carencia de estudios más amplios.

El primer bloque finaliza con dos apartados dedicados a la Historia de la Educación. El primero está suscrito por Juan Manuel Fernández. Se trata de un completo estudio acerca de cómo la labor docente -el “oficio de maestro”- ha vivido multitud de vicisitudes, tanto en España como en Europa, que confieren al camino de la profesionalización unas características peculiares: desde las cambiantes exigencias socioculturales y económicas, hasta la preponderancia de “discursos moralizantes”. El segundo, de Francisco Martín, enseña y analiza cuáles fueron los hitos históricos más relevantes relacionados con el control ideológico de los docentes en la España contemporánea, fundamentalmente los originarios de la Iglesia y del Estado.

El segundo bloque se inicia con un estudio de Amparo Civila en cuya introducción expone claramente la finalidad de este capítulo: la reivindicación de la educación emocional en la labor docente. Desde la expresión acuñada por José Manuel Esteve de “maestros/as de humanidad”, la docente de la UMA manifiesta la necesidad de reorientar la enseñanza hacia los valores y los sentimientos.

Ignacio Calderón y Teresa Rascón y Mariana Alonso llevan a cabo una interesante defensa de la educación inclusiva y sobre cómo la investigación en esta temática puede coadyuvar a conseguir un modelo de escuela incluyente, es decir, sin segregaciones ni clasificaciones. Para ello, expresan su confianza en la investigación educativa como “motor” para la transformación.


En este bloque también aparecen dos contribuciones desde la Historia. La primera está escrita por Isabel Grana Gil y Cristina Redondo Castro. Ellas repasan la investigación en este campo, pero desde la perspectiva de género. En concreto, analizan diversas publicaciones como la depuración del profesorado, la formación de los docentes, la educación primaria o la inspección, y el papel jugado por la mujer. Carmen Sanchidrián suscribe otra contribución sobre la historia de la cultura material, donde reflexiona acerca del valor de los objetos y de esta reciente faceta de la investigación histórico-educativa.

El penúltimo trabajo lo suscriben Cristóbal Ruiz y David Herrera, quienes defienden el modelo de acompañamiento socioeducativo como medio expresivo de la relación pedagógica entre educador y educando. La investigación ecológica resulta necesaria. Así, la confianza y el afecto se convierten en el medio para la construcción de una relación satisfactoria.

El libro lo cierra José Antonio Caride. Este autor profundiza en el concepto de “transferencia social del conocimiento”. Enuncia los argumentos que respaldan la necesidad

de repensar las relaciones entre ciencia y sociedad, el paradigma de la sociedad de conocimiento y su repercusión en la investigación universitaria. Finaliza con dos ejemplos de aplicación del modelo: la evaluación de la jornada lectiva de sesión única en Galicia y el proyecto Interea.

Este libro posee visiones diferentes de una misma cuestión: el cambio social. La transversalidad que concede la pluralidad de investigadores que se dan cita en esta publicación, al contrario de lo que en principio pudiera parecer, le otorga un valor y un interés inusitado. Un libro recomendable para comprender mejor la educación actual.

Azahara Hijano-Trujillo   
Universidad de Málaga





Salgado Gutiérrez, & García Béjar,  
L. (2021). *Donde hay una persona, hay un pedagogo: reflexiones alrededor de una pedagogía universitaria*.  
EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra, 231pp  
ISBN: 978-84-313-3559-5.

Nos encontramos ante una obra cuyo objetivo principal es resaltar la importancia de pensar en la educación. No se trata de hacer, sino de pensar qué hacer, cómo hacerlo y, sobre todo, por qué. No podemos olvidar que la educación fue, es y será un elemento clave en el desarrollo individual y social. Por ello, pararnos a pensar en el eje impulsor, no parece una idea descabellada, sin embargo, es en muchos casos el componente diferenciador entre el éxito o no de la educación.

Es precisamente por ello que creemos que es oportuno reseñar este libro en “*Cuestiones Pedagógicas*”. El desarrollo de la sociedad a un ritmo tan vertiginoso hace necesario que la educación cada vez más haya de adaptarse. Adaptarse al tipo de ciudadanía, a la cantidad de información a la que se tiene acceso y a la forma en la que se procesa, a los intereses... “no podemos pretender los mismos resultados que hace dos generaciones aplicando los métodos de antes”, si el alumnado y la ciudadanía cambia, el profesorado ha de hacerlo también.

En este sentido, la obra abre puertas a la reflexión sobre la educación universitaria, pues esta no solo prepara hacia el mundo laboral, sino que debe formar a hombres y mujeres para “marca el rumbo de la humanidad” y crear espacios donde la realización personal sea posible.

La obra nos presenta en ocho capítulos algunas consideraciones sobre la educación superior y los cambios que actualmente experimenta, teniendo como fin último el objetivo de potenciarla y emplearla como medio para la participación ciudadana y el desarrollo comunitario.

El primero de los capítulos el Dr. Jesús Amaya Guerra nos habla de una nueva generación de universitarios cada vez más frágiles, menos concentrados, y con grandes necesidades emocionales. Parece que cada vez más la falta de



disciplina y atención y es un problema en las aulas, y, aunque los docentes podrían ser parte del problema (especialistas en sus ámbitos, pero quizás, no buenos educadores), las carencias de la nueva generación son elevadas. La ansiedad es un trastorno muy generalizado y los motivos podrían ser miles, sin embargo, diversos estudios apuntan a que algunos elementos potenciadores de las dificultades que el doctor resalta apuntan a la falta de tiempo libre, las tecnologías, el consumo de alcohol... Todo ello deriva en adolescentes tardíos, alumnado frágil emocionalmente, sobreprotegidos.... ¿Quiere decir esto que nos encontramos ante una generación perdida? No. Esto indica que debemos conseguir la unión de todos los elementos (alumnado, familia, centros educativos, empresas...) y apostar por desarrollar inteligencia lógica, emocional y ejecutiva para cubrir y mejorar todos los aspectos hasta ahora mencionados.

El segundo capítulo la Dra. Pelusa Orellana, pone de manifiesto la brecha entre las habilidades de comprensión y las demandas lectoras que en estos niveles ya deberían haber sido alcanzadas por los estudiantes latinoamericanos de la educación superior. La autora explica que estas brechas son fácilmente subsanables si se identifican a la mayor brevedad posible y se emplean medidas de andamiaje que permitan una evolución significativa. Por tanto, se hace esencial el apoyo por parte del profesorado.

En el tercero de los capítulos los autores (Dra. Concepción Naval, Dr. Ignacio Quintanilla y Dr. Juan Luis Fuentes) ponen de manifiesto la necesidad de formar en una ciudadanía global, pues los cambios hasta ahora acontecidos en diversas partes del mundo siempre acaban por repercutir en otros puntos más o menos lejanos. Esto quiere decir que, aunque conocer sobre la ciudadanía local o nacional es importante, no lo es menos aquello que corrió en otras zonas del mundo. No se trata solo de conocer, sino de que estos hechos aporten aprendizajes en valores como el respeto o la tolerancia entre otros muchos. Ponemos como ejemplo representativo el caso del Holocausto.

En la línea del capítulo anterior Miguén Ángel Rumayor, nos trae de vuelta la idea de Ortega y Gasset de formar para la vida pública y política, de fomentar en nuestros estudiantes la participación ciudadana, de acercarnos a un modelo de mayor participación ciudadana que los haga sentirse parte y responsables de aquello que ocurre a su alrededor.

El Doctor Juan Andrés Mercado en el capítulo cinco pone de manifiesto la relación existente entre los deseos y motivaciones de los sujetos y sus acciones más cotidianas. Concluye con la idea de la necesidad de coexistencias de todas las facultades para el desarrollo pleno y el conocimiento de sí mismo para la felicidad.

La doctora Marvieya Villalobos, en el capítulo seis, continua con la idea

anterior haciendo hincapié en la idea de Educación Integral. Esto quiere decir una educación que apuesta por el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad con finalidad de “educar en lo que se siente”. De esta manera no hablamos solo de Inteligencia emocional, sino también de sentimientos, pasiones y motivaciones.

En el capítulo siete, el Dr. David Istance y la Mtra. Laurice Curtis-Istance cambian el foco hacia el papel del docente y las escuelas. Necesitamos que estos elementos sean primordiales, que se les vea accesibles, interesados con la ciudadanía y que su labor sea siempre fuente de mejora.

En octavo y último capítulo, el Dr. Manuel Ignacio González Bernal pone de manifiesto la importancia del engagement en el ámbito educativo. Sentir motivación hacia lo que haces, estar ilusionado con ello, sentirte bien el desempeño de la función y disfrutar con ello es uno de los mayores enlaces para el desarrollo de la tarea y el propio desarrollo personal del individuo.

Por todo ello, “*Donde hay una persona, hay un pedagogo*”, supone un buen punto de partida para repensar la educación y el quehacer educativo, cobrando especial interés para la comunidad de profesionales de la educación.

**Susana Vidigal-Alfaya**   
Universidad de Sevilla  
[susvidalf@gmail.com](mailto:susvidalf@gmail.com)





*Gómez Camacho, Alejandro. (2018). Vida, escritura y educación. Biografías de maestros del Siglo de Oro. Universidad de Huelva. 276pp. ISBN: 9788416061877*

Vida, escritura y educación (Biografías de maestros del Siglo de Oro) es una obra que aborda las biografías de los maestros que abrieron escuela pública de primeras letras e imprimieron artes de leer, escribir y contar, en la España de los siglos XVI y XVII. Se narran por tanto las vidas de maestros profesionales laicos que cobraban por sus servicios, y que se enfrentaron a situaciones y vivencias no tan alejadas de quienes nos ocupamos hoy de la educación primaria.

El libro se estructura en tres partes claramente diferenciadas. Tras una cronología inicial ciertamente útil para situar en su contexto histórico a los personajes, la obra introduce un estudio preliminar en el que se presenta el mundo de las escuelas públicas de primeras letras (que eran en realidad lo que hoy entenderíamos como escuelas privadas), la concepción que se tenía sobre la educación y la alfabetización de la infancia en los Siglos de Oro, el desarrollo del oficio de maestro y su regulación en el Seiscientos, y la sorprendente relación entre la polémica ortográfica en español y la enseñanza de la lectoescritura.

En la segunda parte, el libro narra de una forma sistemática y reflexiva, conjugando la erudición con la narración amena, las biografías de Juan de Iciar, Francisco Lucas, Andrés Brun, Benito Ruiz, Juan de la Cuesta, Pedro Simón, Ignacio Pérez, Cristóbal Bautista de Morales, Pedro Díaz Morante, Felipe de Zabala, José de Casanova, Diego Bueno y Blas Antonio de Ceballos. En esta nómina encontramos desde humildes maestros de aldea hasta poderosísimos examinadores de maestros que condicionaron el desarrollo de la profesión; desde maestros vocacionales que entregaron su vida a cambio de casi nada hasta hábiles gestores que consiguieron enriquecerse con sus escuelas. Por último, el libro ofrece en apéndices una cuidada antología de textos en los que estos autores reflexionaron sobre su experiencia en los procesos de alfabetización y sus propias prácticas pedagógicas.

La obra ofrece de forma clara y accesible gran cantidad de información sobre la educación en el Siglo de Oro y sus protagonistas en el ámbito reseñado, aporta datos desconocidos, rescata personajes que habían caído injustamente en el olvido y ofrece textos ciertamente interesantes de muy difícil acceso. Alejandro Gómez

Camacho retrata la vida unos de maestros condicionados por su época sin ocultar su simpatía por quienes le antecedieron en el oficio de enseñar, y nos ofrece una excelente ocasión para comprobar que los siglos XVI y XVII también fueron una época áurea en el ámbito de la alfabetización y la enseñanza de las primeras letras

**Coral Ivy Hunt-Gómez**   
Universidad de Sevilla

## 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 anonimizado. 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).
  - Quotes in the text. More than three authors (Author *et al.* )
  - The magazine adopts the APA Standards (7th edition, 2020) adapted to the Spanish language. More information).

### 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