

Rosana Maria dos Santos
(Organizadora)

REFLEXIONES HUMANAS

desafíos y perspectivas en la
sociedad contemporánea 2



Rosana Maria dos Santos
(Organizadora)

REFLEXIONES HUMANAS

desafíos y perspectivas en la
sociedad contemporánea 2



Editora jefe	
Prof ^a Dr ^a Antonella Carvalho de Oliveira	
Editora ejecutiva	
Natalia Oliveira	
Asistente editorial	
Flávia Barão	
Bibliotecario	
Janaina Ramos	
Proyecto gráfico	2024 por Atena Editora
Ellen Andressa Kubisty	Copyright © Atena Editora
Luiza Alves Batista	Copyright do texto © 2024 El autor
Nataly Evilin Gayde	Copyright de la edición © 2024 Atena
Thamires Camili Gayde	Editora
Imágenes de portada	Derechos de esta edición concedidos a
iStock	Atena Editora por el autor.
Edición de arte	Open access publication by Atena
Luiza Alves Batista	Editora



Todo el contenido de este libro tiene una licencia de Creative Commons Attribution License. Reconocimiento-No Comercial-No Derivados 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

El contenido del texto y sus datos en su forma, corrección y confiabilidad son de exclusiva responsabilidad del autor, y no representan necesariamente la posición oficial de Atena Editora. Se permite descargar la obra y compartirla siempre que se den los créditos al autor, pero sin posibilidad de alterarla de ninguna forma ni utilizarla con fines comerciales.

Los manuscritos nacionales fueron sometidos previamente a una revisión ciega por pares por parte de miembros del Consejo Editorial de esta editorial, mientras que los manuscritos internacionales fueron evaluados por pares externos. Ambos fueron aprobados para su publicación en base a criterios de neutralidad académica e imparcialidad.

Atena Editora se compromete a garantizar la integridad editorial en todas las etapas del proceso de publicación, evitando plagios, datos o entonces, resultados fraudulentos y evitando que los intereses económicos comprometan los estándares éticos de la publicación. Las situaciones de sospecha de mala conducta científica se investigarán con el más alto nivel de rigor académico y ético.

Consejo Editorial

Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba
Profª Drª Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá
Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro Oeste
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia
Universidade de Coimbra
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Reflexiones humanas: desafíos y perspectivas en la sociedad contemporánea 2

Diagramación: Camila Alves de Cremo
Corrección: Maiara Ferreira
Indexación: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisión: Os autores
Organizadora: Rosana Maria dos Santos

Datos de catalogación en publicación internacional (CIP)	
R332	Reflexiones humanas: desafíos y perspectivas en la sociedad contemporánea 2 / Organizadora Rosana Maria dos Santos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.
	Formato: PDF Requisitos del sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acceso: World Wide Web Incluye bibliografía ISBN 978-65-258-3172-5 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.725242712
	1. Procesos sociales. I. Santos, Rosana Maria dos (Organizador). II. Título.
	CDD 303
Preparado por Bibliotecario Janaina Ramos – CRB-8/9166	

DECLARACIÓN DEL AUTOR

Para efectos de esta declaración, el término 'autor' se utilizará de forma neutral, sin distinción de género o número, salvo que se indique lo contrario. De esta misma forma, el término 'obra' se refiere a cualquier versión o formato de creación literaria, incluidos, pero no limitando a artículos, e-books, contenidos en línea, de acceso abierto, impresos y/o comercializados, independientemente del número de títulos o volúmenes. El autor de esta obra: 1. Atestigua que no tiene ningún interés comercial que constituya un conflicto de intereses en relación con la obra publicada; 2. Declara que participó activamente en la elaboración de la obra, preferentemente en: : a) Concepción del estudio, y/o adquisición de datos, y/o análisis e interpretación de datos; b) Preparación del artículo o revisión con el fin de que el material sea intelectualmente relevante; c) Aprobación final de la obra para su presentación; 3. Certifica que la obra publicada está completamente libre de datos y/o resultados fraudulentos; 4. Confirma la citación y referencia correcta de todos los datos e interpretaciones de datos de otras investigaciones; 5. Reconoce haber informado todas las fuentes de financiamiento recibidas para realizar la investigación; 6. Autoriza la edición de la obra, que incluye registros de la ficha catalográfica, ISBN, DOI y otros indexadores, diseño visual y creación de portada, maquetación del núcleo, así como su lanzamiento y difusión según los criterios de Atena Editora.

DECLARACIÓN DE LA EDITORIAL

Atena Editora declara, para todos los efectos legales, que: 1. La presente publicación sólo constituye una cesión temporal de los derechos de autor, del derecho de publicación, y no constituye responsabilidad solidaria en la creación de la obra publicada, en los términos de la Ley de Derechos de Autor (Ley 9610/98), del art. 184 del Código Penal y del art. 927 del Código Civil; 2. Autoriza e incentiva a los autores a firmar contratos con repositorios institucionales, con el fin exclusivo de divulgar la obra, siempre que se reconozca debidamente la autoría y edición y sin ningún fin comercial; 3. La editorial puede poner la obra a disposición en su sitio web o aplicación, y el autor también puede hacerlo a través de sus propios medios. Este derecho solo se aplica en caso de que la obra no se comercialice a través de librerías, distribuidores o plataformas asociadas. Cuando la obra se comercialice, los derechos de autor se cederán al autor al 30% del precio de cubierta de cada ejemplar vendido; 4. Todos los miembros del consejo editorial son doctores y están vinculados a instituciones públicas de educación superior, conforme a lo recomendado por CAPES para la obtención del libro Qualis; 5. De conformidad con la Ley General de Protección de Datos (LGPD), la editorial no cede, comercializa o autoriza el uso de los nombres y correos electrónicos de los autores, ni ningún otro dato sobre los mismos, para cualquier finalidad que no sea la divulgación de esta obra.

PRESENTACIÓN

Con gran estima presentamos el libro electrónico ‘Reflexiones humanas: desafíos y perspectivas en la sociedad contemporánea 2’. El lector encontrará once textos que analizan aspectos de la cultura, el arte, la educación, la política, la ética y el género. Cabe destacar el aspecto democrático del acceso a investigaciones diversas por parte de estudiantes, docentes e investigadores de diferentes regiones y universidades de América Latina. Este hecho brinda a los lectores la oportunidad de profundizar en diversas metodologías e investigaciones, de forma accesible y gratuita.

Para posibilitar la realización de investigaciones, las ciencias humanas se han construido con un conjunto diverso de teorías e hipótesis que emplean diferentes métodos, aplicación de cuestionarios, datos estadísticos, investigaciones en archivos, museos y otras técnicas de investigación. En los últimos años, las producciones en el campo de las humanidades se han multiplicado y avanzado hacia una pluralidad de enfoques y metodologías de investigación, sobre todo, con el uso de fuentes estatales, archivos personales y nuevas problematizaciones y metodologías de investigación. Por tanto, no sería exagerado asegurar que el conjunto de textos que constituyen la obra presentan un mapeo de los principales temas que se desarrollan en el área de las ciencias humanas en la actualidad.

En este libro presentamos perspectivas teóricas desde las humanidades para el estudio de la educación, las artes, las ciencias políticas, la ética social y el género. Como en otras áreas del conocimiento, en las ciencias humanas también existen numerosas pautas metodológicas para el estudio científico de los problemas sociales. A pesar de los diferentes enfoques teóricos que existen en las ciencias humanas, en este libro prevalece la concepción de que cuando estudiamos la sociedad debemos considerar la dimensión de la vida social y relacionarla con un conjunto de procesos sociales, buscando abordar los fenómenos que ocurren en la vida diaria de la comunidad. En este contexto, en el trabajo se destacan las dimensiones de la interdisciplinariedad en el área de las ciencias humanas. La colección tiene como objetivo pensar las ciencias humanas y sus amplias posibilidades de temas y materias.

Este libro es una construcción colectiva, resultado del esfuerzo intelectual de docentes, investigadores, implicados por la apreciación de la historia política como forma de análisis de la sociedad. La obra presenta conceptos y teorías bien fundamentadas, contribuyendo a la producción científica del país. Reconocemos también que los enfoques y problematizaciones aquí presentados no agotan el debate, pero es innegable que hemos comenzado a tejer diálogos entre cultura, arte, política, moral y educación, posibilitando múltiples perspectivas sobre la formación humana.

¡Feliz lectura a todos!

Rosana María dos Santos

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO POPULAR COMO ELEMENTO PARA O TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS	
Leonardo Koury Martins	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7252427121	
CAPÍTULO 2	11
UN TALLER EN SECUNDARIA COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE PARA LA CREACIÓN LITERARIA, UNA OPORTUNIDAD PARA LA PAZ	
María Magdalena López Espinosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7252427122	
CAPÍTULO 3	20
LOS PRINCIPIOS LÓGICOS Y ONTOLÓGICOS DEL CONCEPTO CURRÍCULO. UNA RELACIÓN EPISTEMOLÓGICA	
José Nava Bedolla	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7252427123	
CAPÍTULO 4	44
GRAFOMOTRICIDAD A TRAVÉS DEL ARTE PARA MEJORAR LA ESCRITURA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
Reyna Janette Barba Pérez	
Ana Paola Villa Vergara	
Mónica Alejandra Ramírez Román	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7252427124	
CAPÍTULO 5	51
“NIÑOS QUE TRADUCEN”. RELACIONES DE PODER EN LOS SERVICIOS SOCIALES ESPAÑOLES	
Ana Martínez Rodero	
José-Luis Anta Félez	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7252427125	
CAPÍTULO 6	63
RELEVANCIA DE LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS INTERDISCIPLINARIAS, COLABORATIVAS E INTERPROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
Carolina Henríquez	
Claudia Ibacache-Quiroga	
Andrea Tapia	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7252427126	
CAPÍTULO 7	74
CREAR ESCENARIOS EDUCATIVOS ACCESIBLES Y AFECTIVOS: UN GRAN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
María Elena Dávila Díaz	
Angie Marlene Garvich Ormeño	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7252427127	

CAPÍTULO 8	82
EL PAPEL DEL TERRITORIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ANÁLISIS DE LA NORMATIVIDAD EN MÉXICO, 2024	
María de Lourdes Sánchez Gómez	
Héctor Cortez Yacila	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7252427128	
CAPÍTULO 9	101
LA ENSEÑANZA EN LAS UNIVERSIDADES BASADA EN HERRAMIENTAS DIGITALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA; RETOS Y OPORTUNIDADES EN MÉXICO	
Maura Pintor Corona	
Manuela Martínez Palacios	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7252427129	
CAPÍTULO 10.....	110
ECONOMÍA NARANJA: EVALUACIÓN CURRICULAR PARA INCLUSIÓN EN LA CARRERA DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	
Cristina Aparicio Ávila	
Cecilia Escobedo Torres	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.72524271210	
CAPÍTULO 11	130
SITUACIÓN DE LAS MUJERES Y MUJERES MAYAS EN LA INDUSTRIA Y OTROS ÁMBITOS EN GUATEMALA	
Flor de Mayo González Miranda	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.72524271211	
SOBRE A ORGANIZADORA	147
ÍNDICE REMISSIVO	148

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO POPULAR COMO ELEMENTO PARA O TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS

Fecha de recepción: 21/10/2024

Fecha de aceptación: 02/12/2024

Leonardo Koury Martins

Assistente social, professor, doutorando no Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora PPGSS-UFJF.
ORCID 0000-0002-5572-8483

RESUMO: O presente artigo procura contribuir com o diálogo sobre a Educação Popular enquanto elemento político pedagógico ao somar-se no cotidiano das e dos assistentes sociais, seja no lugar do trabalho profissional ou na integração da categoria com as lutas e a organização dos movimentos sociais no Brasil. Estes elementos articulados são importantes para enfrentar os desafios apresentados no atual contexto ultra neoliberal, onde se ampliam as mazelas vivenciadas pela população atendida nos diversos espaços sócio ocupacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social; Educação Popular; Movimentos Sociais; Profissão

ABSTRACT: This article seeks to contribute to the dialogue on Popular Education as a political pedagogical element by adding to

the daily lives of social workers, whether in the place of professional work or in the integration of the category with the struggles and organization of social movements in Brazil. These elements added are important to face the challenges presented in the current ultra-neoliberal context, where the problems experienced by the population served in different socio-occupational spaces are increasing.

KEYWORDS: Social Work; Popular Education; Social Movements; Profession

1 | INTRODUÇÃO

O Serviço Social é uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho profissional no Brasil e apresenta diversas possibilidades na sua atuação a partir de inúmeros espaços sócio ocupacionais, frente às demandas advindas das expressões da “questão social”. A dimensão educativa no Serviço Social, em sua característica mais ampliada, se dimensiona como fruto dessas diversas possibilidades, exige das e dos assistentes sociais uma série de articulações e mediações reflexivas à realidade, além da

busca por referenciais teórico críticos, constituído nas aspirações de uma educação que traduza outras perspectivas de mundo.

É através do cotidiano de assistentes sociais que se pode potencializar inúmeras perspectivas ideopolíticas e prático analíticas que comunicam com a vida da classe trabalhadora. Essa potencialidade pode ser constituída nos atendimentos a partir do campo do trabalho, na organização do diálogo coletivo com a população e também entre as atividades exercidas nos espaços de atuação profissional. A escolha a partir da dimensão pedagógica crítica perpassa pela ótica classista voltada à compreensão de que o plano de trabalho das e dos assistentes sociais se somam ao projeto profissional hegemônico na atualidade e por sua vez, pela somam as frentes políticas da classe trabalhadora que tem como perspectiva a construção de outra ordem de sociedade. Tais perspectivas podem e precisam estar vinculadas.

A leitura em Paulo Freire, que apresenta a educação como condição crítica problematizadora para além dos espaços escolares, têm suas entranhas espalhadas nos territórios, campos, florestas, águas e comprehende que essa educação precisa estar no cotidiano da vida. Sua pedagogia percebe a Escola não como um espaço isolado, mas integrada à sociedade, diferente de outras perspectivas pedagógicas que até então, tinham como característica o demarcar do chão. Para Machado (2012), a teoria crítica ganha novos elementos a partir da leitura sobre a educação em Paulo Freire onde diversos mecanismos teórico-práticos podem ser problematizados como a escuta, a compreensão do cotidiano e a aproximação das identidades e diferenças entre saberes.

Para contribuir com esse diálogo, este texto trará possibilidades para a atuação profissional com vistas à instrumentalidade enquanto dimensão da profissão. O papel educativo crítico do Serviço Social nos diversos espaços sócio ocupacionais pode proporcionar avanços a partir da autonomia relativa e da práxis. Essas condições são possíveis estratégias que avançam na elucidação dos ideários sob a luz do projeto profissional crítico do Serviço Social, com vistas, ao horizonte de uma outra ordem de sociedade.

Apresentar diálogos sobre este tema na atualidade é justamente reafirmar como as aproximações que identificam o Serviço Social e a Educação Popular desenvolvem possibilidades frente a atuação das e dos assistentes sociais para uma prática educativa libertadora e crítica, que não se perca frente aos propósitos e as dimensões constitutivas da profissão na cotidianidade.

2 | DESENVOLVIMENTO

O centenário de nascimento de Paulo Freire, com referência nesta década, tem se apresentado como um acontecimento histórico mundial, sendo Paulo Freire o patrono da educação brasileira e um dos autores mais lidos do planeta, reconhecidamente

apresentado como um dos mais importantes cientistas do século 20. Sua obra inaugura um novo momento no campo da pedagogia, por compreender a educação para além do espaço escolar.

Por consequência do centenário do educador, no Brasil, os ataques advindos justamente por sua relevância político-pedagógica, a partir de dizeres desqualificadores recorrentes realizados pelas organizações de extrema direita no país tem se intensificado. As características fascistas e neo-conservadores advindas por estes grupos apresentam como análise, na sua base ideológica, o discurso de ódio aos ensinamentos da Educação Libertadora e em paralelo a perseguição às ações das diversas instituições e movimentos sociais que acreditam nesse modelo de educação enquanto prática da liberdade e possibilidade de leitura da vida.

A Educação Popular, chamada também de educação libertadora, se aproxima do olhar pedagógico do projeto profissional crítico do Serviço Social a partir do processo de renovação da profissão. É nesse período que assistentes sociais apresentaram a constituição de um novo campo hegemônico no segundo quartel do século 20. Tamanho posicionamento político tem como propósito romper com o conservadorismo na profissão.

O que transversaliza a Educação Popular no Serviço Social são as características da leitura crítica da realidade social. As dimensões constitutivas da profissão e os princípios descritos pelo Código de Ética apontam para a responsabilidade de construção de uma nova ordem de sociedade, conforme apresentado também pela leitura de Paulo Freire que descreve tal necessidade. Para ambas análises essa nova ordem é impossível frente à égide do modo de produção capitalista e precisa ser construída pelas vias de um processo revolucionário.

Em que se problematize as teorias iniciais que qualificam o conceito de Educação Popular, sempre fica a pergunta se é possível trazê-la enquanto ação formativa através da teoria crítica. É necessário ressaltar que as possibilidades teóricas e práticas que envolvem o Serviço Social e a ação da práxis a partir da Educação Popular precisam constantemente de alinhamento, visto o avanço do ultra-neoliberalismo no Brasil e no mundo e os desafios conjunturais presentes. No Serviço Social, como exemplo, as reparações da “questão social” exigem da profissão a articulação contínua enquanto classe para resistir, mas também para avançar e não se perder no cotidiano do imediatismo e do pragmatismo que rondam os espaços do trabalho.

Se considerar breve retrospectiva nos anos de 1970 quando se constitui no país as bases da Educação Popular, de acordo com Paulo Freire (2007), as linhas dessa lógica educacional se moldam a partir da resistência aos períodos mais nefastos da ditadura militar. O formato dessa pedagogia se define como problemática não apenas da forma de ler o mundo, mas de como apresentar necessárias questões para que a realidade seja percebida em sua dialética e transformadora. (FREIRE, 2007)

É nesse contexto que o primeiro rompimento da Educação Popular com os modelos tradicionais e cartesianos de ensino e aprendizagem perpassa por dizer em qual lugar que se apresenta o conhecimento. Como esse lugar da crítica a partir da hierarquia e que a vida é um parâmetro concreto e não uma forma ideal. Não há a partir da prática da Educação Popular, como exemplo, a relação professor e aluno porque constitui outra ótica, a prática entre educador e educando que “se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2001, p.87)

Nesse cenário, também o Serviço Social, a partir do processo de renovação, tem por uma significativa parcela da categoria, inspirada pelo Movimento de Reconceituação na América Latina e no contexto nacional desencadeado pelas lutas contra o autoritarismo, diálogos fundamentais para a tomada da disputa pela hegemonia no interior da profissão. Os elementos desse período procuram ser cotidianamente afirmados pelas entidades representativas e fomentar questões teórico-práticas para o cotidiano de trabalho de assistentes sociais nos seus mais diversos espaços de atuação.

Assim, de acordo com Iamamoto (2010) é através do movimento da dialética, no contexto das relações sociais, que entre as mediações do trabalho profissional na coletividade é possível produzir a perspectiva de resistência e de avanço. As configurações no campo teórico e prático no Serviço Social exigem das e dos assistentes sociais adentrar no horizonte das lutas sociais para além do lugar de atuação nos diversos espaços sócio ocupacionais.

É por esse caminho que perpassam os princípios da profissão nos espaços sócio ocupacionais que adjetivam ao Serviço Social alguns conhecimentos frente à organização de território; a atuação em comunidades e coletivos; no atendimento a partir do contexto apresentado pelo trabalho e na possibilidade de produzir reflexões profundas e possibilidades de diálogo no intuito fomentar questões que proporcionem contrapor a ordemposta.

Por sua vez, o trabalho de base a partir da Educação Popular, pode trazer mediações importantes para a compreensão da totalidade e problematizar estratégias voltadas à atuação cotidiana. A profissão por articulação do seu campo hegemônico optou por vincular-se “ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero”, ou seja, entende-se que é preciso nadar contra a mesma correnteza que hoje nos arrasta (o sistema capitalista) para a partir desse processo, construir forças com outros conjuntos da classe trabalhadora com o intuito de romper as violências e as opressões. (CFESS, 1993, p. 11)

2.1 A dimensão educativa crítica e o cotidiano do trabalho de assistentes sociais

A compreensão da teoria crítica no Serviço Social tem por finalidade trazer a partir do conhecimento científico o propósito fomentador da práxis, essa ação transformadora

só pode ser constituída para além do mero “bater cartão” como expressam os ditados populares dos movimentos sindicais nos anos de 1980. As bases formativas do projeto profissional crítico estão presentes nas atuais diretrizes curriculares da ABEPSS, na lei que regulamenta a profissão e nas normativas do conjunto CFESS-CRESS. Essas bases são um importante arcabouço para elucidar o compromisso do Serviço Social para além da óptica mecânica do fazer imediato.

É a partir do processo de reconceituação da profissão, do movimento organizado no período que culminou em diversos momentos como no Congresso da Virada e frente a organização de assistentes sociais nas lutas sociais, que se avistou via análise conjuntural horizontes nas movimentações contrárias às teorias conservadoras que eram, naquele momento, hegemonizadas como método de ensino e trabalho no Serviço Social brasileiro. Esse lugar de posicionamento contrário ao conservadorismo possibilitou à profissão no seu atual campo hegemonicamente a necessidade de garantir o alinhamento estratégico com as lutas gerais da classe trabalhadora. (IAMAMOTO, 2010)

O conhecimento acumulado pelo Serviço Social frente ao entendimento da luta de classes e a aproximação com leituras políticas que naquele período estavam sendo instituídas, como a Educação Libertadora, posicionavam um novo campo para as lutas sociais frente a repressão do golpe civil-militar empresarial. É neste período que diversas assistentes sociais apresentam a possibilidade a partir do processo de renovação de uma nova configuração político profissional para a disputar a direção das entidades representativas.

A aproximação do Serviço Social aos movimentos populares e sindicais são elementos que se configuraram tão fortemente no campo hegemonicamente da profissão a partir dos anos de repressão militar. Um exemplo dessa aproximação frente às lutas sociais é o relato de Paulo Freire sobre a responsabilidade de ir contrário à ordem burguesa, pela necessidade de expressar uma nova constituição via organização popular, o autor descreve:

“A educação popular aposta na prática transformadora em termos amplos, profundos e radicais, porque procura em uma nova e possível sociedade, a possibilidade de nadar contra a correnteza que traz o autoritarismo e a fome como resposta”. (FREIRE, 2007, p. 103)

Na atualidade, os desafios da Educação Popular e os princípios e perspectivas das normativas do Serviço Social se somam na procura de fortalecer a construção coletiva frente às novas configurações postas na virtualidade do trabalho e na putrefação social vivenciada no desenvolvimento do ultra neoliberalismo. Os princípios do Projeto Ético-Político profissional e o cotidiano das e dos assistentes sociais precisam apresentar caminhos necessários para articular ações transformadoras nos espaços sócio ocupacionais. É possível compreender a necessidade de uma educação libertadora e crítica, seja no cotidiano do trabalho, na política de Saúde, de Habitação, de Assistência Social ou mesmo

no assessoramento dos movimentos sociais.

As possibilidades do trabalho de base e de uma ação coletiva que tenha como propósito a defesa do projeto profissional crítico se encontram descritos nos princípios do Código de Ética Profissional, tendo parte importante desses apontamentos mais expressivos:

"II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;

IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;

VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;

IX. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as;" (CFESS, 1993, p.23-24)

A partir da leitura das aproximações entre o Serviço Social e a Educação Popular, Bezerra (1984, p. 55) considera que "o propósito da educação libertadora em que deva caminhar pelo fazer profissional cotidiano da categoria" é concreto e possível. O ato de "politizar o diálogo com a população atendida nas políticas públicas se materializa nos diversos instrumentos técnicos" elencados pela atuação das e dos assistentes sociais, mas também, quando contrários aos princípios e normativas corre o risco de despoliticizar. Para isso, se faz necessário compreender que não é possível construir uma atuação de neutralidade no exercício profissional.

É necessário descrever, que as e os assistentes sociais também podem estar inseridos como trabalhadoras e trabalhadores nos movimentos sociais, como campo do trabalho assalariado. Mas a participação da categoria pode e deve estar nos espaços de construção e militância como dirigentes, apoiadores e participantes de maneira geral. Os conhecimentos dispostos na formação profissional quando presentes na articulação com a população aliados ao método da educação popular se tornam um instrumento de aproximação interessante para esse diálogo. (BEZERRA, 1984)

Se por um lado existem as ações que trazem o fazer da e do assistente social para o campo do posicionamento crítico ao fortalecer o sentimento de classe, é preciso cautela na compreensão de que as instituições empregadoras não estarão, por vezes, com o mesmo posicionamento. A defesa das normativas corre risco, porque se por um lado é hegemônico o posicionamento do projeto profissional enquanto classe por via das responsabilidades éticas afirmadas pelas entidades representativas do Serviço Social, por outro lado o mercado de trabalho está sob a ótica burguesa que se somam ao cenário de precarização do ensino que tendem a distanciar a atuação da profissão crítica. A integração de assistentes sociais nas lutas sociais pode ser um mote para a articulação política para

fortalecer setores progressistas e autônomos frente às tensões constituídas no interior da sociabilidade burguesa.

Para tanto, a aproximação com os movimentos sociais tende fortalecer a visualização de leituras atualizadas das demandas da população e como “essas demandas se encontram apresentadas pelos coletivos a partir do trabalho de base”. Com a aproximação de assistentes sociais nos movimentos sociais, se torna possível mediações que buscam fortalecer a defesa do projeto profissional, e neste momento possa afirmar para a profissão um lugar de proximidade como o sustento teórico e prático necessário aos diversos espaços sócio ocupacionais. (BEZERRA 1984, p. 48)

A aproximação de assistentes sociais no campo das lutas sociais não apenas potencializa as dimensões do Serviço Social como também favorece a relação da profissão com o conjunto mais amplo de condições para uma leitura ampliada da conjuntura que se insere nos desafios do trabalho profissional. É no espaço da articulação dos movimentos sociais e a sua relação com o cotidiano do trabalho que se apresentam as possibilidades para ampliar a ação pedagógica mediatizadora presente nas bases estruturadoras da Educação Popular.

Como exemplo a dimensão técnico-operativa nos espaços de formação de grupos onde pode ser realizado o convite para as representações dos movimentos sociais dialogarem sobre suas vivências, que ao trazer os representantes dos movimentos para os grupos e por consequência fortalece a construção de identidade política frente às opressões e violências cotidianas, mas também qualifica o espaço de diálogo das rodas de conversa ou de outras dinâmicas fomentadas. Seja pela condição apresentada por mulheres militantes dos movimentos feministas em atividades da política de Assistência Social, ou mesmo, a presença de integrantes do movimento estudantil para apresentar suas vivências aos jovens nas escolas tecendo questões sobre os desafios enfrentados pelos estudantes na educação brasileira.

Essa atuação prática deve estar articulada com a dimensão teórico-metodológica ao ser constituída como diálogo entre os espaços de formação dos movimentos sociais e das organizações autônomas seja em seminários ou nas plenárias, ou seja a partir da leitura ou do uso de referência de livros que trazem o cotidiano dos movimentos sociais. Pode ser fundamentada como formação através da arte e da cultura dos movimentos, na leitura sobre os problemas urbanos ou da reforma agrária através do uso da música. Para a Educação Popular uma letra de samba não apenas ensina, como sistematiza a realidade vivida, que se consolida no espaço teórico reflexivo.

Assim, a dimensão ético-política pode ser explicada no posicionamento de cada uma ou cada assistente social frente às mazelas sociais, na posição contrária ao arbítrio e o autoritarismo voltado ao dia a dia do trabalho. Essa posição, como exemplo, se faz na construção das bandeiras de lutas articuladas nos atendimentos à população ou na presença da categoria nos atos públicos organizados pelos movimentos sociais, que se

formam pela mobilização de um abaixo assinado ou no apoio e estruturação de uma nota pública que traduz a realidade vivenciada naquele território.

Atuar com vistas aos territórios, por exemplo, pode possibilitar horizontes para o debate da riqueza socialmente produzida frente à pobreza e a fome enfrentadas pela população que é atendida pelos serviços públicos, bem como se posicionar contrário à segregação espacial e a ausência de infraestrutura para sobreviver nas favelas ou nas áreas rurais.

O lugar da neutralidade não cabe ao Serviço Social e que tais realidades devem ser problematizadas em conjunto com a população atendida pelas diversas áreas sócio ocupacionais. Afinal, para os trabalhadores e trabalhadoras essa problematização interessa e possibilita a compreensão concreta da ordem vigente a partir do entendimento de suas contradições.

Se somam as dimensões e as possibilidades de uma interface educativa as reflexões trazidas por Iamamoto (2007, p. 33) em que “as e os assistentes sociais devem estar no cotidiano dos movimentos e das organizações”, contudo se faz necessário reassumir o trabalho de base e compreender que através de uma educação libertadora com vistas às práticas da autonomia e da liberdade é possível ampliar as ações intencionadas no projeto profissional.

A mobilização e a organização popular, não podem parecer submersas do debate teórico-profissional, “ante o refluxo dos movimentos sociais e dos processos maciços da organização sindical, mas não do trabalho de campo”, perceber o lugar do Serviço Social para o fortalecer dessas lutas é urgente e necessário. (IAMAMOTO, 2007, p. 33)

Se é possível fortalecer essas lutas através do trabalho de base a partir da metodologia da Educação Popular, aplicá-la frente a teoria crítica pode ser um alavanque à concretização da práxis disposta pelas normativas do Serviço Social. Garantir com que essas ações superem os limites do modelo tecnicista e funcionalista presentes nas políticas públicas é extremamente oportuno. Ainda mais na atual conjuntura de desmonte vivenciado por toda população brasileira e mundial.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas que é preciso ter força, é preciso ter raça e é preciso ter gana sempre, parafraseando os sentimentos descritos pelos poetas Milton Nascimento e Fernando Brant (1978) e cantado por todo clube da esquina entre os períodos mais nefastos do autoritarismo brasileiro entre os anos de ditadura civil-militar e empresarial na segunda metade do século 20. Nas noites mais escuras e nos tempos mais difíceis, reler os clássicos como parte da análise é fundamental para a atuação do Serviço Social, assim como de outra qualquer profissão.

Para Iamamoto (2010) as e os assistentes sociais necessitam a partir do conhecimento criterioso compreender os processos sociais, econômicos e políticos e a sua

interface frente à vivência dos sujeitos que perpassam as políticas públicas e os demais espaços que estejam presentes na profissão está na ordem do dia. Em momentos tão adversos, como já vivenciado na democracia brasileira, as releituras devem alimentar ações inovadoras e construir as bases para fortalecer o projeto hegemônico da profissão. Aliás, tal “conhecimento é pré-requisito e serve para impulsionar a tomada de consciência e problematizar uma cultura de participação e de democracia”. (IAMAMOTO, 2010, p. 200)

Também é apresentado a partir de Netto (2009, p.04) que “os projetos profissionais são estruturas dinâmicas” e por esse motivo se constroem frente às necessidades sociais e as transformações históricas, culturais e econômicas. Essas necessidades e transformações são responsáveis por imprimir uma agenda para a profissão. Se cabe ao Serviço Social brasileiro o projeto profissional que tem o alinhamento com um projeto de sociedade diferente da ordemposta, com vistas à construção de uma nova ordem, as bases descritas no trabalho das e dos assistentes sociais e através dos princípios do Código de Ética devem ser educativas, críticas e libertadoras.

O trabalho de base a partir da Educação Popular, deve trazer as categorias como a mediação a partir da teoria crítica. Aprofissão no seu campo hegemônico optou por vincular-se “ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero”, ou seja, por sua vez entende que é preciso nadar contra a mesma correnteza do sistema capitalista, e o como, com quais ferramentas e o com quem enfrentar tamanhas marés é muito importante. (CFESS, 1993, p. 11)

As experiências iniciadas por Paulo Freire através da Educação Popular, precisam ser ampliadas e estar vinculadas ao diálogo sobre a resistência e luta às condições cotidianas onde atua a profissão. São décadas que marcaram a educação libertadora em todo o mundo tecendo reflexões teórico-práticas como respostas no intuito de avançar frente aos golpes, as chacinas, as violências e as situações de emergência e calamidades.

As experiências a partir de uma leitura que trace a educação no viés da autonomia e da liberdade surgem também como ampliação dos processos de formação política junto às trabalhadoras e trabalhadores, porque possuem o papel de interferir no movimento contínuo da alienação e fomentar a tomada de consciência, como indica Iasi (2011). Essa leitura, incide nas formas de perceber o mundo que, frente ao domínio da sociabilidade burguesa, fundada na exploração do trabalho e na propriedade privada, se apresentam de maneiras mistificadas a fim de garantir a sua reprodução.

O debate sobre a Educação Popular e o Serviço Social, a partir de teoria crítica, reconceitua o que descreve Freire (2001, p.12) como “o desenvolvimento da consciência político-organizativa”; sendo assim, a capacidade de intervenção na realidade social e a disputa de pretensões deve ser orientadas para a ação política que visualize nos limites do hoje a cidadania, mas no horizonte do amanhã que tenha como alvo a emancipação humana.

Neste contexto, não apenas o espaço do trabalho profissional, mas o papel de cada assistente social, na compreensão das dimensões do Serviço Social tem como possibilidade

contribuir para os enfrentamentos e indagações que se apresentam na realidade dos tempos. O entendimento dos desafios apresentados para a classe trabalhadora e a capacidade da leitura crítica por uma nova construção educativa, tende a afastar assistentes sociais de uma ótica educativa moralizadora como predominava a gênese da profissão. Para isso, educar a partir de um posicionamento classista pode aproximar a práxis cotidiana frente às tensões dispostas na atual conjuntura.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CFESS. **Resolução CFESS nº 273**, de 13 de março de 1993. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_273-93.pdf>. Acesso em: 16 de janeiro de 2024.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento sobre Educação Popular. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2010.

IASI, Mauro. **Ensaios sobre consciência e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

MACHADO, Aline Maria Batista. **Serviço Social e educação popular**: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. Revista Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 109, p. 151-178, jan./mar. 2012.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO 2

UN TALLER EN SECUNDARIA COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE PARA LA CREACIÓN LITERARIA, UNA OPORTUNIDAD PARA LA PAZ

Fecha de recepción: 03/10/2024

Fecha de aceptación: 02/12/2024

María Magdalena López Espinosa

Licenciada en Letras.

Maestría en Humanidades línea formación docente, eje enseñanza de la literatura. Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas. Unidad Académica de docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Alumna en el Doctorado en Educación: Saberes Disciplinares, procesos de enseñanza y aprendizaje. en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas.

Todo niño debería tener esa oportunidad de sentirse libre en un universo de libros. Todo niño debería ser así, abandonado a su voluntad entre un exceso de oportunidades para elegir

Felipe Garrido

RESUMEN: El presente escrito, tiene como finalidad sensibilizar al lector, a los alumnos, maestros y padres de familia, sobre el desarrollo integral del educando, hacia una cultura de aprendizaje en la lectura y la escritura como una herramienta para la vida y una oportunidad para la paz. Dentro de un Taller de Creación Literaria tener un espacio

abierto hacia la convivencia sana y el gusto por la literatura.

PALABRA CLAVE: Taller de creación literaria, lectura y escritura, aprendizaje, convivencia, literatura.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to sensitize the reader, students, teachers and parents about the integral development of the student, towards a culture of learning in reading and writing as a tool for life and an opportunity for peace. Within a Literary Creation Workshop, have an open space towards healthy coexistence and a taste for literature.

KEYWORDS: Workshop on literary creation, reading and writing, learning, coexistence, literature.

El niño abrió apresuradamente la caja que contenía el juguete anhelado, las piezas invadieron el piso, ahora el pequeño podría ensamblar todas las partes. La hoja con las instrucciones cayó debajo de la mesa. Una a una la escultura tomaba forma, destinó dos horas y finalmente había terminado, de pronto el chiquillo contempló el juguete, sintió el impulso de tomarlo y

jugar, apretó fuerte uno de los brazos y el muñeco se desbarató entre sus manos. La madre escuchó el grito y salió de la cocina: —¿qué pasa? — El juguete no sirve, se rompe. La mujer abrazó al pequeño y descubrió las instrucciones tiradas bajo la mesa.

La práctica en el hogar por leer cuentos, leyendas y poesía beneficia en la educación del niño ayudando a que sea un buen estudiante y asimile de manera rápida cualquier materia, con el propósito que obtenga un aprovechamiento académico apto para desarrollar habilidades en el proceso de aprendizaje. Las primeras lecturas son escuchadas en el hogar cuando los padres dedican un tiempo a la hora de dormir para que sus hijos escuchen un cuento narrado y dramatizado por ellos. Con esta actividad los niños están acumulando un acervo de historias que en la vida adulta servirá para tener la habilidad lectora, una persona con el gusto por los libros y la buena lectura. Es un hecho que la educación en las aulas le da al mundo movilidad, a los padres tranquilidad y el desarrollo de la sociedad es evidente.

La educación básica es complementaria e incluyente, esto quiere decir que todos los niños y las niñas tienen derecho a la educación, reconociendo que tienen habilidades diferentes. Los estudiantes mexicanos cuentan con la oportunidad de acudir a la escuela y adquirir el conocimiento en el proceso de aprendizaje. Los alumnos estudian ciencias, artes, español, matemáticas, conocimiento del medio, historia, materias que le ayudan a conocer los acontecimientos del pasado, disciplinas integradas en las ciencias humanas. Con todo esto se pretende que reciban una educación complementaria y al terminar la etapa profesional estén listos para ingresar a la sociedad y defenderse en ella.

Entonces podemos decir que la educación está completa, sin embargo, en la comprensión lectora y redacción de textos es un problema dentro de la educación escolar. A todo esto, surgen las preguntas: ¿Qué tan viable sería integrar en el currículo de secundaria un espacio diferente dedicado a leer y escribir?, ¿cómo podría integrarse un taller de creación literaria en cada escuela? ¿con esto se lograría apoyar el estudio principalmente de la materia de español? Para dar pasos firmes se debe dar uno a uno y para integrar un taller de creación literaria se requiere de docentes con habilidades en el ámbito literario. Propiciar los espacios para que los alumnos intervengan en el proyecto y fortalezcan un ambiente de paz. El principal problema que se encuentra en el sistema educativo es que los estudiantes no tienen la suficiente comprensión lectora y a medida que avanza la tecnología es más evidente el problema. Aunque los alumnos dominen un teléfono celular carecen de la habilidad al enviar un mensaje de manera correcta, peor aún, lo hacen con las palabras incompletas.

Cuando los alumnos aprenden a leer y escribir dan el primer paso hacia el aprendizaje, se abren los ojos hacia los libros y es cuando descubren que los cuentos escuchados a la hora de dormir se encuentran plasmados en las páginas de los libros a través de las letras. Cuando logran escribir el nombre propio es entonces cuando las palabras fluyen con tinta sobre el cuaderno, con esto podemos confirmar que:

La lectura y escritura son acciones complementarias e inseparables... Decir lectura por su parte, no puede limitarse a los libros de texto, a los libros que se ven sólo por obligación de estudio o de trabajo; decir lectura implica los libros de imaginación, los que se leen por gusto (Garrido 2004, p. 7).

Es momento de ver un objetivo en este tema. Plantear como parte del currículo el integrar un espacio diferente en cada institución educativa para reforzar el aprendizaje de los alumnos. Un taller de creación literaria donde las niñas y los niños escriban a su manera los cuentos que recuerdan o conozcan nuevas historias que se encuentran en los libros, con el propósito de crear en ellos el gusto por la lectura y la escritura. En las aulas esta práctica se lleva a cabo, pero la línea que sigue es sólo con el afán de que aprendan las letras y encuentren un medio de comunicación. Por lo tanto, un espacio nuevo ofrecerá:

- a) Un lugar para fortalecer la lectura y la escritura.
- b) Identificar los factores que influyen en la creación literaria dentro del contexto social en el que se desarrolla el niño.
- c) Lograr que dentro del taller se adquiera conciencia en el uso y manejo del lenguaje.
- d) Un espacio de creatividad y convivencia en función de la paz.

Porque cuando la creatividad en la escritura crece, se crean los ambientes de cordialidad, convivencia y genera paz al escritor. ¿Por qué no sólo un espacio para que lean lo que sea y la escritura quede aparte?, la explicación la puede dar Felipe Garrido cuando nos dice:

Quiero insistir en que la letra escrita es el espacio propio de nuestra literatura, lo habitual es que se publique y se lea... la literatura llega a través de la palabra... para elevar el índice de lectura hace falta dedicar tiempo, talento, imaginación y recursos directamente a la formación de lectores (1990, p. 39).

Este punto aclara que los jóvenes de secundaria deben incursionar en el ámbito literario, que se debe crear un espacio y el tiempo para que los alumnos reconozcan que los cuentos conocidos forman parte de la literatura. El niño, la niña y los jóvenes podrán desarrollar la creatividad con la que ya cuentan, es preciso darles una herramienta para que la fortalezcan. Dejar al alcance de los estudiantes libros literarios, porque en ellos tendrán un acercamiento más profundo en el manejo del lenguaje, a esto Josefina Prado (2014) nos dice que: "la literatura es concebida desde un enfoque comunicativo como un tipo de discurso con una función social y comunicativa específica, estética y lúdica. La educación literaria tiene como finalidad el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos" (p. 337). Al otorgar el espacio adecuado el reflejo de buenos lectores en los alumnos será evidente.

Las preguntas surgen a medida que avanzamos, ¿por qué podemos afirmar que los jóvenes lograrán un aprendizaje a través de un taller de creación literaria? Esta manera de trabajo lo han llevado diversos autores que ahora cuentan con prestigio en el mundo de las letras. Entonces en lo que debemos enfocarnos es en cómo los alumnos aprenden y de

qué manera se adquieren los aprendizajes. Quienes se dedican al estudio de las ciencias de la educación aportan métodos y estrategias para lograr que los alumnos adquieran el conocimiento, se debe estar consciente de cómo funciona la metacognición en los estudiantes y los retos a los cuales se enfrenta el docente en las aulas.

MÉTODO Y ESTILO

La meta-cognición tiene como objeto el estudio del conocimiento de las distintas operaciones mentales y saber cómo, cuándo y para qué se deben usar. Una de las más conocidas es: meta-atención, meta-memoria, meta-lectura, meta-escritura, meta-comprensión (estrategias de aprendizaje). Esto tiene que ver con el conocimiento sobre la propia capacidad de conocer y la capacidad de controlar y regular el proceso de aprendizaje personal. Los problemas meta-cognitivos que enfrentan los profesores son cuando ven que sus alumnos tienen dificultades para comprender como lo es la abstracción, la comprensión de modelos, la cuantificación. Por esto el docente selecciona los temas y jerarquiza prioridades para que sus alumnos logren el aprendizaje, a esto llamamos habilidades docentes, cuando se es capaz de organizar contenidos, de crear alternativas, de proponer actividades concretas y variadas donde los estudiantes reflexionan lo aprendido y se crea un ambiente saludable en el aula.

Esto nos lleva a los estilos de aprendizaje que tienen los alumnos que analiza la fuente psicopedagógica en la cual enfatiza en cómo aprenden los alumnos, cómo adquieren el conocimiento, cuando el aprendizaje es una respuesta a un estímulo, y el concepto constructivista que es un proceso de construcción interno, activo e individual. Sin embargo, los autores opinan al respecto y Gardner (1995) nos dice: “no existe una inteligencia general y total, sino que coexisten múltiples inteligencias” (p.73). La teoría de Gardner se basa en tres principios: 1) La inteligencia no es una sola unidad, sino un conjunto de inteligencias múltiples, 2) Cada inteligencia es independiente de otras, 3) Las inteligencias interactúan entre sí, de otra manera nada podría lograrse (p.85).

Lo anterior indica que los estudiantes tienen diversas habilidades que pueden desarrollar, el gusto por la música y la habilidad para seguir el ritmo. A otros se les facilitan las matemáticas o la ciencia, otros pueden ser capaces de hablar ante el público y se nota la facilidad de palabra cuando demuestran la presencia ante un escenario. Desde temprana edad se descubre en los niños la habilidad para dibujar, a todos los niños les gusta hacerlo, que desarrollos el talento es otra cosa. Por tanto, también habrá niños y niñas que las letras le sean fácil de comprender y hacer. Esto no quiere decir que si en algo no encuentran la forma de llevarla a cabo se deje de lado, al contrario, será en la parte donde el docente debe actuar de manera más cercana, esto genera una oportunidad de aprendizaje y una guía para que el estudiante lo logre.

DOCENTE CON HABILIDADES

El docente para impartir clases se basa en un programa que la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, establece como parte del currículo. En la actualidad y con el surgimiento de diversos modelos educativos en cada país, se adopta el adecuado para cada contexto social, lo mismo resulta para México. Desgraciadamente esto es difícil de unificar debido a la multiculturalidad existente en el país. Por lo mismo el docente es quien debe adaptar ese currículo al nivel y estructura social en la cual se encuentre, porque “La educación solo puede ser pensada como un desarrollo que brota desde dentro, con fuerza” (Böhm, 2010, p.116) y esa fuerza precisamente se debe ver reflejada en las aulas para que los alumnos desarrollen sus habilidades.

El maestro al entrar en el aula tiene conciencia de saber dominar los temas. Para esto debe conocer los planes de estudio, los libros de texto, ser competente en la asignatura que imparte, ser innovador y con las nuevas exigencias sociales debe ser capaz de dominar la tecnología y la ponga al servicio de los alumnos, por tanto, debe conocer el modelo adecuado para trabajar dentro del salón de clases y también combinando el aula invertida. Para comprender mejor las técnicas que se utilizan en el sistema educativo Antonio Gago (1973) explica de manera concreta el modelo que se imparte en las aulas:

El modelo de la educación como molde: El sistema educativo tradicional se basa en que el niño o la niña aprenda todo lo que el maestro cree que es conveniente, el alumno no tiene la oportunidad de opinar o comentar algún tema, escucha y aprende lo que el profesor dice.

El modelo de la educación como enseñanza: Los educadores tienen la obligación de iniciar a los alumnos en valores, aptitudes y conocimientos.

El modelo de la educación como libre desarrollo: El alumno va descubriendo y elaborando sus valores dejando a un lado a los adultos, toma sus propias decisiones. Es necesario que las instituciones educativas elaboren los planes y programas adecuados al modelo educativo que cubra las expectativas de los estudiantes (p. 5).

Por lo anterior, se debe tomar en cuenta que para el desarrollo del Taller de Creación Literaria es importante tener conciencia que se debe conocer el estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, saber el modelo más adecuado para trabajar en la creación de textos, a todo esto, podemos incluir el juego, donde existan reglas para llevarlo a cabo. Que conozcan los valores y los ejerzan creando una comunidad de paz. En preescolar se aprende jugando, entonces, esta técnica se puede adaptar en el taller, con ayuda de materiales para que el acercamiento a la lectura y la escritura sea más divertida y lúdica para los niños. Por tanto, debemos considerar para el funcionamiento del taller lo siguiente: Formar talleres como materia que no sea calificada pero que tenga validez en el currículo. Considerar como objetivos:

- a) Despertar y fortalecer el gusto por la lectura hasta convertirla en una necesidad para los participantes.

- b) Mejorar el dominio del lenguaje, mejorar la comprensión lectora, la expresión y la comunicación de manera oral y escrita.
- c) Ofrecer a los participantes una selección de lecturas básicas encaminadas a profundizar su conocimiento en la naturaleza humana, en la historia, en los problemas sociales y en valores que lleven a los caminos de paz.
- d) Un maestro que imparta la lectura y tome en cuenta:

1) Estimular la lectura y la escritura.

2) Leer en voz alta, y ayudar a que los demás lo hagan (Garrido, 2014, p. 43).

Un Taller de Creación Literaria puede convertirse en una aventura que aplicando actividades adecuadas se dé el enfoque para que el desarrollo sea pertinente y benéfico para los estudiantes.

Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje, que estén motivados para aprender (Neida & Macedo, 1998, p. 7).

Abordemos otra pregunta ¿por qué los jóvenes no leen los instructivos de los juguetes? Primero porque se sabe que esto se aprende con el ejemplo, si ven que un adulto no lo hace y conecta un aparato sólo por intuición, entonces el hijo o la hija tampoco lo hará. El no leer un instructivo en la mayoría de los mexicanos no es porque ya se tenga conocimiento sobre el funcionamiento del aparato, es más bien el temor por no comprender las indicaciones, comprobando que se carece de comprensión lectora, por tanto, para un niño, una niña o los jóvenes es decepcionante no poder armar un juguete, no logran avanzar en los juegos de mesa, quedan mal conectados los aparatos electrónicos y digitales. En la edad adulta no leen las cláusulas en un contrato de compraventa, en una cuenta bancaria o en contratos laborales, por tanto, omiten las letras pequeñas.

DISEÑAR UN ESPACIO

Los proyectos para que tengan relevancia y puedan trascender han de llevar una secuencia extensa; el programa Libros del Rincón que difunde la Secretaría de Educación Pública (SEP) su existencia ha prevalecido por más de quince años, esto nos da una idea sobre la importancia que se le ha dado a la lectura, pues ha favorecido con la adquisición de libros para las aulas en las instituciones educativas del país. Con logros y tropiezos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria tienen al alcance diversos cuentos, leyendas y temas interesantes para su educación, lo lamentable de esto es que muchos libros quedan allí, en el rincón, sin que tengan la oportunidad de ser hojeados, leídos, maltratados por los estudiantes que tienen el derecho a observar el contenido.

La alternativa que ofrece el Taller de Creación Literaria es poder rescatar esos textos que siguen guardados para que los estudiantes de secundaria incursionen dentro de un

espacio diferente en el mundo de la lectura. Esto se puede acompañar de actividades con el afán de que conozcan, exploren la obra de autores en su época y enlazarlos con los movimientos literarios que dieron auge al mundo de las letras. Trabajar con los estudiantes de secundaria en un espacio diferente es darle a la educación básica una alternativa diferente para crear jóvenes con el gusto por la lectura y la escritura. La propuesta se puede extender para los tres niveles de escolaridad, preescolar, primaria y secundaria, diseñando diferentes cronogramas de trabajo para cada grado escolar.

Con lo antes expuesto en el presente documento se pretende proponer que exista un espacio adecuado donde el objetivo sea que los estudiantes de secundaria se apropien del gusto por la lectura y la escritura. Las actividades para el Taller de Creación Literaria dentro del nivel secundaria se reflejan de manera más rápida pues los alumnos tienen ya el conocimiento en el uso de la lengua, por tanto, el trabajo por sesiones se enlaza con la materia de literatura, esto ayuda a que los alumnos reconozcan épocas y autores que aportaron para que las obras trascendieran en el tiempo. Los jóvenes a esta edad suelen ser soñadores y por su característica de adolescencia son propensos al romanticismo, es cuando los lazos de amistad se vuelven permanentes y duraderos. Una edad para que reconozcan que una sociedad que vive en paz es un ambiente que genera buenos ciudadanos.

La alternativa para el taller en el nivel secundaria es dedicar una clase por semana para la construcción de cuentos y el momento para la lectura, salir de la rutina de las clases que, por supuesto no se dejan de lado, pero es en parte para apoyar el conocimiento que los alumnos adquieren en el estudio de la literatura. Es claro que para los alumnos y las alumnas los trabajos llevados dentro del taller tendrán mayor complejidad, a esta edad saben escribir enunciados simples y compuestos, así como tener claridad y fluidez en la lectura, son capaces de redactar un texto con sus propias palabras. Entonces ¿para qué un Taller de Creación Literaria en nivel secundaria?

Los alumnos tendrán un acercamiento más a fondo en el mundo literario, analizarán obras de diversos autores con sentido crítico y analítico, se promoverá la lectura en voz alta, con la interpretación de los textos se logrará una mejor comprensión lectora, se podrá fortalecer en gran medida a la asignatura de lengua materna que se lleva en los tres grados. De la mano de las actividades escolares los alumnos crearán sus propios textos con la estructura que cada género literario exige, dando como resultado un alumno capaz de redactar de manera correcta cualquier escrito y de cualquier asignatura. El alumno que escribe entra en su propio mundo y de este modo evita conflictos con los demás.

Las disciplinas como lo establecen los planes y programas que emite la Secretaría de Educación Pública (SEP) hace un balance para que cada materia sea transversal, esto es, que las materias formen un engranaje para que se complementen unas a otras y el alumno sea capaz de adquirir los aprendizajes con conocimientos para la vida. El taller sin duda ayudará a que esto sea posible ligando también la transversalidad con las diversas

materias, como al escribir textos históricos donde el estudiante explique de manera clara un suceso, o pueda crear un problema matemático con indicaciones precisas sin motivo de una mala interpretación. Al conocer el manejo y uso de la propia lengua puede ser el cimiento para que se aprenda una segunda lengua ya que se trabaja también en la gramática.

La literatura es parte de las Bellas Artes, por consiguiente, la creación literaria incursiona en el arte y de fondo con las letras. Guiar al alumno para que reconozca que el manejo de la literatura es trabajar con la esencia artística que necesita ser moldeada para inyectarle el espíritu del artista, que en esta ocasión se encuentra en el proceso de manifestarse como tal, y si esto no sucede tendrá la habilidad de crear textos con sentido poético, narrativo o novelesco con la estructura que los textos requieren. Crear un espacio donde los estudiantes con el toque de romanticismo salgan a flote los sentimientos que cada uno de ellos guarda.

Para finalizar se puede decir que es importante que existan actividades diversas para que los alumnos se apropien de la lectura y de la escritura, que no sea el espacio de tedio que muchos docentes por desgracia han ofrecido por generaciones. Que sea un lugar donde pueda desarrollar habilidades de buen lector, que comprenda lo que está en el texto y el contexto que rodea la historia. Que pueda demostrar en la escritura el reflejo de la imaginación y logre la comunicación con las palabras precisas al momento de narrar una historia ya sea de manera oral o escrita. Que conozca autores, poetas, libros que le han dado renombre a la literatura, que lea textos adecuados a su edad bajo la guía de un docente que cuente con la competencia literaria que los alumnos necesitan, que encuentren en la escuela lo que muchas veces se carece en el hogar.

Los niños que conviven en esta época con la tecnología deben encontrar algo diferente además de imágenes que se mueven dentro de un celular, una tableta o un dispositivo móvil. Necesitan que se les quiera, debemos reconocer que tenemos una sociedad que parece ir de picada donde cada vez más las familias se desintegran, donde se ofrecen regalos para llenar los vacíos de cariño y comprensión. El maestro, padres de familia, gobernantes, tiene la misión de evitar que la sociedad colapse, cada vez se exigen profesionales más competentes en diversas ramas, pero sobre todo se requiere gente que comprenda los acontecimientos que lo rodean. Personas con un gran sentido ético en la práctica de los valores.

Establecer un Taller de Creación Literaria como parte del currículo, con docentes que tengan amor por las letras, con ganas de compartir lecturas y ayuden a crear cuentos. Crear los espacios para que poco a poco el mundo de jóvenes lectores se haga realidad. Lograr con cada sesión un avance para que la comunicación a través del uso y manejo del lenguaje tenga la perspectiva de claridad y precisión. Tomar de la mano a la tecnología que con el cambio de los tiempos se vuelve indispensable para la comunicación como un apoyo para tener libros al alcance del lector. Fomentar el conocimiento del mundo literario porque es preciso seguir creando historias y continuar soñando con los ojos abiertos.

Los libros son y siguen siendo compañeros en los días de sol, en los nublados, durante un viaje, en la soledad, en la habitación, el regalo para un niño, una niña, un joven o un adulto, tener un buen libro de cuentos, leyendas, historias fantásticas, novela o teatro. Sin lugar a duda esto ayudará a que el vacío de compañía se llene de personajes inolvidables y a medida se alcance la competencia lectora, entonces sabrá escribir y expresar con propiedad los sentimientos, comencemos con un espacio y que en cada institución educativa se lleve a cabo un Taller de Creación Literaria.

REFERENCIAS

- Böhnh, W. (2010). *La historia de la pedagogía. Desde Platón hasta la actualidad*. Córdoba, Argentina. Universidad Nacional de Villa María.
- Gago, A. (1973). *Modelos de sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje*. Editorial Trillas. México.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Ediciones Culturales Paidós. FCE México.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.
- _____ (1990). *Cómo leer (mejor) en voz alta/ Una guía para contagiar la afición a leer*. CNCA/INBA, México.
- Neida, J. & Macedo, B. (1998). *Un currículo para estudiantes de 11 a 14 años*. México. SEP.
- Prado, J. (2014). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar el siglo XXI*. Madrid. La Muralla.

CAPÍTULO 3

LOS PRINCIPIOS LÓGICOS Y ONTOLÓGICOS DEL CONCEPTO CURRÍCULO. UNA RELACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Fecha de recepción: 30/09/2024

Fecha de aceptación: 02/12/2024

José Nava Bedolla

Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México, México
<http://orcid.org/0000-0003-4378-9673>

RESUMEN: El objetivo central de la presente investigación consistió en analizar la relación epistemológica que se puede establecer entre los principios lógicos y ontológicos del concepto *currículo*. Se partió del supuesto de que dichos principios se encuentran relacionados epistemológicamente en las diferentes construcciones de este término, llevadas a cabo por los principales estudiosos del tema y, a causa de esto, las conceptualizaciones sobre el mismo difieren en significados, sentidos y consecuencias existenciales. Un segundo supuesto, que deriva del anterior, consistió en estimar que los principios ontológicos se refieren al ser y los lógicos, a las razones en que se apoyan los raciocinios sobre el ser. A ello se debió que, en un primer y segundo momentos, se analizaron los principios lógicos y ontológicos de la ciencia —respectivamente— para, finalmente, intentar relacionarlos entre ellos y con las diferentes concepciones de *currículo* desde sus

respectivas circunstancias de modo, tiempo y lugar. Los hallazgos revelan la existencia de una relación o correspondencia entre los principios lógicos y ontológicos de la ciencia y entre las necesidades existenciales del ser humano, las facultades con las que este pretende resolver los problemas del conocimiento y los supuestos filosóficos en los que, necesariamente, se ubica el concepto aquí en cuestión. Lo anterior permite concluir —entre otras cosas— que la construcción del término *currículo* es un problema político sin solución definitiva debido a que depende de circunstancias (emociones, pasiones y sentimientos del ser humano; sus necesidades y deseos) de modo, tiempo y lugar que influyen en la voluntad y las intenciones del sujeto cognosciente poniendo en acción sus facultades (su razón y/o sus sentidos) que le posibilitan para actuar y construirse un “currículo” acorde a sus necesidades existenciales, desde determinados supuestos relacionados con las mismas.

PALABRAS CLAVE: Facultades cognoscitivas, necesidades existenciales, principios de la ciencia, problemas del conocimiento, supuestos filosóficos.

THE LOGICAL AND ONTOLOGICAL PRINCIPLES OF THE CONCEPT CURRICULUM. AN EPISTEMOLOGICAL RELATIONSHIP

ABSTRACT: The main objective of the present investigation was to analyze the epistemological relationship that can be established between the logical and ontological principles of the concept *curriculum*. It was assumed that these principles are related epistemologically in the different constructions of the aforementioned term, carried out by the main scholars of the subject and, because of this, the conceptualizations about it differ in meanings, meanings and existential consequences. A second assumption, which derives from the previous one, consisted in estimating that the ontological principles refer to the being and the logical ones, to the reasons on which the reasoning about being is based. To this it was due that, in a first and second moments, the logical and ontological principles of science were analyzed —respectively— to finally try to relate them to the different conceptions of *curriculum* from their respective circumstances of mode, time and place. The findings reveal the existence of a relationship or correspondence between the logical and ontological principles of science and between the existential needs of the human being, the faculties with which it aims to solve the problems of knowledge and the philosophical assumptions in which, necessarily, the concept denominated with the expression *curriculum*. It can be concluded —among other things— that the construction of this concept is a political problem without definitive solution because it depends on circumstances (emotions, passions and feelings of the human being, their needs and desires) in a way, time and place that influence the will and intentions of the knowing subject putting into action their faculties (their reason and / or their senses) that enable them to act and build a “curriculum” according to their existential needs, from certain related assumptions with them.

KEYWORDS: Cognitive faculties, existential needs, principles of science, knowledge problems, philosophical assumptions.

OS PRINCÍPIOS LÓGICOS E ONTOLÓGICOS DO CONCEITO DE CURRÍCULO. UMA RELAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

RESUMO: O principal objetivo desta pesquisa foi analisar a relação epistemológica que pode ser estabelecida entre os princípios lógicos e ontológicos do conceito de currículo. Partiu-se do pressuposto de que esses princípios estão epistemologicamente relacionados nas diferentes construções desse termo, realizadas pelos principais estudiosos do assunto e, por isso, as conceituações sobre ele diferem em significados, sentidos e consequências existenciais. Uma segunda suposição, que deriva da anterior, consistiu em estimar que os princípios ontológicos se referem ao ser e os lógicos, às razões pelas quais o raciocínio sobre o ser é sustentado. Isso se deve ao fato de que, em um primeiro e segundo momento, os princípios lógicos e ontológicos da ciência foram analisados - respectivamente - para finalmente tentar relacioná-los entre si e às diferentes concepções do currículo a partir de suas respectivas circunstâncias de modo, tempo e lugar. Os resultados revelam a existência de uma relação ou correspondência entre os princípios lógicos e ontológicos da ciência e entre as necessidades existenciais do ser humano, as faculdades com as quais ele pretende resolver os problemas do conhecimento e as premissas filosóficas nas quais, necessariamente, o conceito está localizado aqui em questão. Isso permite concluir - entre outras coisas - que a

construção do termo currículo é um problema político sem solução definitiva, pois depende de circunstâncias (emoções, paixões e sentimentos do ser humano; suas necessidades e desejos) de uma maneira, hora e local que eles influenciam a vontade e as intenções do sujeito cognitivo, colocando em prática suas faculdades (sua razão e / ou seus sentidos) que lhes permitem agir e construir um “currículo” de acordo com suas necessidades existenciais, a partir de certas suposições relacionadas a eles.

PALAVRAS-CHAVE: Faculdades cognitivas, necessidades existenciais, princípios da ciência, problemas do conhecimento, suposições filosóficas.

INTRODUCCIÓN

La pregunta de investigación que motivó el presente estudio fue la siguiente: ¿Cuál es la relación epistemológica entre los principios lógicos y ontológicos del concepto *currículo*?

Dicha pregunta obedeció, principalmente, a la diversidad de definiciones, caracterizaciones, funciones, finalidades, elementos, etc., que —sobre el concepto mencionado— se han elaborado a lo largo de la historia del desarrollo curricular, con la finalidad de establecer parámetros de exploración, descripción, explicación, interpretación o comprensión sobre el mismo.

Para contestar la cuestión mencionada se partió del supuesto de que la noción de currículo —al igual que cualquier otra idea que todo sujeto cognosciente pretenda construir— parte de determinados supuestos filosóficos que, a su vez, obedecen a la o las facultades cognoscitivas que se utilicen en su elaboración, dependiendo de determinados intereses ontológicos que, en el mismo sentido, obedecen a ciertas necesidades ubicadas en el tiempo, el espacio y las circunstancias existenciales.

A partir de los supuestos anteriores, se elaboró —en un primer movimiento— la categoría de “principios lógicos de la ciencia”. Estos se dividieron en racionales y/o sensuales con motivo de la o las facultades cognoscitivas utilizadas en su edificación. Se debe aclarar, desde este momento, que dichos principios lógicos del conocimiento se refieren a las razones en que se apoyan los raciocinios sobre el ser.

En un segundo movimiento, se erigió la noción de “principios ontológicos de la ciencia”, los cuales también se dividieron en racionales y/o sensuales, por las mismas razones indicadas en el párrafo anterior. La diferencia entre los principios ontológicos y lógicos de la ciencia radica en que los primeros se refieren al ser, mientras que los segundos —como ya se hizo mención— a las razones en que se apoyan los raciocinios sobre este.

Finalmente, en un tercer movimiento, se estableció la relación epistemológica entre los principios lógicos y ontológicos del concepto *currículo* a la luz de los dos apartados anteriores.

De esa manera fue posible establecer determinados parámetros de exploración, descripción, explicación, interpretación o comprensión sobre las distintas y contradictorias

definiciones, caracterizaciones, funciones, finalidades, elementos, etc., que los pensadores le han otorgado a la idea de currículo a través del tiempo, los espacios y las circunstancias existenciales en que ha sido construida.

LOS PRINCIPIOS LÓGICOS DE LA CIENCIA

Buscando comprender los principios lógicos de la ciencia, en general, se encontró esta definición de *filosofía* de Aristóteles (1992): La “ciencia teórica de los primeros principios y de las primeras causas” (p. 8).

A primera vista, la definición anterior no dice mucho, pero si se analizan a profundidad los términos utilizados en el predicado de ese juicio se comprenderá mejor el aserto.

Siguiendo a Aristóteles (1992), el concepto expresado con la voz *primeros principios* se entiende, en un primer momento, como el “punto de partida de la cosa” (p. 75); en un segundo momento, como “aquello mediante lo que puede hacerse mejor una cosa; por ejemplo, el principio de una ciencia” (p. 75), y, en un tercer momento, como “la parte esencial y primera de donde proviene una cosa” (p. 75).

Si se examinan con cuidado estas tres características de los primeros principios de la ciencia, se puede establecer que la filosofía es un conocimiento hipotético (ciencia teórica) que proporciona los elementos (primeros principios) de donde nacen los saberes con los que se conocen mejor las cosas porque constituyen lo propio, esencial e inicial de las mismas.

Un principio se puede entender como:

El primer instante del ser de una cosa (...), punto que se considera como primero en una extensión o cosa (...), fundamento, origen, razón fundamental sobre la cual se procede discurriendo en cualquier materia (...), causa primitiva o primera de una cosa (...), cualquiera de las primeras proposiciones o verdades por donde se empiezan a estudiar las facultades (Real Academia Española [RAE], s. f.).

Se estima que las exploraciones, descripciones, explicaciones, interpretaciones o comprensiones sobre las cosas, sucesos, entes, objetos, hechos, etc., inician con *principios hipotéticos* que proporcionan razones primordiales sobre sus fundamentos, orígenes, esencias, causas primeras, raíces verdaderas, etc.

Un principio también se puede interpretar de la siguiente forma:

La causa fundamental o verdad universal; lo inherente a cualquier cosa. La explicación última del ser de algo. Según Aristóteles, la fuente primaria de todo ser, de toda actualidad y de todo conocimiento. (a) En ontología, los primeros principios son las categorías o los postulados de la ontología (b) En epistemología: el fundamento de todo conocimiento. Sinónimo frecuente de esencial, universal, causa (Runes, 1998, p. 304).

Se puede decir que un principio constituye el origen, raíz o procedencia primordial, principal o auténtica y, a la vez, universal, esencial e inseparable de la cosa u objeto y que

proporciona la explicación última de la existencia de la misma.

De conformidad con la cita anterior, parece ser que existen diferentes tipos de principios:

Puede hablarse de principios del movimiento, o sea, el punto de partida (...); ontológicos, o sea, de las causas que originan otros entes; y, por último, puede hablarse de principios lógicos, que son las razones en las que se apoya cualquier raciocinio (Gutiérrez, 2007, p. 157).

Interesa destacar, en este trabajo, la clasificación o tipología de los *primeros principios de la ciencia* y, para tal efecto, se dividen en 1) lógicos (las razones en que se apoyan los raciocinios sobre el ser) y 2) ontológicos (las causas que originan otros entes).

Se sabe igualmente que existen muchas “lógicas”: suma, resta, multiplicación, división, análisis, síntesis, inducción, deducción, comparación, clasificación, definición, intuición, etc., y las diferentes combinaciones que se pueden realizar entre ellas.

A la lógica, en general, también se le puede entender como aquellas operaciones intelectuales o procedimientos metodológicos que el sujeto cognosciente puede realizar para generar nuevos conocimientos sobre el ser de los entes.

Por cuestiones de espacio, en este trabajo solo se abordarán —a manera de ejemplo— algunos de los primeros principios más importantes de dos lógicas diferentes y contradictorias entre sí (si se les toma por separado): la inductiva, formal o aristotélica, y la deductiva, sensual o baconiana, y sus posibles mezclas.

LOS PRINCIPIOS LÓGICO-RACIONALES DEL CONOCIMIENTO

De acuerdo con la lógica deductiva, los *primeros principios lógicos* son válidos para cualquier ciencia: “Un principio es una proposición verdadera, absolutamente evidente, universal y necesaria. Por tanto, no necesita demostración, sino que, por el contrario, está supuesta en cualquier demostración” (Gutiérrez, 2007, p. 157).

Se presume que los primeros principios lógicos son verdaderos, evidentes, universales y necesarios para cualquier demostración.

Santo Tomás de Aquino, siguiendo a Aristóteles, propone *tres características* esenciales de todo primer principio lógico:

Condiciones que debe realizar el principio más cierto (...): 1º. Debe ser un principio sobre el cual sea imposible todo error, pues uno se engaña sobre las cosas que no conoce; 2º. No debe suponer ninguna verdad anterior, pues es necesario para conocer cualquier cosa; 3º. Debe estar en nosotros naturalmente, con anterioridad a toda investigación del espíritu, puesto que esta investigación lo supone (Garrigou-Lagrange, 1980, p. 203).

Se supone que todo primer principio lógico que sea verdadero, autónomo e innato, solo puede derivarse de manera “racional”, es decir, el alma humana trata de poner “orden” en la realidad.

Todo principio se refiere al ser y a lo que se predica del ser:

El análisis de nuestras ideas muestra de un modo indiscutible que la idea enteramente primera implícita en todas las demás es la idea de ser; de ello se deduce legítimamente que el juicio enteramente primero debe tener por sujeto el ser y por predicado lo que primeramente conviene al ser (Garrigou-Lagrange, 1980, p. 203).

¿Qué es aquello que primeramente conviene al ser?, ¿qué es lo que encaja primeramente con la ciencia?

Algunos primeros principios de la lógica deductiva, y que se supone que “convienen” a toda ciencia, son los siguientes:

- Principio lógico-racional de no contradicción: “Es imposible afirmar y negar un mismo predicado a un mismo sujeto al mismo tiempo y bajo el mismo aspecto” (Gutiérrez, 2005, p. 158).

Lo que “primeramente conviene” al sujeto es que lo que se diga de él (predicado), sea o verdadero o falso, pero no las dos cualidades al mismo tiempo y bajo las mismas circunstancias de tiempo, modo y lugar. No es correcto afirmar, por ejemplo, que “el currículo concebido como conjunto de cursos o asignaturas es sinónimo de planes y programas de estudio” y, al mismo tiempo y bajo el mismo aspecto, negar que así sea porque se violaría el principio de no contradicción.

También se puede formular así: “Dos proposiciones contradictorias no pueden ser a la vez verdaderas” (Gutiérrez, 2005, p. 158).

Las proposiciones contradictorias no pueden ser simultáneamente verdaderas ni simultáneamente falsas porque difieren en cantidad y calidad. Es incorrecto afirmar, por ejemplo, que “todo currículo integra las asignaturas o materias” y a la vez decir que “algún currículo no integra las asignaturas o materias” o que “ningún currículo integra las asignaturas o materias” y, a la vez y bajo el mismo aspecto, afirmar que “algún currículo integra las asignaturas y materias” porque, se insiste, se violentaría el principio de no contradicción.

- Principio lógico-racional de identidad: “A es necesariamente A” (Gutiérrez, 2005, p. 159).

No sería correcto afirmar que una cosa es y, a la vez y bajo el mismo aspecto, negar que lo sea. Es otra forma de enunciar el *principio de no contradicción*. “Aristóteles dice, desde el punto de vista lógico: ‘Es imposible que el mismo atributo pertenezca y no pertenezca al mismo sujeto, al mismo tiempo y bajo la misma relación’” (Garrigou-Lagrange, 1980, p. 204).

- Principio de tercero excluido: “No hay medio entre dos proposiciones contradictorias” (Gutiérrez, 2005, p. 159).

Lo que primeramente conviene al ser, ente, cosa o sujeto es que lo que se predique sobre el mismo, sea verdadero o falso, pero no las dos cualidades al mismo tiempo y bajo la misma relación.

Un principio científico, derivado del principio lógico de tercero excluido (no hay medio entre dos proposiciones contradictorias) que aplica muy bien en la definición de currículo —por ejemplo—, es el siguiente: “Si el currículo es un conjunto de cursos o asignaturas no se puede entender como conjunto de experiencias”; “no se concibe al currículo como conjunto de asignaturas”; luego entonces, “el currículo se concibe como conjunto de experiencias”, no cabe término medio.

LOS PRINCIPIOS LÓGICO-SENSUALES DEL CONOCIMIENTO

La lógica inductiva, al contrario de la deductiva, va de la multiplicidad a la unidad, de la parcialidad a lo completo, de lo complejo a lo simple, de lo dividido a lo compuesto. Bacon (1991) escribió el *Novum organum* (tratado sobre la inducción) privilegiando lo sensual sobre lo racional.

- Principio lógico-sensual de observación y experimentación de los fenómenos: “El hombre, servidor e intérprete de la naturaleza, ni obra, ni comprende más que en proporción de sus descubrimientos experimentales y racionales sobre las leyes de la naturaleza; fuera de allí, nada sabe ni nada puede” (Bacon, 1991, p. 37).

Como proceso inverso a la deducción, la inducción va de lo singular a lo universal. Se trata de un raciocinio, a decir de Gutiérrez (2005), en donde “a partir de la observación de una relación constante entre fenómenos, se obtiene una relación esencial y, por tanto, universal y necesaria entre fenómenos” (p. 206).

La experimentación es, además de un *primer principio lógico-sensual*, una de las cuatro estrategias técnicas para conocer la realidad partiendo de los hechos a las leyes, de lo particular a lo general:

Mucho habrá que esperar de las ciencias cuando el espíritu ascienda por la verdadera escala y por grados sucesivos, de los hechos a las leyes menos elevadas, después a las leyes medias, elevándose más y más hasta que alcance al fin las más generales de todas (Bacon, 1991, p. 72).

- Principio lógico-sensual de multiplicidad:

El espíritu humano se siente inclinado naturalmente a suponer en las cosas más orden y semejanza del que en ellas se encuentra; y mientras que la naturaleza está llena de excepciones y diferencias, el espíritu ve por doquier armonía, acuerdo y similitud (Bacon, 1991, p. 44).

Si se analiza con cuidado la cita anterior, se podrá constatar claramente que la razón dirige su atención al orden y la semejanza, mientras que los sentidos van en busca de las excepciones y diferencias. Tal vez ello se deba a que constituyen distintas facultades cognoscitivas y a que son métodos diferentes de conocimiento: la razón y los sentidos, el deductivo y el inductivo, respectivamente.

- Principio lógico-sensual de divisibilidad: “Los espíritus fuertes y penetrantes pueden fijar y concentrar su atención sobre las diferencias, aún las más sutiles; los espíritus elevados y que razonan, distinguen y reúnen las semejanzas más insignificantes y generales de los seres” (Bacon, 1991, p. 47).

Las semejanzas se perciben mejor con la razón: la realidad se detiene, se estanca, reina el orden, se inventa, es simple, etc. En cambio, las diferencias se aprecian mejor con los sentidos: la realidad se mueve, cambia, reina el caos, es indeterminada, se experimenta, es multifacética, compleja, etc.

El primer trabajo de la inducción verdadera, en lo que concierne al descubrimiento de las formas, consiste en la separación y exclusión de cada una de las propiedades que no se encuentran en todas las experiencias en que se presenta la propiedad dada, o que aparecen en algunos experimentos en que la propiedad dada no se encuentra, que se ve aumentar en ciertos experimentos cuando decrece la propiedad dada, o decrecer cuando aquella aumenta (Bacon, 1991, p. 106).

- Principio lógico-sensual de complejidad: “Es preciso considerar el cuerpo como la reunión y el agregado de diversas naturalezas simples” (Bacon, 1991, p. 89).

¿El ser es simple (racional) o complejo (sensual)? ¿Quién dice la verdad: Aristóteles o Bacon? Se supone, por lo pronto, que la respuesta a estas cuestiones depende de los intereses y necesidades del investigador.

LOS PRINCIPIOS ONTOLÓGICOS DE LA CIENCIA

Los primeros principios lógicos se relacionan adecuadamente con los *primeros principios ontológicos*, es decir, se supone que el ser de los entes se manifiesta en la existencia por medio del lenguaje. Para aceptar esto es necesario recurrir a la definición del concepto de *filosofía* elaborada por Heidegger (2006) “Un corresponder que traduce a lenguaje la llamada del ser del ente” (p. 66).

Si por la expresión *ente* se entiende todo ser, cosa u objeto que tiene una existencia propia e independiente en la realidad, entonces la enunciación de la categoría nombrada con la expresión *filosofía* por Heidegger se puede interpretar como la correspondencia que se puede establecer entre el “ente” (como posibilidad de existencia) y el “ser” (como experiencia) a través del lenguaje; es decir, como la manifestación del “ser” del “ente” mediante expresiones, frases, palabras, locuciones o voces; o sea, que cualquier “ente” o “cosa” se manifiesta en la existencia por medio de la comunicación.

LOS PRINCIPIOS ONTOLÓGICO-RACIONALES DEL CONOCIMIENTO

Algunos principios ontológico-racionales, que se relacionan con los principios lógico-racionales ya mencionados anteriormente en este trabajo, son los siguientes:

- Principio ontológico-racional de identidad: “El ser es; el no ser no es” (Gutiérrez, 2005, p. 159).

Por ejemplo: si es verdad que el currículo “es un plan para orientar el aprendizaje”, será falso afirmar —bajo la misma relación— que “el currículo no es un plan para orientar el aprendizaje”: “El mismo ser no puede ser y no ser al mismo tiempo y bajo la misma relación” (Garrigou-Lagrange, 1980, p. 204).

El mismo currículo no puede ser un conjunto de disciplinas o asignaturas que conforman los planes y programas de estudio en una institución educativa, y no serlo, al mismo tiempo y bajo la misma relación.

- Principio ontológico-racional de tercero excluido: “Cualquier cosa, es o no es, no cabe término medio” (Gutiérrez, 2005, p. 159).

Un *principio científico*, derivado del principio ontológico-racional de tercero excluido (cualquier cosa es o no es, no cabe término medio) que aplica muy bien en el concepto *currículo es* el siguiente: “Los alumnos aprueban una materia o no la aprueban”; “no cabe que aprueben la materia en parte y que en parte no la aprueben”.

- Principio ontológico-racional de razón suficiente: “Todo ente tiene una razón suficiente de su existencia. O bien: Todo ser tiene una razón suficiente de ser” (Gutiérrez, 2005, p. 159).

Si se considera cuidadosamente este primer principio ontológico-racional, se advertirá que se refiere al ser. Todo fenómeno tiene necesidad de una explicación, de una razón de ser:

Todo lo que es, tiene su razón de ser, y consiguientemente todo es inteligible; y no: todo es inteligible, consiguientemente todo debe tener para nosotros una razón de ser. Así como la inteligencia conoce el ser antes de conocerse a sí misma y no es inteligible por sí misma sino en función del ser (como una viviente relación al ser), mientras que el ser es inteligible por sí; así también ella descubre los primeros principios en el ser, como leyes del ser, antes de descubrirlos como leyes del pensamiento; y estos principios no son leyes del pensamiento (esencialmente relativo al ser), sino porque son primeramente leyes del ser (Garrigou-Lagrange, 1980, pp. 217-218).

Lo que conviene primeramente a todo ser es que exista una *razón suficiente* de su existencia, de su ser, de su presencia; dicha razón de ser permite su “inteligibilidad”. La inteligencia (lo lógico) conoce al ser (lo ontológico) antes de conocerse a sí misma y solo es inteligible en función del ser. Es por ello por lo que, en este apartado, se analizan primero los principios lógicos de la ciencia para después, en un segundo momento, poder comprender los principios ontológicos de la misma.

El principio ontológico-racional de razón suficiente es análogo al principio ontológico-racional de causalidad:

- Principio ontológico-racional de causalidad: “Todo lo que existe tiene una causa de su existencia...aun cuando se nieguen las causas, de todas maneras, sub-

siste la necesidad de una razón para explicar el ser de las cosas" (Gutiérrez, 2005: 160).

De acuerdo con la lógica deductiva, existen dos modos que "convienen" directamente al ser de los entes, uno positivo y otro negativo.

El modo positivo consiste en afirmar que el ser de los entes está "determinado", su naturaleza determinada lo constituye propiamente, es decir, le es "conveniente":

Encontramos dos modos que convienen a todo ser en sí considerado: uno positivo y otro negativo

(...) El modo positivo consiste en que cada ser es una cosa determinada (...). El juicio supremo que debe afirmar lo que primeramente conviene al ser tiene, pues, como fórmula: "Todo ser es una cosa determinada, una naturaleza determinada que propiamente lo constituye". Es de este modo que se dice sin tautología: Dios es Dios... A es A. Si se da a la proposición por sujeto el ser, en el predicado hay que expresar la naturaleza del ser, lo que lo define, y decir no "el ser es el ser" sino "el ser es lo que es o puede ser". Y como es manifiesto que este primer predicado conviene al primer sujeto por sí mismo, se puede precisar la fórmula y decir: "Todo ser es y es por sí mismo una naturaleza determinada que propiamente lo constituye". Esta fórmula no es más una tautología; hasta hay una filosofía que niega su verdad: la filosofía del devenir, cautivada por las apariencias sensibles, que niega que haya cosas para no admitir sino acciones, que define lo real no por lo que es, sino por lo que se hace y cambia sin cesar, que rehusa por consiguiente ver distinciones reales (Garrigou-Lagrange, 1980, pp. 206-207).

Si se presta atención a la cita anterior, se podrá observar que los últimos juicios emitidos indican que, además de la lógica deductiva, existe otra, la inductiva que no es racional, sino sensual y que puede servir no para hablar de productos, sino de procesos.

El modo negativo que se supone que "conviene" a todo ser en sí considerado, es decir, a todo ser del ente, es la "unidad":

En cuanto al modo negativo que conviene a todo ser en sí considerado, es la unidad, que se opone a la multiplicidad, como la identidad que se opone a la diversidad (...). Si todo ser es una determinada naturaleza, que propiamente lo constituye, síguese que como tal no está dividido; si estuviese dividido sería y no sería bajo el mismo aspecto lo que propiamente lo constituye. Si es simple, no solo es individuo sino indivisible; si es compuesto, deja de ser cuando es dividido (...), la unidad, siendo una propiedad del ser, varía con él. En efecto, el ser se dice primeramente de la substancia, después de la cantidad, de la cualidad, etc., de los diferentes accidentes que son por cierto algo real; del mismo modo la unidad tiene las correspondientes múltiples acepciones: la identidad es la unidad de esencia o de substancia, la igualdad es la unidad de cantidad, la semejanza es la unidad de cualidad. Lo que expresa pues el principio "todo ser es uno y el mismo", es la identidad funcional de todo ser consigo mismo (Garrigou-Lagrange, 1980, p. 208).

Se supone que la unidad se opone a la multiplicidad, la identidad a la diversidad, el determinismo al indeterminismo, la indivisibilidad a la divisibilidad, el todo a las partes, lo simple a lo complejo, lo compuesto a lo dividido, etc. Es decir, los *primeros principios*

lógico-racionales (deductivos) de la ciencia se oponen a los *primeros principios lógico-sensuales* (inductivos) de la misma.

- Principio ontológico-racional de reposo o quietud:

Solo el ser es, el no-ser no puede ser (...) el ser es igual a la materia, al espacio lleno, el no-ser es el espacio vacío. Por tanto, no puede haber ningún espacio vacío y, de consiguiente, tampoco movimiento, puesto que éste significa que las cosas materiales cambian de lugar a través del espacio vacío; y como el ser pleno se encuentra por todas partes, no puede haber ningún cambio; la materia sigue siendo materia en todas las circunstancias, y todo devenir y pasar es apariencia engañosa (Simmel, 1946, pp. 56-58).

El primer principio lógico-racional de identidad, junto con los de no contradicción, tercero excluido, razón suficiente y causalidad, permiten pensar al ser del ente en eterno reposo, quietud, sosiego, tranquilidad, calma, paz, serenidad, etc. Este *primer principio ontológico-racional* (suponer que el ser está en eterno reposo) es de tipo racional.

¿Por qué se puede afirmar que este primer principio ontológico-racional emana, en primera instancia, de la razón, alma, espíritu, inteligencia, etc., más que de los sentidos? Se puede estimar que, mientras que las facultades sensuales (los sentidos) se interesan por el movimiento, por el cambio; a las facultades racionales (la razón) les interesa, en cambio, la quietud o reposo.

- Principio ontológico-racional de orden:

Cuando una voz interior o exterior nos dice: "ama a tu prójimo como a ti mismo", la fuerza de esta exigencia no procede de esta voz, sino del propio derecho de su contenido. La pretensión de que así debe ser es independiente de que alguien la haya hecho valer (Simmel, 1945, p. 137).

Este *primer principio ontológico-racional* tiene su fundamento, al igual que el que indica reposo o quietud, en los primeros principios lógico-racionales de no contradicción, identidad, tercero excluido, razón suficiente, causalidad, etc. Parece ser que su origen se debe a suponer que, metafísicamente, existe un orden que gobierna el ser del ente.

- Principio ontológico-racional de determinismo: "Según Platón, de las ideas les viene a las cosas su ser y su poder ser conocidas" (Simmel, 1945, p. 133).

Se supone que el ser del ente, es decir, la realidad, está determinada —de origen— por fuerzas metafísicas (el mundo de las ideas). El ser y el conocer del ente, a decir desde este principio, inicia en el alma humana.

Spinoza (1990) se refiere a este principio ontológico en los siguientes términos:

Cualquier cosa singular, o dicho de otro modo, toda cosa que es finita y tiene una existencia determinada, no puede existir y ser determinada a producir algún efecto, si no está determinada a existir y a producir este efecto por otra causa que es por su parte finita y tiene una existencia determinada; y a su vez, esta causa no puede tampoco existir y estar determinada a producir algún efecto, si no está determinada a existir y a producir este efecto por otra

causa que es también finita y tiene una existencia determinada, y así hasta lo infinito (p. 23).

Se conjectura un orden “metafísico” que *determina* al ser del ente, es decir, al orden físico, a la realidad; o sea, que las cosas singulares y finitas existen y producen efectos debido a determinadas causas que, a su vez, existen y producen efectos debido a otras causas, etc.; de ahí la relación racional de este primer principio ontológico-racional con sus correlativos de reposo o quietud y orden, respectivamente.

Esto le lleva a afirmar que el plano metafísico determina al físico: “El orden y la conexión de las ideas son los mismos que el orden y la conexión de las cosas” (Spinoza (1990, p. 38). Es decir, el mundo ideal se refleja como mundo real. Para Spinoza (1990), el orden racional determina al sujeto: “Según están ordenados y encadenados en el alma los pensamientos y las ideas de las cosas, están correlativamente ordenadas y encadenadas en el cuerpo las afecciones del mismo, es decir, las imágenes de las cosas” (p. 163).

En Spinoza (1990) se antepone eternidad a actualidad: “Todo lo que el alma conoce como teniendo una especie de eternidad, no lo conoce porque concibe a la existencia actual del cuerpo sino porque concibe la esencia del cuerpo con una especie de eternidad” (p. 174). Es decir, se privilegian la quietud, el orden, el determinismo, sobre el movimiento, el caos, lo indeterminado.

Tschirnhaus (citado en Cassirer, 1986b) lo plantea en los siguientes términos:

Aquello que concebimos de una manera clara y nítida, sin limitarnos a percibirlo por medio de los sentidos, tiene una vigencia que puede ser extendida por nosotros a todos los demás seres pensantes, ya que las diferencias individuales entre los hombres radican solamente en la capacidad sensitiva e imaginativa, mientras que la capacidad “intelectiva” es, en ellos, siempre la misma y obedece en todos a las mismas condiciones (p. 135).

Se privilegia la razón sobre los sentidos, la unidad sobre la pluralidad, lo racional sobre lo sensual.

- Principio ontológico-racional monista:

Asimismo, el ser es indivisible, pues junto al ser no puede existir un segundo ser, pues en cuanto ser no sería distinto de aquél; por tanto, no puede haber multiplicidad de fenómenos particulares (...), “la misma cosa es el pensar y aquello sobre lo que se piensa”, dice Parménides (...), “el pensar y el ser son lo mismo” (Simmel, 1946, p. 58).

LOS PRINCIPIOS ONTOLÓGICO-SENSUALES DEL CONOCIMIENTO

Algunos principios ontológico-sensuales de la ciencia, que se relacionan con los principios lógico-sensuales ya mencionados anteriormente, son los siguientes:

- Cambio o movimiento:

Heráclito es el primer pensador para el cual la esencia del mundo consiste en que se mueve. Para él, toda materia se resuelve en aquello que pasa con ella. En el lugar del ser definido y determinado coloca la eterna sucesión de los contrarios en que la muerte de una forma se convierte en la vida de otra. Y lo mismo que a todo lo particular, concibe el mundo como conjunto en un constante devenir y pasar (Simmel, 1946, p. 77).

Si se acepta que este primer principio ontológico-sensual es verdadero chocaría —primeramente— con los principios lógico-racionales de no contradicción, identidad, tercero excluido y —seguidamente— con los primeros principios ontológico-racionales que indican reposo o quietud, orden, determinismo, unidad, etc. Este primer principio ontológico-sensual se refiere al movimiento o cambio, desorden, indeterminismo, existencia, unidad, mientras que todos los anteriores primeros principios lógicos-racionales y ontológico-racionales hacen referencia a la quietud, sosiego, serenidad, calma, tranquilidad, paz. Este principio ontológico es de tipo sensual.

- Principio ontológico-sensual de caos: Bacon (1991) parte de la realidad para remontarse a los principios; es decir, del caos al orden: “Para penetrar en las entrañas de la naturaleza, es preciso que, tanto las nociones como los principios, sean sacados de la realidad” (p. 39)

No obstante, siempre es posible encontrar principios que indiquen, de manera necesaria, orden: “Si ha de tratarse a cada cual, según sus méritos, ¿quién se escaparía de ser azotado?” (Simmel, 1945, p. 144).

Bacon (1991) lo mira así:

Ni hay, ni puede haber más que dos vías para la investigación y descubrimiento de la verdad: una que, partiendo de la experiencia y de los hechos, se remonta inmediatamente a los principios que adquieren una autoridad incuestionable, juzga y establece las leyes secundarias (axiomas medios) (...) y otra que, de la experiencia y de los hechos induce leyes, elevándose progresivamente sin sacudidas hasta los principios más generales que alcanza en último término (p. 39).

Es decir, la verdad se induce, partiendo de las experiencias y los hechos hacia los principios. Es posible que se trate del método inductivo-deductivo.

- Principio ontológico-sensual de indeterminismo: “En la proposición de Protágoras de que ‘el hombre es la medida de todas las cosas, de las que existen porque existen, de las que no existen porque no existen’” (Simmel, 1946, p. 106).

Considerando detenidamente el juicio que se menciona, es posible observar que deriva de un principio ontológico-sensual de indeterminación del ser del ente.

Para Berkeley (citado en Cassirer, 1986b), la realidad existe con independencia de que haya o no un sujeto que la pueda percibir: “Los árboles son en el jardín, están en él, quiéralo yo o no lo quiera, ya me los representé o no; pero esto solo quiere decir una cosa: que no tengo más que ir al jardín y abrir los ojos, para verlos necesariamente” (p. 253).

Y esa realidad, para Locke (1994), consiste en momentos infinitos de experiencias: “Si nuestras débiles facultades no son capaces de separar la sucesión de cualquier tipo de duración, nuestra idea de la eternidad no puede ser más que una de sucesión infinita de momentos de la duración en la cual algo existe” (p. 321).

- Principio ontológico-sensual de pluralidad: Los primeros principios ontológico-sensuales mencionados en párrafos anteriores, tales como cambio o movimiento, caos, indeterminismo y sensualismo, permiten entender la realidad como una pluralidad de eventos interrelacionados los unos con los otros.

LOS PRINCIPIOS ONTOLÓGICOS MIXTOS: INTERVALOS DE CAMBIO/ MOVIMIENTO Y/O MOVIMIENTO/CAMBIO.

Para Kant (1996):

No hay duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia. Pues ¿por dónde iba a despertarse la facultad de conocer, para su ejercicio, como no fuera por medio de objetos que hieren nuestros sentidos y ora provocan por sí mismos representaciones, ora ponen en movimiento nuestra capacidad intelectual para compararlos, enlazarlos, o separarlos y elaborar así, con la materia bruta de las imposiciones sensibles, un conocimiento de los objetos llamado experiencia? Según el tiempo, pues, ningún conocimiento precede en nosotros a la experiencia y todo conocimiento comienza con ella (p. 27).

A partir de lo anterior se podrá entender que los procedimientos metodológicos u operaciones intelectuales para generar nuevos conocimientos (lo que la mayoría de los investigadores llama *método*) se pueden reducir a adiciones, sustracciones, multiplicaciones, divisiones, análisis, síntesis, inducciones, comparaciones, clasificaciones, definiciones, intuiciones, etc., que constituyen actos producidos por las facultades sensoriales y/o racionales del sujeto cognosciente provocados por las impresiones que se reciben de la vida real o experiencial.

Más si todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia, no por eso originase todo él en la experiencia. Pues bien podría ser que nuestro conocimiento de experiencia fuera compuesto de lo que recibimos por medio de impresiones y de lo que nuestra propia facultad de conocer (con ocasión tan solo de las impresiones sensibles) proporciona por sí misma, sin que distingamos este añadido de aquella materia fundamental hasta que un largo ejercicio nos ha hecho atentos a ello y hábiles en separar ambas cosas (Kant, 1996, p. 27).

Se supone que el sujeto cognosciente, no obstante que su conocimiento de la realidad deriva de sus experiencias, también es cierto que de todas las impresiones que se reciben las únicas que se transforman en conocimiento son aquellas que caben dentro de las posibilidades de sumar, restar, multiplicar, dividir, analizar, sintetizar, inducir, deducir, comparar, clasificar, definir, intuir, etc. Es decir, de las operaciones que pueda realizar sobre ella con sus facultades cognoscitivas: su razón y/o sus sentidos. Es posible que se trate del

método inductivo deductivo o deductivo-inductivo, es decir: mixto, recuperando tanto las ideas de Aristóteles, como las de Bacon y Kant.

LOS PRINCIPIOS ONTOLÓGICOS MIXTOS: INTERVALOS DE CAOS/ORDEN U ORDEN/CAOS

“Todo lo real es racional (...). Hegel ha introducido un concepto nuevo y más metafísico del devenir al transportar el concepto de evolución a la significación espiritual objetiva de las cosas y del acontecer que está allende toda realidad temporal” (Simmel, 1946, p. 94).

Se trata de un principio de equilibrio entre el caos y el orden. La unidad de los contrarios en un diálogo interminable en el devenir, de tal manera que se logre evolucionar hacia la perfección del ser, más allá del tiempo, del espacio y de las circunstancias.

- Intervalos de indeterminismo/determinismo o determinismo/indeterminismo:
“Diríase que el hombre no puede soportar el ser sin elevarlo a un deber ser, pero también a la inversa, que no puede soportar el deber ser sin reducirlo al ser” (Simmel, 1945, p. 146).

Se cree que, tratándose de una relación de conocimiento, el sujeto (en primer lugar) determina al objeto y, a su vez, es determinado por este (en segundo lugar). Puede ser al revés: que el objeto (primero) determine al sujeto y, a su vez, este determine (en un segundo momento) al objeto.

Se sospecha que lo anterior se refiere a los principios de la dialéctica, que trata de conciliar a los contrarios (los principios de lo determinado y lo indeterminado).

Cabe la siguiente pregunta: ¿En qué momentos, lugares y circunstancias la sustancia y/o los accidentes del ser de los entes se encuentran en acciones, pasiones o estados de movimiento y/o quietud, orden y/o caos, determinismo y/o indeterminismo, experiencias y/o representaciones, monismo y/o dualismo, ser y/o deber ser, sensualismo y/o racionalismo, trascendencia y/o inmanencia?

Se estima que esta cuestión admite no una, sino varias respuestas, dependiendo, en primera instancia, de la facultad y/o facultades que el sujeto cognosciente utilice para contestarla.

De ser así, ¿de qué dependerá la o las facultades que el sujeto cognosciente utilice para resolver el asunto anterior? En líneas anteriores se aseveró que pudieran ser las pasiones o deseos del sujeto cognosciente.

El concepto, categoría, idea o noción de *currículo*, ¿en qué momentos, espacios y circunstancias se elabora a partir de *principios* que indiquen movimiento y/o quietud, orden y/o caos, determinismo y/o indeterminismo, ser y/o deber ser, unidad y/o dualidad, sensualismo y/o racionalismo, inmanencia y/o trascendencia?

El siguiente tema tratará de la relación epistemológica entre los principios de la

ciencia y el concepto de *currículo*.

LOS PRINCIPIOS LÓGICOS Y ONTOLÓGICOS DEL CONCEPTO CURRÍCULO. UNA RELACIÓN EPISTEMOLÓGICA

En la presentación de la primera unidad temática de la segunda edición de su libro *Diseño curricular a partir de competencias*, Santiváñez (2013) dice que “existen muchas definiciones de currículo tantas como estudiosos de currículo” (p. 27). La pregunta es obligada: ¿a qué se deberá este hecho?

Más adelante, el mismo autor agrega: “El término *currículo* ha sido conceptualizado en formas diferentes, en diversas épocas. Este concepto ha experimentado una evolución histórica que ha llevado a algunos autores a definirlo desde diversas perspectivas y de diferentes maneras” (Santiváñez, 2013, p. 27).

Utilizando las herramientas intelectuales elaboradas previamente en los apartados uno y dos de este trabajo, toca ahora pasar revista al concepto de *currículo* a la luz de los principios lógicos y ontológicos de la ciencia.

LOS PRINCIPIOS LÓGICO-ONTOLÓGICO-RACIONALES DEL CONCEPTO CURRÍCULO

La definición de currículo a la luz de los principios lógico-ontológico-racionales de la ciencia se puede construir de la siguiente manera:

Según Santiváñez (2013), el currículo se puede concebir como un “conjunto de cursos o asignaturas” (pp. 28-29). Asimismo, este mismo autor hace un repaso de las siguientes definiciones (Santiváñez, 2013):

- “Conjunto de disciplinas o asignaturas que se estudian en una institución o centro educativo” (siglo XVII) (Santiváñez, 2013, pp. 28-29).

Las disciplinas o asignaturas constituyen un “todo” indivisible (unidad) instituido (determinado).

- “Conjunto de disciplinas o asignaturas que conforman los planes y programas que se estudian en una institución educativa” (siglo XVIII) (Santiváñez, 2013, pp. 28-29).

Las disciplinas o asignaturas integradas en un todo inseparable (unidad) conforman los planes y programas (orden) establecido (determinado).

- “Es el programa educacional o un ambiente planificado por el colegio” (Oliver, 1773; citado en Santiváñez, 2013, pp. 28-29).

El colegio establece (determina) el ambiente planificado o programa educacional (orden)

- “Colección adecuada de asignaturas que pueden estudiarse separadamente o

en relación recíprocas. Estas asignaturas son predeterminadas en forma lógica con el fin de canalizar el aprendizaje de los alumnos” (Richmond, 1971; citado en Santiváñez, 2013, pp. 28-29).

Las asignaturas son “predeterminadas” en forma lógica (respetando los principios de identidad, no contradicción y tercero excluido) con la intención de “determinar” a los alumnos con los contenidos. Se puede observar también que se divide la realidad en dos (lo adecuado y lo inadecuado) para justificar la “exclusión” de lo “inadecuado”.

- “Es una serie planificada de encuentros entre un alumno y alguna selección de las ramas del saber” (King y Brownell, 1971; citados en Santiváñez, 2013, pp. 28-29).

Todo lo que se “planifica” lleva la intención de poner “orden” y de “determinar” a aquellos a quienes se dirige.

- “Es un plan para orientar el aprendizaje” (Taba, 1974; citado en Santiváñez, 2013, pp. 28-29).

“Planejar” la orientación del aprendizaje también es sinónimo de poner “orden” en el mismo para “determinar” a los alumnos.

Tomadas en conjunto, en todas y cada una de las definiciones anteriores es posible observar que fueron construidas a partir de los principios lógicos de tipo racional: identidad, no contradicción y tercero excluido, relacionados con los principios ontológico-racionales, también, de quietud, orden, determinismo, deber ser, monismo, racionalismo, inmanencia, etc.

Todos y cada uno de estos principios parecen indicar que la definición del concepto *currículo* se aprecia más con la razón, como producto, que con los sentidos, como proceso. Ahora bien, las características del currículo a la luz de los principios lógico-ontológico-racionales de la ciencia se pueden analizar del modo siguiente:

A partir de la definición de este término desde los principios lógico-ontológico-racionales de la ciencia, analizados en el apartado anterior, es posible determinar que las características del mismo también obedecen a los mismos principios:

- “Su ordenamiento es vertical e independiente, ofrece poca oportunidad de relacionar los diferentes conocimientos” (Santiváñez, 2013, p. 28).

Se aprecia un “orden inamovible”.

- “Enfatiza en los contenidos de las asignaturas presentadas aisladamente unas de otras” (Santiváñez, 2013, p. 28).

Contenidos “inmóviles”, “quietos”, en “reposo”.

- “Es sinónimo de planes y programas de estudio” (Santiváñez, 2013, p. 28). Se observa el “orden”.
- “El currículo se ve como una estructura fija compuesta por asignaturas” (San-

tiváñez, 2013, p. 28).

Se trata de un determinado “orden fijo”.

- “Su preocupación principal es el contenido” (Santiváñez, 2013, p. 28). Se privilegia lo “puesto”, lo “dado”.
- “El rol del profesor es llenar al educando de conocimientos, como una jarra que vierte el agua en vasos” (Santiváñez, 2013, p. 28).

El profesor “determina” a los alumnos con sus conocimientos.

- “No integra las asignaturas o materias” (Santiváñez, 2013, p. 28).

Se trata de un “todo” cuyas partes están aisladas desempeñando distintas funciones.

- “Transformar esa concepción curricular implica solo cambiar, eliminar o agregar asignaturas del plan de estudios, sin ninguna evaluación curricular” (Santiváñez, 2013, p. 28).

Se cambia todo para que nada cambie (quietud).

- “El rol del educando es ‘receptionar’ la mayor cantidad de contenidos que el profesor ‘llena’ a la memoria de este, sin ninguna posibilidad de análisis, experiencia ni investigación” (Santiváñez, 2013, p. 28).

Los contenidos son “fijos” (inamovibles) y “determinan” al alumno.

Es posible concluir que todas y cada una de las características de la definición de currículo analizadas fueron construidas —derivado y al igual que las definiciones que les preceden— a partir de principios lógicos de tipo racional: identidad, no contradicción, etc., relacionados con principios ontológico-racionales, también, de razón suficiente, causalidad, quietud, orden, determinismo, deber ser, monismo, racionalismo e inmanencia.

Todos y cada uno de estos principios parecen indicar que la caracterización del concepto en cuestión se aprecia más con la razón, como producto, que con los sentidos, como proceso.

Este tipo de currículo se construye a partir de una lógica deductiva que va de la unidad a la multiplicidad, de lo completo a lo parcial, de lo simple a lo complejo, de lo compuesto a lo dividido.

LOS PRINCIPIOS LÓGICO-ONTOLÓGICO-SENSUALES DEL CONCEPTO CURRÍCULO

La definición del currículo a la luz de los principios lógico-ontológico-sensuales de la ciencia se puede elaborar del modo siguiente:

El currículo también se puede concebir como conjunto de experiencias: “Esta concepción surgió en los últimos años, la cual se caracteriza por estar centrada en las experiencias de aprendizaje que vive el educando, y que son integradores de todo el proceso educativo” (Santiváñez, 2013, p. 29).

Se dice también que “dicha concepción surge a finales del siglo XIX, y cobra mayor importancia para ser aplicada en los años sesenta y setenta del pasado siglo XX, a pesar de la vigencia del currículo centrado en asignaturas” (Santiváñez, 2013, p. 30).

Se estima que los principios lógico-ontológicos del currículo están más allá del tiempo, del espacio y de las circunstancias debido a que, como se tratará de demostrar más adelante, obedecen a determinados intereses.

De acuerdo con Santiváñez (2013), algunas definiciones más del concepto *currículo* son las siguientes:

- “Currículo es un conjunto de experiencias, ya sea intencionadas o bien realizadas o en realización que tienen potencial para reconstruir la experiencia humana” (Duncan y Frimier, 1971; citados en Santiváñez, 2013, p. 31).

Se aprecian principios o causas como: “experimentación” y “cambio” o “movimiento”.

- “Currículo es un programa de experiencias diseñado de modo que los educandos alcancen, en el mayor grado posible ciertos fines y objetivos educacionales” (Hirst, 1974; citado en Santiváñez, 2013, p. 31).

Nuevamente se pueden observar principios o causas como: “experimentación” y “cambio” o “movimiento”.

- “Currículo son actividades intencionadas y experiencias organizadas, orientadas y sistematizadas que la vida, sin ayuda no proporcionaría” (Musgrove, 1978; citado en Santiváñez, 2013, p. 31).

Detrás de esta definición se pueden observar principios o causas lógico-sensuales de la ciencia como la “observación” y la “experimentación”.

- “Currículo es un conjunto de experiencias de aprendizaje que los sujetos de la educación viven en una sociedad y en un proceso histórico concretos, que han sido previstas con el fin de dinamizar su propio desarrollo integral como personas y como sociedad organizada” (García, 1975; citado en Santiváñez, 2013, p. 31)

Se consideran principios o causas ontológico-sensuales como “experimentación” y “movimiento” o “cambio”.

Tomadas en conjunto, en todas y cada una de las definiciones anteriores es posible observar que fueron construidas a partir de principios lógicos de tipo sensual: inducción, observación, experimentación, multiplicidad, divisibilidad, complejidad, relacionados con los principios ontológicos sensuales, también, de cambio o movimiento, caos, pluralidad, indeterminismo, pluralismo, empirismo, trascendencia, etc.

Todos y cada uno de estos principios parecen indicar que la definición de *currículo* se aprecia más con los sentidos, como proceso, que con la razón, como producto.

Las características del currículo a la luz de los principios lógico-ontológico-sensuales de la ciencia se pueden construir de la siguiente manera:

Santiváñez (2013, p. 30) enumera algunas de las características más importantes de este tipo de currículo:

- Las experiencias se programan para lograr los objetivos deseados.

Se observan *principios o causas* como: “experimentación”.

- Se precisan qué tipos de cambios se quieren lograr (objetivos y competencias).

Se aprecian principios o causas como: “movimiento” o “cambio”.

- Requiere la labor de un docente para que programe las experiencias.

Se consideran principios o causas como: “experimentación”.

- Exige necesariamente la relación directa (o indirecta) entre sujeto y ambiente, a través de la observación.

Se estiman principios o causas como “movimiento” o “cambio” y “observación”.

- Es una concepción dinámica y flexible donde el educando desarrolla el currículo viviéndolo, acorde con su realidad y el momento.

Se valoran principios o causas como: “experimentación” y “cambio” o “movimiento”.

- Aprovecha las diversas experiencias vividas por el educando dentro y fuera del aula.

Aparecen principios o causas como: “experimentación” y “cambio” o “movimiento”.

- Permite que el educando aprenda haciendo y así logre un aprendizaje más útil para su vida futura

Se valoran principios o causas como: “proceso” y “experimentación”.

Tomadas en conjunto, en todas y cada una de las caracterizaciones anteriores es posible observar que fueron construidas a partir de principios lógicos de tipo sensual: inducción, observación, experimentación, multiplicidad, divisibilidad, complejidad, etc., relacionados con los principios ontológicos sensuales, también, de cambio o movimiento, caos, pluralidad, indeterminismo, pluralismo, empirismo, trascendencia, etc.

Todos y cada uno de estos principios parecen indicar que la caracterización del concepto en cuestión se aprecia más con los sentidos, como proceso, que con la razón, como producto.

Este tipo de currículo se construye a partir de una lógica inductiva que va de la multiplicidad a la unidad, de la parcialidad a lo completo, de lo complejo a lo simple, de lo dividido a lo compuesto.

LOS PRINCIPIOS MIXTOS: LÓGICO-ONTOLÓGICO-RACIONALES Y LÓGICO-ONTOLÓGICO- SENSUALES DEL CONCEPTO CURRÍCULO

Curriculum también se puede concebir como sistema: “El currículo como sistema es un conjunto de elementos o unidades interrelacionadas, los que, a su vez, interactúan a

través de distintos procesos para lograr un objetivo común como es la formación integral del educando” (Santiváñez, 2013, p. 32).

En esta definición como sistema se pueden apreciar principios o causas lógico-ontológico-mixtos, es decir, tanto racionales como sensuales: la “unidad” se aprecia en el “sistema”, donde lo “múltiple” adquiere sentido a través de “estados intermitentes”, entre el movimiento y la quietud, el orden y el caos, el determinismo y el indeterminismo, el deber ser y el ser, la dualidad y la multiplicidad, lo racional y lo sensual y lo inmanente y lo trascendente en un diálogo interminable entre los principios o causas lógico-racionales y lógico sensuales:

El currículo posee cinco elementos: perfiles, objetivos, competencias, contenidos, estrategias didácticas y estrategias de evaluación, todos los cuales constituyen una estructura y se desarrollan a través de cuatro procesos que son los siguientes: diseño curricular, implementación curricular, ejecución curricular y evaluación curricular (Santiváñez, 2013, p. 32).

Lo anterior se manifiesta tanto en las razones en que se apoyan los raciocinios sobre el currículo como en las causas o principios que lo originan.

La puesta en práctica de los elementos y de los procesos curriculares conlleva a la elaboración de una serie de productos curriculares que están constituidos por el plan curricular o Estructura Curricular Básica, los materiales educativos, los documentos de registro de evaluación, las interacciones didácticas, el clima educativo y las valoraciones sobre los distintos elementos, procesos y los propios productos del currículo (Santiváñez, 2013, p. 32).

Las pasiones, emociones y sentimientos del ser humano, sus necesidades y deseos, mueven su voluntad y sus intenciones poniendo en acción sus facultades (razón y/o sus sentidos) que le permiten actuar para construirse un currículo a su gusto, dependiendo del tiempo, lugar y circunstancias en las que se desenvuelva.

Esta concepción de *currículo* permite al docente “identificar sus elementos básicos, reconocer sus manifestaciones cuando pasa por los diferentes procesos y, fundamentalmente conceptúa al currículo como algo inacabado, dinámico y de naturaleza estructural” (Santiváñez, 2013, p. 32).

Se pueden observar principios o causas lógico-ontológico-racionales y/o sensuales como: estados intermitentes entre el orden y el caos, la quietud o cambio y el movimiento, entre los elementos del currículo determinados por la unidad.

Según esta concepción: “El currículo se manifiesta como una realidad compleja, en donde sus elementos orientadores e instrumentales pasan por diversos procesos de creación, experimentación, reajuste y evaluación” (Santiváñez, 2013, p. 32).

El currículo no deja de ser un todo (la unidad) complejo debido a que los elementos que lo integran se encuentran en estados intermitentes entre la quietud y el movimiento o cambio, el orden y el caos, lo determinado y lo indeterminado, el ser y el deber ser, lo dual y lo múltiple, lo racional y lo sensual, lo inmanente y lo trascendente enmarcados en

la unidad. La definición del currículo a la luz de los principios mixtos: lógico-ontológico-racionales y lógico-ontológico sensuales de la ciencia se puede construir de la siguiente manera:

Siguiendo una vez más a Santiváñez (2013), algunas definiciones del concepto *currículo* son las siguientes:

- “El currículo consiste en los medios para poner en marcha ciertos propósitos determinados del proceso escolar” (Kung, 1971; citado en Santiváñez, 2013, pp. 32-33).

Es posible apreciar principios o causas mixtos: lógico-ontológico-racionales y sensuales como los siguientes: estados intermitentes entre la “quietud” y el “cambio” o “movimiento” y el “determinismo” y el “indeterminismo” que permiten una definición del concepto en términos de proceso.

- “El currículo se compone de contenidos, métodos de enseñanza y finalidades. Estas tres dimensiones en interacción constituyen el currículo operacional” (Tylor, 1973; citado en Santiváñez, 2013, pp. 32-33).

Se pueden estimar principios o causas mixtos: lógico-ontológico-racionales y sensuales como los siguientes: estados intermitentes entre la “quietud” y el “cambio” o “movimiento” y el “determinismo” y el “indeterminismo” que permiten una definición de *currículo* en términos de proceso.

- “El currículo constituye un recurso metodológico que representa las relaciones entre un conjunto de elementos que se encuentran vinculados en función de un determinado explícito objetivo, que tiene sentido en función de la contextualidad histórica que sirve de base” (Guedez, 1989; citado en Santiváñez, 2013, pp. 32-33).

Se valoran principios o causas mixtos: lógico-ontológico-racionales y sensuales como los siguientes: estados intermitentes entre la “quietud” y el “cambio” o “movimiento” y el “determinismo” y el “indeterminismo” que permiten una definición en términos de proceso. Las características del currículo a la luz de los principios mixtos: lógico-ontológico-racionales y lógico-ontológico sensuales de la ciencia se pueden elaborar del modo siguiente: Tomadas en conjunto, en todas y cada una de las definiciones anteriores es posible observar que fueron construidas a partir de principios o causas mixtos: lógico-racionales y sensuales: inductivo-deductivo, observación, experimentación, unidad-multiplicidad, divisibilidad-composición, complejidad-simplicidad, etc., relacionados con los principios mixtos: ontológico-racionales y sensuales, también, de quietud y/o cambio o movimiento, orden y/o caos, pluralidad y/o singularidad, determinismo y/o indeterminismo, unidad y/o pluralidad, racionalidad y/o sensualidad, trascendencia y/o inmanencia, etc.

Todos y cada uno de estos principios parecen indicar que la definición del concepto *currículo* se aprecia tanto con la razón (como producto) como con los sentidos (como proceso).

Este tipo de currículo se construye a partir de una lógica inductivo-deductiva que va de la multiplicidad a la unidad y viceversa, de la parcialidad a lo completo y viceversa, de lo complejo a lo simple y viceversa, de lo dividido a lo compuesto y viceversa, en un diálogo interminable en el tiempo, el espacio y las circunstancias.

CONCLUSIONES

La respuesta a la cuestión: ¿Cuál es la relación epistemológica entre los principios lógicos y ontológicos del concepto *currículo*? Se puede dar en los siguientes términos:

Los principios lógicos y ontológicos de la ciencia —respectivamente— se relacionan con las diferentes concepciones de currículo desde las respectivas circunstancias de modo, tiempo y lugar en que se construyen las nociones sobre este último. La diversidad de definiciones, caracterizaciones, funciones, finalidades, elementos, etc., que —sobre el concepto mencionado— se han elaborado a lo largo de la historia del desarrollo curricular obedecen a determinados principios ontológicos (referidos al ser) y lógicos (referidos a las razones en que se apoyan los raciocinios sobre el ser) que tienen su origen, principalmente, en las necesidades existenciales del sujeto cognosciente.

Entonces, los parámetros de exploración, descripción, explicación, interpretación o comprensión que se encontraron en la investigación y que se sugiere que se tomen en cuenta para elaborar las diferentes y contradictorias definiciones, caracterizaciones, funciones, finalidades y elementos del concepto *currículo* son los siguientes: los principios ontológicos de la ciencia (quietud y/o movimiento, orden y/o caos, determinismo y/o indeterminismo, ser y/o deber ser, unidad y/o dualidad o pluralidad, lo racional y/o sensual, lo inmanente y/o trascendente) que son determinantes de los principios lógicos de la misma (las razones en que se apoyarán los juicios sobre la realidad), las facultades cognoscitivas (razón y/o sentidos) con la o las que el sujeto cognosciente pretende solucionar los problemas del conocimiento, los supuestos en los que —al hacer esto— se ubica de manera irremediable y las necesidades existenciales del sujeto cognosciente.

Lo anterior se propone debido a que la idea de currículo —al igual que cualquier otra categoría que todo sujeto cognosciente pretenda construir— parte de determinados principios ontológicos y lógicos que, a su vez, obedecen a la o las facultades cognoscitivas que se utilicen en su elaboración dependiendo de determinados intereses que, en el mismo sentido, obedecen a ciertas necesidades ubicadas en el tiempo, el espacio y las circunstancias existenciales.

Dichos principios se encuentran relacionados epistemológicamente en las diferentes construcciones del concepto mencionado, llevadas a cabo por los principales estudiosos del tema y, a causa de esto, las conceptualizaciones sobre el mismo, difieren en significados, sentidos y consecuencias existenciales.

La definición del concepto *currículo* depende del espacio, tiempo y circunstancias de quien lo elabore.

Por *circunstancias* se entienden las pasiones, emociones y sentimientos del ser humano; sus necesidades y deseos; que mueven su voluntad y sus intenciones poniendo en acción sus facultades (razón y/o sus sentidos) que le permiten actuar para construirse un “currículo” a su gusto.

La definición del concepto aquí tratado es un problema político sin solución definitiva que no es bueno ni malo, ni peor, ni mejor, simplemente es, y produce consecuencias positivas para algunos y negativas para otros.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (1992). *Metafísica*. México: Porrúa. Bacon, F. (1991). *Novum organum*. México: Porrúa.
- Cassirer, E. (1986a). *El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia modernas I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (1986b). *El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia modernas II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garrigou-Lagrange, R. (1980). *El sentido común. La filosofía del ser y las formas dogmáticas*. Madrid, España: Ediciones Palabra.
- Gutiérrez, R. (2005). *Introducción a la lógica*. México: Esfinge. Heidegger, M. (2006) *¿Qué es la filosofía?* España: Herder.
- Kant, I. (1996). *Crítica de la razón pura*. México: Porrúa.
- Locke, J. (1994). *Ensayo sobre el entendimiento humano* (Tomo I). México: Gernika. Real Academia Española [RAE]. (s. f.). Principio. *Diccionario de la Lengua Española*. Runes, D. D. (1998). *Diccionario de filosofía*. México: Grijalbo.
- Santiváñez, V. (2013). *Diseño curricular a partir de competencias*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Simmel, J. (1946). *Problemas fundamentales de la filosofía*. Madrid, España: Revista de Occidente.
- Spinoza, B. (1990). *Ética*. México: Porrúa.

CAPÍTULO 4

GRAFOMOTRICIDAD A TRAVÉS DEL ARTE PARA MEJORAR LA ESCRITURA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Fecha de recepción: 12/11/2024

Fecha de aceptación: 02/12/2024

Reyna Janette Barba Pérez

Ana Paola Villa Vergara

Mónica Alejandra Ramírez Román

enfocadas a alumnos de sexto grado en la edad de 10 a 12 años.

PALABRAS CLAVE: Grafomotricidad. Arte de la escritura. Motricidad fina. Creatividad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

RESUMEN: En este documento se presenta una investigación que tiene como finalidad mostrar algunas estrategias de grafomotricidad mediante el uso y la creación de arte para mejorar el proceso de escritura y fomentar la creatividad. Así mismo, cómo menciona Álvarez-López (2017, como se citó en Vintimilla, 2020), el aprendizaje de la lectura y escritura de gran relevancia en el ámbito de la educación, debido a que de este dependen otros aprendizajes de mayor complejidad intelectual, de ahí que la alfabetización en los primeros años escolares represente el inicio de la introducción de los infantes a la educación formal. De igual manera, no sólo es un área relevante para el aprendizaje, sino que también es un medio de comunicación y una manera de expresar nuestras emociones, sentimientos y pensamientos de una manera abierta, y a partir de ello generar otro tipo de arte. Todas estas actividades y estrategias están

La grafomotricidad es una técnica para la escritura durante la primera etapa de la educación. Cómo menciona Camacho (2010), la estimulación de la escritura debe iniciarse de una manera agradable para el niño, considerando que este aprendizaje es un proceso evolutivo que se desarrolla gradualmente.

Esta técnica supone aplicarse en la etapa inicial de la educación, pero ¿qué pasa cuando en la etapa final de la educación primaria aún no se ha desarrollado esta habilidad? El uso de aparatos electrónicos como computadoras, celulares, etc. ha causado efectos diversos en el ámbito de la escritura, uno de ellos es que gracias a estos aparatos los estudiantes han podido redactar textos más amplios que con lápiz y papel. Sin embargo, debido a esto, no hay suficiente

fuerza manual. Según Martínez (2019), el tiempo que los niños pasan frente a la televisión, pantallas o smartphones está afectando su capacidad para desarrollar las habilidades que se necesitan para sostener un lápiz.

De igual forma, estas estrategias además de fortalecer el arte de la escritura y a realizar actividades de la vida diaria, ayudan a ampliar la creatividad y otras artes, como la escultura, dibujo y la música; actividades que le sirven al alumno a corto y largo plazo

PREGUNTA GENERAL

¿Cómo influye la aplicación de estrategias de grafomotricidad a través del arte en la mejora de la escritura de los estudiantes de sexto grado de la Escuela primaria Agustín Yáñez?

PREGUNTA ESPECÍFICA

¿Cuáles son las estrategias que se van a implementar?

¿Cómo se aplicarían las estrategias diseñadas para mejorar la escritura?

¿Para qué mejorar la escritura?

OBJETIVO GENERAL

Describir el impacto de la implementación de técnicas artísticas en el desarrollo de la grafomotricidad y su influencia en la mejora de la escritura en estudiantes de sexto grado de la escuela primaria Agustín Yáñez.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diseñar y aplicar estrategias de grafomotricidad basadas en el arte, orientadas a mejorar la escritura en los alumnos de sexto grado.
- Analizar la relación entre la implementación de las estrategias de grafomotricidad y la expresión creativa artística en el proceso de escritura de los alumnos de sexto grado.

MARCO TEÓRICO

Dentro del marco teórico se explicará la definición de las palabras clave, profundizando en cada una de ellas y describiendo la relevancia en cada una de ellas para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes de sexto grado.

La primera definición y de donde parte la grafomotricidad, es la motricidad fina. Cómo primer autor, tenemos a Piaget, el cual la define cómo acciones que el niño realiza

principalmente con las manos y por lo cual, necesita una coordinación oculo-manual como pintar, amasar, y usar herramientas. Teniendo en cuenta la aportación de dicho autor, es importante mencionar que en estas estrategias son precisamente los dos sentidos que el estudiante va a utilizar, además de qué ambas han sido desarrolladas desde edades tempranas y se han seguido fortaleciendo.

Béquer y Franco (2002, cómo se citó en Simón-Benzant, 2014), coinciden en que el dominio de las acciones motrices finas supone ajustes y precisión de las manos en la prensión y ejecución para la realización de movimientos. Mencionado esto, el aporte a la investigación es el efecto, ya que ayuda con la precisión, las letras que el alumno haga serán más marcadas, por ello se pretende hacer que los alumnos mejoren la letra la letra cursiva y la letra de molde.

La grafomotricidad por su parte, es una etapa fundamental para comenzar con la escritura, debido a que consiste en el trazo libre, esta surge de la motricidad fina. Cómo menciona Estrada (2006, cómo se citó en Camacho, 2006) la grafomotricidad es una fase previa a la escritura ya que supone el entrenamiento para la realización de movimientos básicos que forman parte de la correcta direccionalidad y trazado de las letras. A pesar de que este tipo de grafías se suele usar solamente en edades tempranas (preescolar y primeros años de educación primaria), es relevante seguir realizando este tipo de estrategias y adecuarlas a la edad de los estudiantes, en este caso, está dirigido a alumnos de 10 a 12 años. Ya que sólo no se trata de usar la mano y un lápiz, sino también de manipular otros materiales, cabe mencionar que la grafomotricidad es también un paso importante hacia el arte. Cómo, por ejemplo, la escritura (ya se hizo mención anteriormente), la escultura (sentir otros materiales y darles forma mediante la creatividad del estudiante), el dibujo (influyendo diversas técnicas para dibujar, cómo el puntillismo, el sombreado, degradado, etc.) y la música (ya que al tener mejor coordinación para tocar algún instrumento y en movimientos corporales).

La escritura es parte de una de las bellas artes, la cual surge por la necesidad de comunicación, ya que el mensaje que se daba con la voz o con sonidos solo dura un momento y los pensamientos también querían ser compartidos además, de qué era difícil mantener un mensaje verbal por mucho tiempo y era difícil transportar un mensaje a una distancia considerable, de esta manera surgen los jeroglíficos. Con el tiempo se crean diversos sistemas de escritura y conforme pasan los años se convierte en un arte.

Según Blanco (2018) la escritura es una facultad del hombre, ya que en ella se crean formas de expresión del pensamiento. Equivale a diversos sonidos expresados en figuras. Es liberal.

La escritura es una habilidad que cada persona desarrolla, ya sea por el contexto o por los hábitos de lectura. Puede surgir por simple placer o por la necesidad de querer comunicarse con el mundo exterior.

Al igual que la motricidad fina, requiere del sentido de la vista y del tacto, sin

embargo, este requiere uno más, el oído. Porque cómo se mencionó anteriormente, los sonidos también se pueden escribir.

Usando estos tres sentidos (inclusive se podría añadir el olfato), se genera la creatividad.

Esta creatividad la define Barron (1969) como “La creatividad es la habilidad del ser humano de traer algo nuevo a su existencia” y Oerter (1971) como “La creatividad representa el conjunto de condiciones que proceden a la realización de las producciones o de formas nuevas que constituyen un enriquecimiento de la sociedad”. Con estos dos autores, podemos llegar a la definición de creatividad, lo cual se llega al concepto de que es una habilidad natural del ser humano dónde se utiliza el pensamiento para crear una innovación dirigida a la sociedad. La creatividad es una palabra clave dentro del arte, ya que, de un pequeño trazo, de una pequeña idea se puede crear algo maravilloso.

Algunos niños no suelen tener creatividad, ya qué se espera que sigan un patrón paso a paso, limitando de esta manera que esa habilidad se desarrolle, sin embargo, hay algunos momentos en los que pueden expresar todo su potencial. Y esto es lo que se busca lograr mediante la escritura. Que logren manifestarse a través del arte.

Dentro de la investigación, se encontró a más de 20 autores con diferentes percepciones de la creatividad, sin embargo, hay tres palabras dónde al menos todos mencionan una o sinónimos de las mismas, tales son “innovación”, “habilidad” y “aportación”.

METODOLOGÍA

Este documento se encuentra bajo un enfoque de investigación cualitativo. Patton (como se citó en Sampieri, 2014) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (Sampieri, 2014). Por ello mismo, se eligió tomar en cuenta las habilidades y fortalezas de cada estudiante para poder aplicar dichas estrategias.

Se pretende que la investigación tenga este tipo de enfoque para que el conocimiento sea constructivo tomando en cuenta las características de los sujetos de estudio. Ya que se trata de algo que depende de la personalidad y la creatividad de cada uno de los estudiantes, aspectos que no se pueden medir.

Por esta razón, el instrumento de investigación que se sugiere aplicar es la observación y el diario del profesor, para que se mantenga registrado el proceso y los avances que va teniendo cada estudiante, así como su participación activa y su esfuerzo.

Esta investigación se llevará a cabo con los 18 estudiantes de sexto grado grupo “B” en la escuela primaria “Agustín Yáñez”.

RESULTADOS

Cómo resultados obtenidos durante la intervención de la investigación en la jornada de prácticas en el séptimo semestre, se demostró que los estudiantes de sexto año en la escuela primaria “Agustín Yáñez”, la mayoría logró mejorar su motricidad fina, en aspectos cómo usar ambas manos con diferentes movimientos o hacer cortes finos con hojas de papel, así como también lograron crear carteles, trípticos y portadas con materiales que diseñaron con diferentes tipos de trazos y recortes hechos por ellos mismos.

Al principio, cuando se les mostró a los estudiantes los principales tipos de arte (escultura, teatro, música, danza, cine y arquitectura) estaban confundidos porque no sabían que todos ellos eran arte. Con el material audiovisual que se proyectó en el aula, identificaron ejemplos de cada uno de ellos que habían visto dentro de su contexto, en películas, en viajes, etc.

De esta forma también lograron conocer un poco sobre el arte en otras culturas, ya que cómo se les explicó, el arte es un medio de comunicación que te lleva a un viaje a través de la historia de otros contextos diferentes al que radican usualmente.

Cómo menciona Thurstone (1952, citado en Esquivias, 2004) “La creatividad es un proceso para formar ideas o hipótesis, verificarlas y comunicar los resultados, suponiendo que el producto creado sea algo nuevo”. Tomando este aporte de Thurstone, en este lapso de tiempo los estudiantes demostraron este aporte. Durante una actividad se les pidió cortar diversas figuras sin tijeras, sólo usando las manos siguiendo la línea, por lo que los estudiantes crearon teorías sobre los posibles resultados de dicha actividad. Al estar en la última fase de la actividad, corroboraron que el resultado era el esperado. Lo más relevante y que Thurstone y otros autores mencionan, es que cada estudiante personalizó ese cartel creando cada uno su propio producto. Ninguno fue igual, colores, formas, tamaños. Se logró la innovación que se esperaba.

Así mismo, en relación con la escritura, los alumnos mostraron orden al hacer actividades en sus cuadernos, ya que usaban ejemplos de “lettering”, así como colores. Incluso tomaron el hábito de buscar las palabras en el diccionario cuando no conocían el significado o la manera correcta de escribir. Esto se demostró también en una actividad de crear un poema, dónde tenían que hacer uso del lenguaje figurado y literal, dónde buscaron sinónimos y antónimos para lograr formar las frases que querían expresar.

Por otra parte, los estudiantes han incorporado elementos artísticos en sus textos, como ilustraciones, colores y estilos de escritura variados. Esto ha enriquecido su expresión escrita y ha fomentado su imaginación. Por tanto, la inclusión de actividades artísticas en el proceso de escritura ha aumentado la motivación de los estudiantes para escribir. Se han mostrado más entusiasmados al enfrentar tareas de escritura y han expresado un mayor grado de satisfacción con sus producciones escritas.

CONCLUSIONES

Al obtener los resultados de una jornada de prácticas intensivas, se llegó a la conclusión de que, implementar estrategias de grafomotricidad a través del arte tiene un impacto positivo en el proceso de escritura de los estudiantes de sexto grado. La creatividad en la escritura es un resultado particularmente relevante, ya que no sólo mejora la calidad del texto escrito, sino que también estimula la imaginación y los anima a explorar nuevas formas de expresión. Esto es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y su capacidad para comunicarse efectivamente en diferentes contextos.

Por lo tanto, se considera hasta este punto de la investigación que, el creciente interés en actividades artísticas que involucran la grafomotricidad sugiere que los estudiantes han encontrado un valor significativo en la integración de las artes en su aprendizaje, por lo que se considera que esto puede propiciar en los estudiantes de sexto grado, un mayor entusiasmo por las tareas de escritura. De tal forma que, la implementación de estrategias de grafomotricidad a través del arte, mejora la precisión de la escritura de los estudiantes de sexto grado y contribuye a una comunicación escrita más efectiva.

REFERENCIAS

- Cabrera, B., & Dupeyrón, M. (2019). Revista de Educación. *El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar*, 17(2), 18157696. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000200222
- De Cervantes, B. V. M. (s. f.). *Arte de la escritura y de la caligrafía : teoría y práctica*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/arte-de-la-escritura-y-de-la-caligrafia-teoria-y-practica--0/html/ff0f1954-82b1-11df-acc7-002185ce6064_23.html
- Camacho, M. (2010). *La grafomotricidad en el nivel inicial* [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/publication/330279403_La_grafomotricidad_en_el_nivel_inicial
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1067-6079.
- Jonás. (2019, 1 enero). *Técnicas de dibujo artístico I Superprof*. Superprof MX - El blog de Superprof México. <https://www.superprof.mx/blog/aprender-a-dibujar-que-especialidad/#:~:text=B%C3%A1sicamente%20las%20t%C3%A9cnicas%20del%20dibujo,el%20esfumado%20y%20el%20degradado>.
- Martínez, S. (2020). El impacto de las pantallas en las habilidades de escritura. *Kinedu Blog*. <https://blog-es.kinedu.com/el-impacto-de-las-pantallas-en-las-habilidades-de-escritura/>
- Méndez, M. (2016). *Importancia de la grafomotricidad en el aprendizaje de la lectoescritura inicial* [PDF] https://glifos.upana.edu.gt/library/images/a/a5/TESIS_DE_RICARDO_HUGO_M%C3%89NDEZ_P%C3%89REZ.pdf

Pacco-Quispe, M. (2016). Pintura digital como técnica para mejorar la grafomotricidad en los niños y niñas de cinco años de la institución educativa inicial n-56105 y Yanaoca- 2016. Universidad Andina Nelson Cáceres Velásquez, 26-42. Obtenido de <https://n9.cl/8twc>

Red Cenit, Centros de Desarrollo Cognitivo. (2019, 28 noviembre). *El poder de la música en el desarrollo infantil: 9 beneficios*. Red Cenit. <https://www.redcenit.com/el-poder-de-la-musica-en-el-desarrollo-infantil-9-beneficios/#:~:text=Desarrolla%20la%20psicomotricidad%20y%20estimula,m%C3%A1s%20ajustada%20de%20s%C3%ADmismo>.

Ruiz-Estrada, M. D. (2003). Educación de la grafomotricidad: un proceso natural [Graphomotor education: a natural process]. Málaga: Editorial Aljibe.

Sampieri R. H. (2014). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. Metodología de la investigación. (pp. 88-99) Distrito Federal, México: McGRAW-HILL

Sampieri R. H. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias...Metodología de la investigación. (pp. 7-9) Distrito Federal, México: McGRAW-HILL

TEORÍAS Y/O ENFOQUES DE MOTRICIDAD FINA A) Piaget y el desarrollo motor de los niños. (s. f.). <https://1library.co/article/teor%C3%ADas-enfoques-motricidad-fina-piaget-desarrollo-motor-ni%C3%B3os.zx5ew25v>

Vintimilla, M. (2020). *Estrategias Pedagógicas para el desarrollo de la grafomotricidad* [PDF] Dialnet-EstrategiasPedagogicasParaElDesarrolloDeLaGrafomot-7610732.pdf

¿Cuáles son las 7 bellas artes? un resumen de sus características. (2019b, septiembre 10). <https://psicologiyamente.com/cultura/cuales-son-bellas-artes>

CAPÍTULO 5

“NIÑOS QUE TRADUCEN”. RELACIONES DE PODER EN LOS SERVICIOS SOCIALES ESPAÑOLES

Fecha de recepción: 07/11/2024

Fecha de aceptación: 02/12/2024

Ana Martínez Rodero

Universidad de Salamanca (España)
<https://orcid.org/0000-0002-2559-6272>

José-Luis Anta Félez

Universidad de Jaén (España)
<https://orcid.org/0000-0001-7063-5288>

1 | INTRODUCCIÓN. FILOSOFÍA Y APLICACIÓN DE UN CONCEPTO.

“La injusticia metalingüística”, como concepto filosófico, se basa en la idea de que las estructuras del lenguaje, en la medida que son mecanismos en las relaciones de poder, en su uso pueden ser utilizadas de manera injusta para perpetuar desigualdades o formas de dominación en la sociedad. Podosky (2022: 441-464) ¹¹ argumenta que estas negociaciones asimétricas del significado son inherentemente injustas porque perpetúan desigualdades de poder y acceso a la verdad o la comprensión compartida. Esto puede ocurrir en una variedad de contextos, desde conversaciones cotidianas hasta discursos políticos o comerciales. La

utilidad de la noción de Podosky radica en su capacidad para ilustrar y analizar críticamente estas dinámicas de poder en el uso del lenguaje. De hecho, al resaltar cómo estas estructuras pueden ser utilizadas para mantener o perpetuar relaciones de dominación, Podosky nos insta a examinar de cerca quién tiene el control sobre la interpretación y definición de los términos utilizados en la comunicación.

En efecto, esto es un buen marco teórico para entender que ocurre en el despacho de una trabajadora social cuando llega una persona con competencias lingüísticas diferentes y se apoya en un hijo/a, generalmente, para poder establecer un canal de comunicación. Insisto, la idea no es que la “filosofía” de Podosky nos permita explicar lo que ocurre allí, sino que nos permite la reflexión de cuáles son los conceptos que están en juego. La recomendación es ser muy cuidadoso y preciso: la *injusticia metalingüística* es una noción específica, no cualquier forma de mala praxis comunicativa,

y consiguientemente se ha de observar en cuanto que se establece en los estrechos márgenes de las relaciones de poder (Padilla Cruz, 2018a). En este contexto es muy útil todo este desarrollo de Injusticia metalingüística, ya que nos permite contestar la pregunta: ¿quién es el sujeto que tenemos delante, cómo funciona esa categoría de niño (donde sobreentendemos por pura practicidad también están las niñas) traductor e intérprete? Aunque el texto de Podosky es claramente un trabajo de análisis lingüístico/filosófico, que tiene muchas pegas al no poner contextualización en los ejemplos, o, mejor dicho, al pensar que pedir un Martini, o rozar un trasero, son universales culturales, sin embargo, es un texto muy evocador para mirar desde otro punto de vista realidades sociales como lo que aquí proponemos. El texto de Podosky tiene dos partes bien diferenciadas, fundadas sobre una verdadera ingeniería conceptual: por un lado, la idea de *desacuerdo metalingüístico no ideal* y, por otro, el de *la injusticia metalingüística*, que es una reflexión profunda de lo que se deriva del desacuerdo debido a la operación del posible prejuicio identitario. Aunque para nuestros intereses está última parte es la más interesante, sin duda que la primera idea es clave para llegar a observar la construcción del contexto en que se produce el intercambio contextual metalingüístico.

Por otro lado, hay algo de artificial en cuadrar algo que pertenece al orden de las prácticas sociales con otra que es puramente una discusión quasi metafísica. Mirando alguna otra literatura nos encontramos que las discusiones sobre los términos de “injusticia metalingüística” (Banks, Ge and Baker, 1991. Cull, 2020. Fricker, 1998, 2003, 2006, 2007. Padilla Cruz, Manuel 2018b, 2019), que hemos pretendido readaptar y conformar a una realidad diferente y que resumimos en la pregunta: ¿qué ocurre con los actores en un despacho de los servicios sociales del Sur global? Resumiendo, lo que aquí presentamos es un trabajo académico, introductorio, quizás desordenado, con la idea de mostrar una cierta realidad social a la luz de un potente concepto filosófico. En este sentido la reflexión, siempre desde el trabajo de campo y la práctica profesional, nos obliga una vez más, a evidenciar las relaciones de poder en las que se ve inmerso el Trabajo Social, concretamente en la relación de ayuda, y donde la barrera lingüística acrecienta aún más las relaciones asimétricas de poder entre el usuario y el trabajador social inmerso en el sistema de los servicios sociales (Valdes, 2002). La mirada a unos menores presentes en los servicios públicos no pesados para ellos, salvo como meros destinatarios u “objetos de”, y que aquí desde esta posición ocupan un papel extraño que descoloca y genera incomodidad ética al propio trabajador social , que también ve como “la palabra” es simplificada y (re)interpretada de manera ambigua, desplazando la cantidad y calidad de la información-interpretación fuera de los protagonistas clásicos: el usuario adulto y el trabajador social, y que con frecuencia se da en un trasfondo de pobreza económica y donde las palabras de los niños, madres y los propios trabajadores sociales corren el riesgo de caer en el vacío.

2 | EL CONTEXTO DE LOS “NIÑOS QUE TRADUCEN”.

Empecemos con un breve excuso sobre el contexto de los “niños que traducen”, ya que de lo que se trata es exponer una serie de reflexiones y conclusiones desde la mirada del entrecruzamiento de las ciencias sociales y la filosofía, en torno al concepto de injusticia metalingüística entrecruzado con la presencia de niños que actúan de traductores-intérpretes de sus madres marroquíes, en el contexto de los servicios sociales públicos de un municipio de la España del Sur, que no cuenta con un servicio de traducción/interpretación oficial. Lo primero es que se ha hecho patente en los últimos años la presencia cada vez más significativa de mujeres de origen marroquí en los servicios sociales (Freeman, 2004. Sagaama, 2010). Estas mujeres han llegado aquí fruto de los procesos de reagrupación familiar, en su mayoría, acompañadas de hijos menores, y siendo la barrera idiomática el principal problema de relación con el resto de la comunidad, y donde muchas de ellas incluso años después de estar establecidas en el país siguen sin hablar español. Este hecho, hemos observado que las aísla, pero también que las convierte en sujetos problematizados para los servicios públicos con los que interactúan. A su vez, en estas mujeres intersecciona el ser mujer en situación de vulnerabilidad social y económica, migrante y, a su vez, carecer de las herramientas lingüísticas para desenvolverse en su sociedad de acogida, y que con frecuencia terminan acudiendo a los servicios sociales donde demandan información, prestaciones y servicios, y en la que también se ponen de manifiesto sus anhelos personales, familiares y sociales. En este contexto es frecuente que acudan al despacho del trabajador social acompañadas de sus hijos, a menudo, menores de edad, unos niños que entenderemos “están en medio” y que realizan, al menos en principio, una labor de intermediación lingüística (Cameron y Kovac, 2017. García-Sánchez, 2010. Orellana, Dorner y Pulido 2003. Orellana y Reynolds, 2008. Tham y Meagher, 2009).

Más allá del impacto que pueda tener para estos menores actuar como traductores-intérpretes de sus madres en el aspecto lingüístico, también con frecuencia, deben asumir responsabilidades y roles más propios “del mundo adulto” –según la conceptualización que nuestra sociedad tiene de la infancia–, y que, en el caso de las familias migrantes, nos obliga en primer lugar a (re)pensar la infancia como un concepto complejo y diverso (Pavez, 2010. Sánchez y Orellana, 2006). El niño pasa, por lo tanto, a tener un papel protagonista, que en este contexto no le corresponde, rompiéndose algunos de los principios y valores del “pacto social” que se propone desde el despacho del profesional del Trabajo Social. En este escenario, los niños como actores sociales no se definen por lo que son, por ser niños, sino por dónde están y por las relaciones que se establecen entre los distintos actores, y donde se desplaza la idea de niños, por la de traductores-intérpretes. Esta nueva propuesta para con los niños complejiza aún más el espacio propio del trabajador social, que debe reformular su relación con la persona que tienen delante y los términos con el que se comunica.

Estos menores explican las limitaciones de la idiomática, entre otras, a las que tienen que enfrentar las familias migrantes, y nos hace cuestionarnos en la sociedad de acogida las categorías de edad y género, o cuál es el papel o en qué aspectos debe colaborar un niño con respecto a su familia. Por otro lado, tenemos que hacer referencia a las implicaciones, algunas menos obvias, como son las relaciones de poder en las que se ve inmerso el Trabajo Social, concretamente en la relación de ayuda, y donde la barrera lingüística acrecienta aún más las relaciones asimétricas entre el usuario, el trabajador y los servicios sociales (Korpinen, y Pösö, 2021. Lynch y Forrester, 2019. O'Reilly y 2016. Rain y Muñoz-Arce, 2019). Unos menores presentes en los servicios públicos no pensados para ellos, salvo como meros destinatarios u “objetos de”, y que aquí ocupan un papel extraño que descoloca y plantea diferentes dilemas é al propio/a trabajador/a social, que ve como “la palabra” es simplificada y (re)interpretada de manera ambigua, desplazando la cantidad y calidad de la información-interpretación fuera de sus protagonistas, y que con frecuencia ahonda en la desigualdad y la vulnerabilidad económica y social.

Ante la inexistencia en los servicios públicos de un servicio de traducción e interpretación, las trabajadoras sociales se encuentran con personas usuarias con necesidades, que no hablan castellano, o con muchas dificultades y que recurren a sus hijos, en muchos casos menores, para resolver este acto comunicativo. Frente a alguien que tiene algo que puede ayudar estas profesionales, a la vez, se desenvuelve con palabras altamente institucionales, propias del lenguaje administrativo y burocrático pero que, también, encierran importante un simbolismo. La anécdota no es que los niños pasen por allí, sino las intenciones que se cruzan entre sus padres, sus necesidades y el trabajador social que gestiona determinados recursos dentro de las políticas públicas. El niño pasa a tener, así, un papel protagonista, que no le corresponde, rompiéndose algunos de los principios del pacto social que propone el despacho del trabajador social: cubrir necesidades de un determinado mundo adulto.

Así, estos niños no sólo realizan una intermediación lingüística, sino también intercultural. En este escenario, los niños como actores sociales no se definen por lo que son, por ser menores, sino por dónde están y las relaciones que se establecen entre los distintos actores, donde se desplaza la idea de niños por la de traductores. Esta nueva propuesta de papel complejiza aún más el espacio propio del trabajador social, que debe reformular su relación con la persona usuaria y el lenguaje con el que se comunica. A menudo estos menores son niños en edad de escolarización obligatoria y que tienen, a la vez, una relación de parentesco con los adultos a los que traducen. Y, donde a menudo traducen no lo que se dice, sino lo que interpreta que dice “su madre” o las palabras de la trabajadora social. En este fenómeno se da una triangulación: un nivel lingüístico, un nivel de la cotidianidad y, por último, otro a nivel cultural; además se dan diferencias en ciertas categorías explicativas: de intergénero, interétnico, intergrupales, de clase y de edad, entre otras.

Los “niños que traducen”, a falta de una nominalización provisional a falta de un término adecuado dentro de las políticas públicas, también es una manera de pensar el papel de estos menores en la negociación de procesos culturales y generacionales, así como en la transformación de prácticas cotidianas. También estos niños son un ejemplo de las limitaciones (la idiomática, entre otras) a las que tienen que hacer frente las familias migrantes. Lo que ha de ponerse en relación con los problemas estructurales de los migrantes, no sólo desde una perspectiva adulta, como así lo entienden las políticas, sino también nos hace cuestionarnos en la sociedad de acogida las categorías de edad y género, o cuál es el papel o en qué aspectos debe colaborar un niño con respecto a su familia. Pero también como en las familias migrantes a menudo a estos menores se les atribuye nuevos roles y otras responsabilidades, lo que también nos hace pensar en la infancia como un concepto complejo y diverso. “Los niños que traducen” deben ser visto en un contexto más amplio, que el de meros traductores, sino en el contexto de prácticas familiares, y donde el niño puede disfrutar de un cierto grado de agenciamiento, empoderamiento, A su vez se dan Interacciones en las que se produce una cierta inversión jerárquica de la autoridad familiar. También se reconfiguran formas de interdependencia generacional, y reconciliando o equilibrando “lo familiar” en su vida diaria, al ayudar estos niños a su familia a la incorporación a una cultura mayoritaria en la que se intentan insertar. Insistiendo en la idea, hemos de entender que la experiencia de “los niños que traducen” crea nuevos espacios y formas de interdependencia generacional, y que no deben ser vistas sólo de manera negativa, sino como unas relaciones de poder reconfiguradas.

3 I LA DE INJUSTICIA METALINGÜÍSTICA, COMO EXPLICACIÓN

El concepto de injusticia metalingüística de Podosky al que ya hemos referenciado, cómo ahora desarrollaremos, ofrece una lente útil para examinar y abordar las dinámicas de poder y prejuicio en los servicios sociales. Al reconocer y abordar estas injusticias, podemos trabajar hacia una prestación de servicios más equitativa y efectiva. En efecto, la injusticia metalingüística puede ser evidente en situaciones donde los niños se ven obligados a actuar como traductores-intérpretes para sus madres. Estos niños pueden estar en una posición de poder ilegítimo en un desacuerdo metalingüístico, ya que tienen el control sobre cómo se traducen y transmiten las palabras de sus madres. Los niños pueden enfrentarse a prejuicios de identidad que les otorgan un control ilegítimo en el desacuerdo metalingüístico. Esto puede ser especialmente problemático si los niños no tienen la *madurez* o la experiencia para manejar adecuadamente estas situaciones. Desde la perspectiva del trabajo social, es importante reconocer y abordar estas formas de injusticia metalingüística, no obstante, es cada vez más patente la necesidad de otro trabajo social (Dominelli, 1996, Rain y Muñoz-Arce, 2019). Esto podría implicar la implementación de servicios de traducción/interpretaciones oficiales, la formación de los trabajadores

sociales en cuestiones de injusticia metalingüística, y la educación de las familias sobre sus derechos lingüísticos.

La injusticia metalingüística, como concepto filosófico, se basa en la idea de que las estructuras del lenguaje y su uso pueden ser utilizadas de manera injusta para perpetuar desigualdades o dominación en la sociedad. La propuesta profundiza en esta idea al destacar cómo las negociaciones asimétricas del significado pueden llevar a situaciones de injusticia. Para entender la noción de Podosky, es crucial primero comprender el concepto de negociación asimétrica del significado: situaciones en las cuales las partes involucradas en una interacción lingüística no tienen igual poder o acceso a los recursos lingüísticos necesarios para determinar el significado de los términos utilizados. En otras palabras, una parte puede tener más influencia o autoridad sobre cómo se interpreta el significado de ciertas palabras o conceptos, mientras que la otra parte puede carecer de esa capacidad. Podosky argumenta que estas negociaciones asimétricas del significado son inherentemente injustas porque perpetúan desigualdades de poder y acceso a la verdad o la comprensión compartida. Esto puede ocurrir en una gran cantidad de contextos diferentes, desde conversaciones cotidianas hasta discursos políticos o empresariales. Por ejemplo, en una negociación entre un empleador y un empleado, el primero puede tener más poder para definir los términos del contrato laboral, lo que puede llevar a condiciones injustas para el empleado.

La utilidad de la noción de Podosky radica en su capacidad para ilustrar y analizar críticamente estas dinámicas de poder en el uso del lenguaje. Al resaltar cómo las estructuras del lenguaje pueden ser utilizadas para mantener o perpetuar relaciones de dominación, Podosky nos insta a examinar de cerca quién tiene el control sobre la interpretación y definición de los términos utilizados en la comunicación. Para ilustrar la relevancia de la injusticia metalingüística y la noción de Podosky en el mundo real se pueden analizar la negociación asimétrica del significado, también cómo se utilizan ciertos términos o conceptos en debates políticos, legales o económicos. Por ejemplo, se podría analizar cómo se manipulan los “términos” en un debate sobre políticas migratorias, donde ciertos grupos de poder pueden influir en la definición de palabras como “inmigrante” o “refugiado”, para promover ciertas agendas políticas o económicas, mientras se ignoran las experiencias y perspectivas de las personas afectadas por estas políticas. Según Podosky, la injusticia metalingüística puede adoptar varias formas, entre ellas: la opresión semántica, dado que el grupo dominante impone sus propios significados e interpretaciones sobre palabras y conceptos, marginando o borrando las perspectivas de otros grupos (Cull, 2019, Dotson, 2012). La exclusión lingüística, en la medida que ciertos grupos son excluidos de participar en la negociación del significado, ya sea por falta de acceso al lenguaje o porque sus voces no son tomadas en serio. Y, por último, la dominación discursiva, donde el grupo dominante controla la narrativa, estableciendo los términos del debate y moldeando el discurso para que sirva a sus propios intereses.

Podosky en su trabajo propone cuatro ámbitos donde “funciona” una metalingüística de los campos sociales y donde se produce la “ingeniería social” del pensamiento filosófico: en el desacuerdo metalingüístico, que ocurre cuando los hablantes discuten sobre qué contenido debe ser expresado por un término compartido. Por ejemplo, dos personas pueden tener un desacuerdo metalingüístico sobre qué ingredientes constituyen un “martini”. La injusticia metalingüística propiamente dicha, ocurre cuando un hablante tiene un control ilegítimo en un desacuerdo metalingüístico debido a la operación de prejuicios de identidad –tema en el que el propio Podosky trabaja de manera constante–. Esta “injusticia” implica restringir a un hablante de participar en los procesos que determinan los recursos epistémicos/lingüísticos de una conversación, y/o socavar la capacidad de un hablante para afectar los resultados metalingüísticos. El ámbito del Poder y el prejuicio, Podosky argumenta que algunos desacuerdos *metalingüísticos no ideales* son profundamente preocupantes, especialmente aquellos que involucran ciertos desequilibrios de poder (Dua, 1990). En tales casos, los prejuicios de identidad pueden dar a un hablante un control ilegítimo en el desacuerdo metalingüístico. Y, por último, las condiciones no ideales, en este sentido Podosky critica la suposición de que los desacuerdos metalingüísticos ocurren bajo condiciones ideales o casi ideales. Argumenta que esta suposición oscurece nuestra comprensión de cómo suelen desarrollarse los desacuerdos metalingüísticos, que a menudo ocurren dentro de estructuras (relaciones) de poder del mundo real (Ghazaryan, 2014. Peet, 2017. Pennington, 2017).

4 I CONCLUSIONES. RELACIONES E INSTITUCIONES COMO PRINCIPIO DE UN DEBATE.

Desde la perspectiva del trabajo social, es crucial reconocer y abordar estas dinámicas de poder. Esto podría implicar la implementación de servicios de traducción/interpretaciones oficiales, la formación de los trabajadores sociales en cuestiones de injusticia metalingüística, y la educación de las familias sobre sus derechos lingüísticos^[2]. Así, en un desacuerdo metalingüístico, el “poder” podría manifestarse en quién tiene la última palabra en la definición de un término. Si un hablante tiene más poder, debido a su estatus social, educación, etc., puede imponer su definición del término, lo que puede llevar a una injusticia metalingüística. Los prejuicios de identidad pueden dar a un hablante un control ilegítimo en el desacuerdo metalingüístico. Esto es especialmente relevante en contextos donde existen desequilibrios de poder, como en el caso de los niños que actúan como traductores-intérpretes para sus madres marroquíes. A través de un enfoque etnográfico, podemos observar cómo se manifiestan estas dinámicas de poder en la vida cotidiana. Los niños que asumen el rol de traductores-intérpretes para sus madres de origen marroquí pueden enfrentarse a prejuicios de identidad que les atribuyen un control indebido en situaciones de desacuerdo metalingüístico.

En efecto, la intersección entre la injusticia metalingüística, tal como la define Podosky, y varias ideas filosóficas clave relacionadas con el significado y el contexto, en particular, aquellas que se aplican en el contexto de los servicios sociales, donde los niños actúan como traductores-intérpretes para sus madres marroquíes. Emma Borg y Patrick Connolly (2022) introducen el concepto de “Atribución de Responsabilidad Lingüística Estricta”. Según esta teoría, los hablantes son responsables de la verdad de los contenidos que expresan y pueden ser sancionados si lo que dicen resulta ser falso. En el contexto de los servicios sociales, la *Atribución de Responsabilidad Lingüística Estricta* puede ser relevante cuando los niños actúan como traductores-intérpretes para sus madres. Estos niños pueden ser considerados responsables de la precisión y la verdad de las traducciones que proporcionan, lo que puede llevar a situaciones de injusticia metalingüística. Por otro lado, los propios Borg y Connolly argumentan que existen “contenidos mínimos” en el lenguaje, que son determinados por la práctica de atribución de responsabilidad lingüística. En el contexto de los servicios sociales, este concepto puede ser relevante para entender cómo los niños interpretan y traducen las palabras de sus madres. Los niños pueden tener que navegar entre los “contenidos mínimos” de las palabras de sus madres y los contenidos adicionales que pueden surgir debido al contexto cultural y lingüístico.

En una línea paralela, François Recanati (2004) propone el “principio de disponibilidad”, que sostiene que lo que se dice literalmente mediante una *preferencia* particular (cómo se pronuncia, se dice, se articulan las palabras o los sonidos) siempre contiene elementos derivados del contexto. Este principio puede ser relevante en los servicios sociales, donde los niños actúan como traductores-intérpretes en un contexto multicultural y multilingüe. Además, Recanati defiende un enfoque minimalista de la semántica, que sostiene que el contenido semántico de una oración es determinado por la estructura lingüística de la oración y el contexto en el que se utiliza (Frápolli y Villanueva, 2013). Este enfoque puede ser útil para entender cómo los niños interpretan y traducen las palabras de sus madres en un nuevo contexto cultural y lingüístico. En cierta medida todo esto remite al conocido como *dilema del prisionero*, un problema clásico en la teoría de juegos que plantea un escenario en el cual dos prisioneros son arrestados y enfrentan la decisión de cooperar o traicionar al otro. En el contexto de los servicios sociales, este dilema puede surgir cuando los niños actúan como traductores-intérpretes para sus madres. Los niños pueden enfrentarse a la decisión de traducir fielmente las palabras de sus madres (cooperar) o alterar la traducción para su propio beneficio (traicionar). La “Atribución de Responsabilidad Lingüística Conversacional” es otro concepto relacionado con la idea de *Atribución de Responsabilidad Lingüística Estricta*, pero a diferencia de esta se centra más en el contexto de la conversación. En este sentido el contexto de los servicios sociales, la Atribución de Responsabilidad Lingüística Conversacional puede ser relevante cuando los niños actúan como traductores-intérpretes para sus madres, ya que pueden ser considerados responsables, no solo de la precisión de sus traducciones, sino

también de cómo sus traducciones afectan el curso de la conversación. Si bien *la teoría estándar de la comunicación* sostiene que la comunicación es un proceso que permite el paso de información de un emisor a un receptor, en el contexto de los servicios sociales, esta teoría puede ser relevante para entender cómo los niños actúan como “emisores” y “receptores” de información cuando traducen las palabras de sus madres.

Los “niños que traducen”, como decíamos, a falta de una nominalización provisional de un término adecuado, así como un verdadero reconocimiento de lo que supone. dentro de las políticas públicas, también es una manera de pensar el papel de estos menores en la negociación de procesos culturales y generacionales, así como en la transformación de prácticas cotidianas. Estos niños son una explicación de las limitaciones (la idiomática, entre otras) a las que tienen que hacer frente las familias migrantes. Lo que ha de ponerse en relación con los problemas estructurales de los migrantes, no sólo desde una perspectiva adulta, como así lo entienden las políticas, sino también nos hace cuestionarnos en la sociedad de acogida las categorías de edad y género, o cuál es el papel o en qué aspectos debe colaborar un niño con respecto a su familia. En las familias migrantes a menudo a estos menores se les atribuye nuevos roles y otras responsabilidades, y eso también nos tiene que hacer pensar en la infancia como un concepto complejo y diverso (García Álvarez, 2007. Gómez-Hernández, 2012. Gómez-Hernández, 2022). Si apelamos a la teoría comunicativa, que deviene de ciertas teorías críticas, entre las que está la de *injusticia metalingüística*, se diría que nos encontramos en el *grado cero* desde el que se construyen las relaciones sociales, políticas y, seguramente, también reflexividad filosófica.

REFERENCIAS

- Banks, Stephen P.; Ge, Gao y Baker, Joyce (1991). Intercultural Encounters and Miscommunication. En Nikolas Coupland, Howard Giles y John M. Weimann (Edits.). *“Miscommunication” and Problematic Talk*: 103-120. London: Sage.
- Borg, Emma y Connolly, Patrick Joseph (2022). Exploring Linguistic Liability. In Ernest Lepore y David Sosa (Edits.). *Oxford Studies in Philosophy of Language*. Oxford University Press.
- Cameron, D. L. y Kovac, V. B. (2017). Parents and preschool workers’ perceptions of competence, collaboration, and strategies for addressing bullying in early childhood. *Child Care in Practice*, 23(2): 126-140.
- Cull, Matthew J. (2019). Dismissive Incomprehension: A Use of Purported Ignorance to Undermine Others. *Social Epistemology*, 33(3): 262-271.
- Cull, Matthew J. (2020). Dismissive Incomprehension Revisited: Testimonial Injustice, Saving Face, and Silence. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 9(2): 55-64.
- Degener, Janna Lena (2010). ‘Sometimes my mother does not understand, then I need to translate’. Child and Youth Language Brokering in Berlin-Neukölln (Germany). *mediAzioni*, 10: 346-367.

Dotson, Kristie (2012). A Cautionary Tale: On Limiting Epistemic Oppression. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 33(1): 24-47.

Dua, Hans R. (1990). The Phenomenology of Miscommunication. En Stephen H. Riggins (Edit.). *Beyond Goffman*: 113-139. Berlin: Mouton de Gruyter.

Dominelli, Lena (1996). Deprofessionalizing Social Work: Anti-Oppressive Practice, Competencies and Postmodernism. *British Journal of Social Work*, 26(2): 153-175.

Frápolli, María José y Villanueva, Alberto Neftalí (2013). François Recanati: contextualismo y Pragmática de las Condiciones de Verdad. En David Pérez Chico (Coord.). *Perspectivas en la filosofía del lenguaje*: 491-520. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Freeman, A. (2004). Re-locating Moroccan Women's identities in a transnational world: The 'woman question' in question. *Gender, Place & Culture*, 11(1), 17-41.

Fricker, Miranda (1998). Rational Authority and Social Power: Towards a Truly Social Epistemology. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 98(2): 159-177.

Fricker, Miranda (2003). Epistemic Injustice and a Role for Virtue in the Politics of Knowing. *Metaphilosophy*, 34(1-2): 154-173.

Fricker, Miranda (2006). Powerlessness and Social Interpretation. *Episteme*, 3(1-2): 96-108.

Fricker, Miranda (2007). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

García Álvarez, Begoña (2007). Los profesionales del Trabajo Social y la ética profesional ante los nuevos retos y necesidades sociales. *Humanismo y trabajo social*, 6:173-188.

García-Sánchez, Inmaculada M. (2010). (Re)shaping practices in translation: How Moroccan immigrant children and families navigate continuity and change. *mediAzioni*, 10: 182-114.

Ghazaryan, Grigor (2014). The Opposition Between the "Own" and the "Other" at the Metalinguistic Level of Crosscultural Communicative Acts. *Foreign Languages in Higher Education*, 1(16): 14-18.

Gómez-Hernández, E. (2012). Planeación participativa intercultural: reflexiones para el trabajo social. *Raximhai*, 8(2): 261-294.

Gómez-Hernández, E. (2022). Trayectorias de la interculturalidad en la intervención social de Trabajo Social. *Prospectiva*, 34: 61-83.

Korpinen, J. y Pösö, T. (2021). Social workers' views about children's and parents' competence in child protection decision-making. *Journal of Social Work*, 21(4): 853-870.

Lynch, N. F. y Forrester, D. (2019). What does empathy sound like in social work communication? A mixed-methods study of empathy in child protection social work practice. *Child & Family Social Work*, 24(1): 139-147.

O'Reilly, L. y Dolan, P. (2016). The voice of the child in social work assessments: Age-appropriate communication with children. *The British Journal of Social Work*, 46(5): 1191-1207.

Orellana, M. F.; Dorner, L. y Pulido, L. (2003). Accessing assets: Immigrant youth's work as family translators or "para-phrasers". *Social problems*, 50(4): 505-524.

Orellana, M. F. y Reynolds, J. F. (2008). Cultural modeling: Leveraging bilingual skills for school paraphrasing tasks. *Reading research quarterly*, 43(1): 48-65.

Padilla Cruz, Manuel (2018a). One Thing is Testimonial Injustice and Another is Conceptual Competence Injustice: Reply to Podosky and Tuckwell. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 7(3): 9-19.

Padilla Cruz, Manuel (2018b). Pragmatic Competence Injustice. *Social Epistemology*, 32 (3): 143-163.

Padilla Cruz, Manuel (2019). Reconsidering Dismissive Incomprehension. Its Relation to Epistemic Injustices, its Damaging Nature, and a Research Agenda: A Reply to Cull. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 8(11): 42-51.

Pavez, I. (2010). La participación infantil en los procesos migratorios. Las niñas y los niños en familias peruanas en Barcelona. *Papers. Revista de Sociología*, 95(2): 441-455.

Peet, Andrew (2017). Epistemic injustice in utterance interpretation. *Synthese*, 194(9): 3421-3443.

Pennington, Ashley Lauren (2017). *The Pragmatics of Linguistic Injustice*. Sheffield: The University of Sheffield.

Podosky, Paul-Mikhail Catapang (2022). Agency, Power, and Injustice in Metalinguistic Disagreement. *The Philosophical Quarterly*, 72, 2: 441-464.

Rain, A. y Muñoz-Arce, G. (2019). Interculturalidad crítica en clave decolonial: desafíos para la formación en trabajo social. *ConCienciaSocial, Revista digital de Trabajo Social*, 2(4): 166-82.

Recanati, F. (2004). *Significado literal*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Sagaama, O. (2010). *Integración lingüística y cultural de los inmigrantes en España. Los marroquíes en Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Sánchez, I. G. y Orellana, M. F. (2006). The construction of moral and social identity in immigrant children's narratives-in-translation. *Linguistics and education*, 17(3): 209-239.

Tham, P. y Meagher, G. (2009). Working in Human Services: How Do Experiences and Working Conditions in Child Welfare Social Work Compare? *The British Journal of Social Work*, 39(5): 807-827.

Valdes, Guadalupe (2002) *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Countries*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

[1] <https://mq.academia.edu/PaulMikhailCatapangPodosky?swp=rr-ac-83815114>

<https://philpeople.org/profiles/paul-mikhail-catapang-podosky-1>

<https://www.paulpodosky.com/>

Una interesante entrevista sobre su trabajo actual y como entiende algunos de los conceptos con lo que trabaja: <https://www.youtube.com/watch?v=ld6mj6AYbZM>

[2] En los servicios sociales del sur de España, se han implementado varias estrategias para abordar las barreras culturales y lingüísticas:

1. Servicio de Interpretación y Mediación Intercultural (SIMI). En el hospital Ramón y Cajal, el SIMI sociosanitaria presencial permite solventar los obstáculos de comunicación que se producen cuando existen diferencias entre el personal sanitario y los pacientes. El SIMI garantiza que quienes hablan otros idiomas accedan a la información, a sus derechos y a los cuidados de manera autónoma, así como que puedan tomar decisiones sobre su salud con libertad y seguridad².
2. Teléfono de interpretación idiomática. El teléfono de interpretación idiomática del Clínico San Carlos es un servicio de interpretación de idiomas, que viene a resolver el mismo problema a través de la tecnología.
3. Competencia cultural. Se ha destacado la importancia de la competencia cultural, que implica entender y respetar las diferencias culturales de los usuarios.
4. Formación especializada. Desde el ámbito académico, se vienen desarrollando en nuestro país campos de estudio y de formación especializados en este tipo de necesidades comunicativas particulares.
5. Compromiso comunitario. Se busca la participación de la comunidad en la prestación de servicios, lo que puede ayudar a superar ciertas barreras culturales.
6. Uso de la tecnología. La tecnología puede ser una herramienta útil para superar las barreras lingüísticas.

CAPÍTULO 6

RELEVANCIA DE LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS INTERDISCIPLINARIAS, COLABORATIVAS E INTERPROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Fecha de recepción: 08/11/2024

Fecha de aceptación: 02/12/2024

Carolina Henríquez

Escuela de Nutrición y Dietética, Facultad de Farmacia, Universidad de Valparaíso, Valparaíso 2360102, Chile
Centro de Micro-Bioinnovación, Universidad de Valparaíso, Valparaíso 2360102, Chile

Centro de Investigación del Comportamiento Alimentario, Escuela de Nutrición y Dietética, Facultad de Farmacia, Universidad de Valparaíso, Valparaíso 2360102, Chile

Claudia Ibacache-Quiroga

Escuela de Nutrición y Dietética, Facultad de Farmacia, Universidad de Valparaíso, Valparaíso 2360102, Chile
Centro de Micro-Bioinnovación, Universidad de Valparaíso, Valparaíso 2360102, Chile

Andrea Tapia

Escuela de Química y Farmacia, Facultad de Farmacia, Universidad de Valparaíso, Valparaíso 2360102, Chile
Centro para la Investigación Traslacional en Neurofarmacología ((CItNe)), Universidad de Valparaíso, Valparaíso 2360102, Chile

INTRODUCCIÓN

La educación superior debe responder a las necesidades del entorno y se constituye en un factor fundamental en el desarrollo y crecimiento, así como en las transformaciones culturales, sociales, económicas, políticas y medioambientales que se deben enfrentar continuamente como sociedad, las cuales deben ser sostenibles e integrales, al considerar múltiples visiones, y propender al bienestar de los individuos y la población.

Entre los desafíos actuales de las Universidades, destacan potenciar la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo, los cuales surgen del reconocimiento de la riqueza que representa la multidisciplinariedad en el tratamiento de las actividades sociales, económicas y culturales, y del enorme capital que representa la diversidad de disciplinas que se cultivan en las instituciones de educación superior.

Por otra parte, la importancia de garantizar una educación inclusiva,

equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos/as fue ressignificada en septiembre del 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, dentro del plan de acción a favor de las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas. La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, y en específico, la meta 4.7 indica que el desafío para el año 2030 es aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias técnicas y profesionales necesarias para acceder al empleo, al trabajo decente y al emprendimiento (ONU, 2015).

Ello implica formar profesionales que tengan los conocimientos técnicos, las habilidades y las actitudes para responder a los desafíos sociales, ambientales, culturales, y económicos que demanda la sociedad actual, en los cuales se busca generar impacto positivos y bienestar en las personas y sus comunidades. De esta manera, las instituciones de educación superior son consideradas como un actor social determinante para impulsar su cumplimiento. Ello da cuenta de la importancia de desarrollar un enfoque pedagógico y metodológico interdisciplinario, potenciando el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes de distintas disciplinas y profesiones, para resolver con mayor alcance problemáticas complejas y diversas que afectan actualmente a la sociedad.

Dado que la educación superior tiene un rol protagónico, es importante caracterizar y analizar, la relevancia que tienen las estrategias educativas interdisciplinarias, colaborativas, e interprofesionales implementadas en la formación de los futuros profesionales.

RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN INTERDISCIPLINARIA

La complejidad y la multidimensionalidad de los problemas y desafíos actuales requiere de la colaboración interdisciplinaria y el trabajo en equipo para obtener soluciones integrales y sostenibles que permitan resolver los múltiples desafíos que presenta la sociedad actual.

En este sentido, la educación tiene el desafío de fortalecer habilidades en las cuales se potencie el sentido ciudadano, involucrando aspectos sociales y cívicos que permitan construir una convivencia democrática basada en valores compartidos, y en la que se realce la comprensión de lo que significa el enfoque de la ciudadanía, como una práctica activa con deberes y derechos (Puig y Morales, 2015).

CEPAL-ONU (2003) sostiene que ningún enfoque disciplinario, por sí sólo, puede brindar soluciones efectivas. En este contexto, resulta fundamental abordar las problemáticas desde diferentes perspectivas y perfiles profesionales, en lugar de seguir un modelo individualista y tradicional. Es por ello por lo que el trabajo colaborativo e interdisciplinario se convierte en una herramienta trascendental para garantizar la sostenibilidad del ser humano y su ambiente (Max-Neef, 2005; Carvajal, 2010; Bell-Rodríguez et al., 2022).

El rol protagónico que la educación superior debe jugar en la formación de profesionales interdisciplinarios implica su propia transformación, debido a que un enfoque

sectorizado y unidisciplinario no puede abordar la complejidad de los problemas y desafíos actuales. En este contexto, es crucial que los equipos interdisciplinarios no se limiten a aportar únicamente una visión técnica desde sus propias disciplinas, sino que integren su conocimiento con las demás disciplinas, en un diálogo constante que permita el enriquecimiento mutuo (Bell-Rodríguez et al., 2022).

Desafortunadamente, la formación de capacidades en la mayoría de las universidades sigue enfocada en la enseñanza sectorizada, con pocas excepciones, lo que dificulta el desarrollo de profesionales capaces de abordar los desafíos actuales de forma integral (Carvajal, 2010).

En cuanto a la interdisciplinariedad, es importante destacar que corresponde al segundo nivel de integración disciplinar, luego de la multidisciplinariedad y antes de la transdisciplinariedad. Se define como una estrategia didáctica y pedagógica que implica la interacción y cooperación entre dos o más disciplinas para abordar una situación específica, considerando distintas visiones. Esta cooperación entre dos o más disciplinas implica dialogar y colaborar para lograr el desarrollo integral, a través de la conceptualización de los propósitos y la planificación del proceso, evitando con ello el trabajo aislado; adicionalmente, implica interacciones reales y una reciprocidad en los intercambios, lo que permite un enriquecimiento mutuo (Posada, 2004; Van del Linde, 2007; Bruna et al., 2022).

Pedroza y Argüello (2002) y Follari (2007), consideran que introducir la interdisciplinariedad en la universidad, requiere un ejercicio analítico de su verdadero significado y conlleva un acuerdo previo de concebir la realidad en su diversidad y variabilidad, en contraste a una cosmovisión estricta y sencilla; por esto, se plantean dos requerimientos básicos: lograr una cosmovisión, de globalidad y complejidad, acerca de los distintos saberes, pero que integre sus especializaciones y especificidad en cuanto a la formación; y en segundo lugar, una interdisciplinariedad para nuevas creaciones científicas y teóricas que logren plantear alternativas de solución a los problemas reales de la sociedad.

La multidisciplinariedad implica la búsqueda de información y ayuda de varias disciplinas sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas; esta permite a los/as estudiantes, entre otras fortalezas, a crear actitudes intelectuales o del pensamiento crítico, prepararse profesionalmente para una realidad dinámica e incierta, o superar barreras ficticias entre las distintas disciplinas (Pedroza-Flores, 2006; Posada, 2004)

La transdisciplinariedad corresponde a la etapa superior de la integración disciplinar, en la que se construyen sistemas teóricos totales (macrodisciplinas o transdisciplinas), en los que no existen fronteras sólidas y se fundamentan en objetivos comunes, tiene como uno de sus imperativos la unicidad del conocimiento; esta interpretación excede a las disciplinas, proporcionando un nuevo tipo de abordaje, más orgánico e integrado a la cuestión en análisis (Posada, 2004; Stokols, 2006).

En la enseñanza y aprendizaje de cualquier área curricular, la interdisciplinariedad juega un papel primordial. Esta evidencia los nexos entre las diferentes áreas curriculares, reflejando una acertada concepción científica del mundo y demuestra cómo los fenómenos no existen por separado y que, al interrelacionarlos por medio del contenido, se diseña un cuadro de interpelación, interacción y dependencia del desarrollo del mundo. Ésta esencialmente consiste en un trabajo común teniendo presente la interacción de las disciplinas científicas, de sus conceptos, directrices, su metodología, sus procedimientos, sus datos y de la organización de la enseñanza, y constituye, además una condición didáctica y una exigencia para el cumplimiento del carácter científico de la enseñanza (López Huancayo 2019).

De esta manera, los procesos pedagógicos deben considerar estrategias metodológicas activas e innovadoras, tales como el trabajo interdisciplinario y colaborativo entre estudiantes y docentes, permitiendo una construcción de conocimientos de manera conjunta, en función a tareas comunes para la solución de problemas reales, y que forman parte del mundo laboral en el cual los/as estudiantes se desempeñarán (Vargas-D'Uniam et al., 2016). Así, la integración disciplinar es parte fundamental de la flexibilización curricular de los planes de estudio, y permite formar profesionales más universales, aptos para afrontar las rápidas transformaciones de las competencias y los conocimientos (Posada 2004). Además, para comenzar la interacción o entrecruzamiento de las disciplinas, cada uno de los que intervienen en este trabajo común deben tener la suficiente preparación (competencia) en su respectiva disciplina y determinado conocimiento de los contenidos y métodos de las otras, para implementar un proceso de enseñanza-aprendizaje que impacte en los/as estudiantes (Espinoza-Freire 2018).

La interdisciplinariedad ofrece a los/as estudiantes numerosos beneficios, como la contribución a generar pensamiento flexible, el desarrollo de habilidades cognitivas, el aumento de la motivación, el mejoramiento de habilidades de aprendizaje, el entendimiento de las fortalezas y limitaciones de las disciplinas, la capacidad de acceder al conocimiento adquirido, el mejoramiento de habilidades para integrar contextos disímiles, la capacidad de sintetizar e integrar para generar originalidad, el aumento del pensamiento crítico, la promoción del trabajo colaborativo y el desarrollo de la humildad (Ackerman 1988; Field, 1994). Estos impactos positivos propician aprendizajes y conocimientos integrales que inciden en la generación de aprendizajes significativos y en la interpretación de su propia realidad, incluso para manejar criterios de cambio de esa realidad (Van del Linde, 2007; Bell Rodríguez et al., 2022).

Las actividades educativas de integración disciplinar no sólo fomentan la adquisición de conocimientos interdisciplinarios, sino que también ayudan a fortalecer valores importantes tanto en los/as docentes como en los/as estudiantes. Entre estos valores se encuentran la flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones, la confianza en sí mismo y en los demás, la paciencia para enfrentar desafíos y resolver problemas, el pensamiento

divergente para encontrar soluciones creativas, la sensibilidad hacia las personas que nos rodean, la aceptación de riesgos y la movilidad en la diversidad, así como la disposición para asumir nuevos roles. Estos valores son esenciales para el desarrollo personal y profesional, y contribuyen a formar ciudadanos/as críticos/as y comprometidos/as con la sociedad (Carvajal, 2010).

Tal como se señaló anteriormente, la interdisciplinariedad es fundamental para fomentar un enfoque integral y completo en la educación superior. Sin embargo, existen barreras que impiden su implementación, como la rigidez de los sistemas académicos, la asimetría entre los campos de conocimiento, la necesidad de establecer criterios para la integración y la evaluación continua del proceso, entre otras. Para superar estas barreras, es necesario introducir la interdisciplinariedad en los programas disciplinarios tradicionales, y para ello es fundamental profundizar en el contenido de las disciplinas que estudia cada profesional, considerando las interrelaciones y aporte de otras materias para la solución de problemas profesionales en su desempeño. Aunque esto puede ocurrir por interacciones directas entre profesores/as de diferentes disciplinas, es esencial que las autoridades universitarias fomenten iniciativas estructuradas para poner al servicio de los procesos formativos a la interdisciplinariedad (Bustamante, 2008; Carvajal, 2010; Bell Rodríguez et al., 2022). Para lograrla desde el currículo, es importante que los/as docentes trabajen metodológicamente en los diferentes claustros de las carreras (Llano Arana et al., 2016), ya que la fragmentación tradicional del conocimiento impide al estudiante analizar los problemas desde una perspectiva global, lo que limita su capacidad para tomar decisiones objetivas y tener una visión más amplia (Carvajal 2010; Acosta 2016). En este contexto, la interdisciplinariedad puede ser compleja al trabajar en equipo, por lo que se deben promover estrategias que fomenten el trabajo colaborativo y multidisciplinario (Contreras-Velásquez et al., 2017). Para ello, es esencial desarrollar metodologías de enseñanza-aprendizaje orientadas al desarrollo de diversas habilidades necesarias para trabajar en equipos interdisciplinarios, lo que ayudará a los/as estudiantes a enfrentar situaciones similares a las que se encontrarán en su desempeño profesional (Herrera et al., 2017).

En síntesis, en la actualidad, se considera la interdisciplinariedad como un aspecto fundamental en la formación académica, y es considerada como una estrategia pedagógica que se manifiesta como un proceso articulador y dinámico de integración de diversas disciplinas, en las que se genera una verdadera reciprocidad en las interacciones tendientes a lograr soluciones a problemas reales y complejos, y a superar la visión parcial de estos. Constituye una importante oportunidad para que el/la estudiante haga conexiones, plantee y encuentre respuestas a situaciones complejas, y ajuste sus aprendizajes de manera integral y mejor organizada lo que le permita relacionar lo que está estudiando en las distintas disciplinas. No se trata de crear nuevos conocimientos para dar solución a problemas complejos, ni determinar cómo el/la estudiante integra el conocimiento; de lo que se trata es de asumir la adquisición de estos saberes y materializarlos en la práctica

con independencia, creatividad y seguridad de los contenidos que se aprenden, así como de la vinculación con los antecedentes que tienen relación directa con dichos contenidos. Estos deberán responder a sus necesidades integradoras, de forma que puedan establecer relaciones, nexos y articulaciones para la solución de problemas profesionales (Santos, 2017; Almenares, 2019; Barriga Fray et al., 2023)

IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO

El trabajo colaborativo representa una teoría y un conjunto de estrategias metodológicas que surgen del nuevo enfoque de la educación, donde el trabajo cooperativo en grupo es un componente esencial en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Esta estrategia se basa en las teorías constructivistas que buscan fomentar la participación activa del/la estudiante a través del intercambio con el profesor/a y sus compañeros/as. Además, el trabajo en grupo ofrece respuestas para mejorar los ambientes de aprendizaje y la capacidad para interactuar entre estudiantes y sus profesores. En este sentido, el rol del docente consiste en guiar, orientar y liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje activo y significativo, generando en los/as estudiantes habilidades para buscar información, comprender contenidos y aplicarlos en situaciones reales, desarrollando así su pensamiento crítico, autonomía, responsabilidad y otras habilidades clave para su futuro desempeño profesional (Chaljub 2015; Vargas- D'Uniam et al., 2016; Bruna et al., 2022).

Este tipo de aprendizaje indica un planteamiento educativo basado en la interacción entre personas a partir de propuestas, estructuras y actividades que aseguran una interdependencia positiva entre los participantes, quienes persiguen un objetivo común (Johnson et al., 1999)

La importancia de su utilización se contempla desde dos perspectivas; por un lado, por los beneficios que aporta a nivel de resultados académicos cualitativos y cuantitativos y, por otro, por el desarrollo de valores propios de la cooperación, tan necesarios en el contexto social actual. Este tipo de estrategia pedagógica es una metodología básica dentro del modelo de educación basado en competencias y se puede aplicar al aprendizaje de cualquier contenido (Johnson et al., 1999; Pujolàs, 2008; Folch et al., 2020).

En efecto, esta estrategia metodológica permite a los/as estudiantes comprender y valorar la ayuda mutua, apropiándose de los conocimientos de manera más significativa mediante la aplicación de habilidades como el análisis, el razonamiento lógico, la valoración crítica, la síntesis, el diseño, y la resolución de problemas en contextos reales y diversos. Asimismo, fomenta el desarrollo de habilidades y valores centrados en la comunicación, el trabajo en equipo y la interacción social, como la solidaridad, la atención, la tolerancia, el respeto por las contribuciones individuales de cada miembro del equipo, la responsabilidad compartida en la transmisión y el intercambio de ideas y la reciprocidad. De esta manera, el trabajo colaborativo contribuye a la formación de profesionales con pensamiento crítico

y habilidades sociales altamente valoradas en el mundo laboral actual (Ramírez & Rojas, 2016; Vargas D'Uniam et al., 2016).

La implementación del trabajo colaborativo como práctica pedagógica implica ejecutar tres dimensiones fundamentales, tal como señala Gutiérrez (2009): la interdependencia positiva, la construcción del significado y las relaciones psicosociales. La primera dimensión se refiere a la necesidad de que los integrantes del grupo se complementen y apoyen mutuamente. La segunda dimensión destaca la importancia de construir conocimientos de manera conjunta, mediante la reflexión y el diálogo crítico. La tercera dimensión implica la habilidad para interactuar socialmente, aceptando las diferencias y los desacuerdos como oportunidades para el aprendizaje (Ramírez & Rojas, 2016).

En este sentido, el trabajo colaborativo se convierte en un proceso de construcción de aprendizaje mediado por la interacción y la comunicación entre los distintos actores del proceso educativo (Vargas- D'Uniam et al., 2016). Es importante destacar que esta práctica pedagógica puede fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales de los/as estudiantes, tales como la empatía, el respeto y la tolerancia, así como también fomentar el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas de manera colaborativa (Vargas- D'Uniam et al., 2016).

El trabajo colaborativo en el aula es una práctica pedagógica que demanda roles específicos tanto de estudiantes como de docentes. Según Collazos et al. (2001), los/as estudiantes comprometidos/as con su aprendizaje deben ser responsables, autorregulados/as, autónomos/as, demostrar interés y motivación constante en la solución de problemas, ser colaborativos/as al estar atento a las ideas de los demás, valorar las fortalezas de otros/as y conciliar con los contradictores, y desarrollar estrategias para solucionar problemas. En cuanto al docente, su papel es el de ser un mediador/a cognitivo/a, que utiliza las habilidades de enseñanza para facilitar el aprendizaje en grupos pequeños, lograr el desarrollo del pensamiento y enseñarles a ser independientes y auto-dirigidos/as. Además, debe orientar la actividad, realizar su seguimiento y valoración, y asegurarse de que se cumplan los objetivos de aprendizaje (Ramírez & Rojas, 2016).

Johnson y colaboradores (1999) indican que es necesario que el/la docente diseñe tareas donde se cumplan cinco condiciones básicas:

- 1) Interdependencia positiva: el alumnado debe apreciar que el éxito individual de cada uno está vinculado al éxito de los demás.
- 2) Interacción promotora cara a cara: asistencia mutua, feedback permanente y actitudes motivadoras entre los miembros del grupo.
- 3) Responsabilidad y valoración personal: rendición de cuentas personal y evaluación del avance individual.
- 4) Habilidades interpersonales: el alumnado debe desarrollar habilidades para una gestión del grupo eficaz, como la confianza, el apoyo mutuo, la resolución de

conflictos y la comunicación precisa y sincera.

5) Procesamiento grupal: reflexión acerca del funcionamiento del grupo, su eficacia y los resultados obtenidos con el fin de realizar cambios y mejoras para el futuro.

ROL DE LA EDUCACIÓN INTERPROFESIONAL

La educación interprofesional se genera cuando dos o más profesiones aprenden con, desde, y sobre la otra, mejorando la colaboración y la calidad de los cuidados y servicios prestados. Este tipo de práctica pedagógica requiere un aprendizaje conjunto desde las perspectivas de las distintas disciplinas, siendo las personas involucradas capaces de respetar al otro, conocer la visión del otro y tomar decisiones con un objetivo común. Es necesario entregar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para trabajar de manera interprofesional, centrándonos en la importancia del trabajo en equipo, el conocimiento y respeto de los roles, los cuales se complementan entre sí, la resolución de conflictos y la comunicación adecuada interprofesional, lo que favorece ponerse en el lugar de los demás y valorar sus puntos de vista, así como poder expresar con claridad y honestidad las propias opiniones (Arbea et al., 2020; Stashefsky-Margalit et al., 2014).

Este tipo de aprendizaje tiene sus cimientos en el Constructivismo, el cual indica que la adquisición de conocimientos y habilidades se logra por medio de la interacción de los individuos en un contexto determinado (Schunk, 2012). Todos los/as involucrados/as tienen un objetivo común, para el cual despliegan acciones conjuntas e interrelacionadas que le permiten responder adecuadamente a las necesidades del entorno. Asimismo, se caracteriza por estimular la resolución de problemas mediante un proceso reflexivo y colaborativo de cada uno de los integrantes del grupo, pudiendo llegar a una solución (Perrenoud, 2011).

En la formación de profesionales la incorporación de distintas miradas durante la formación académica, ya sea en condiciones recreadas o reales, va a enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje para los/as estudiantes y también para los/as docentes, debido a la integración de diversas representaciones que convergen en una visión amplia de la situación de aprendizaje. Esto promueve la participación y construcción activa del conocimiento, crea un ambiente positivo y motivacional para el aprendizaje, y fortalece los vínculos sociales de los/as estudiantes (Barrientos-Cabezas et al., 2020).

La Educación Interprofesional Colaborativa (IPEC, 2016), indica que los cuatro dominios de las competencias para la formación en Educación Interprofesional son:

- 1) Valores éticos para la práctica interprofesional
- 2) Papeles y responsabilidades
- 3) Comunicación interprofesional
- 4) Equipos y trabajo en equipo

En conclusión, la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo e interprofesional en la educación superior son herramientas poderosas para enriquecer la formación de los/las estudiantes y mejorar finalmente su desempeño profesional y laboral. Sin embargo, existen barreras importantes que dificultan su implementación efectiva, como son la falta de comunicación entre disciplinas, la rigidez en la estructura curricular, la falta de incentivos para la colaboración, o la falta de una iniciativa estructurada por parte de las autoridades universitarias, ya que en la mayoría de los casos esto ocurre más por interacciones directas entre docentes de diferentes disciplinas y/o profesiones.

El desafío es buscar estrategias que permitan resolver dichas dificultades, ya que las fortalezas que tienen estas estrategias pedagógicas permitirán la formación de profesionales integrales y acordes a lo que necesita un mundo globalizado y con múltiples desafíos y necesidades. Además, en este enfoque no sólo se busca la interrelación entre profesionales de distintas disciplinas y profesiones, sino también se valora como estos/as integran y hacen participar activamente a la comunidad para resolver diversas problemáticas.

AGRADECIMIENTOS

Proyecto “Fortaleciendo el proceso formativo de los estudiantes de la Universidad de Valparaíso para una mayor inclusión, diversidad, equidad y pertinencia, UVA21991”

REFERENCIAS

1. Ackerman P. 1988. Determinants of individual differences during skill acquisition: Cognitive abilities and information processing. *Journal of Experimental Psychology* 117(3), 288-318
2. Acosta J. 2016. Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: perspectivas para la concepción de la universidad por venir. *Alteridad. Revista de Educación* 11(2), 148-156
3. Almenares M, Marín R, Soto MC, Guzmán I. 2019. Interdisciplinariedad: la necesidad de unificar un concepto. *TECNOCIENCIA Chihuahua* 13(3), 141-148
4. Arbea L, Beitia G, Vidaurreta M, Rodríguez C, Marcos B, Sola L, Díez N, La Rosa-Salas V. 2020. La educación interprofesional en la universidad: retos y oportunidades. *Educación Medica* 2020. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.06.008>
5. Barrientos-Cabezas A, Arriagada-Pérez L, Navarro-Vera G, Troncoso-Pantoja C. 2020. Intervención multidisciplinaria como estrategia de aprendizaje en salud. *FEM* 23 (2), 69-73
6. Barriga Fray JI, Barriga Fray LF, Barriga Fray SF. 2023. Interdisciplinariedad en la formación de competencias organizacionales en el docente universitario del idioma inglés. *Bibliotecas Anales de Investigacion* 19(2), 1-7
7. Bell Rodríguez et al. 2022. Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *UNIANDES Episteme* 9(1), 101-116

8. Bustamante M. 2008. Challenges of interdisciplinarity in universities http://www.iai.int/files/communications/newsletter/2008/issue_2_2008.pdf
9. Bruna C, Gutiérrez M, Ortiz L, Inzunza B, Zaror C. 2022. Promoviendo el trabajo colaborativo y retroalimentación en un programa de postgrado multidisciplinario. Revista de Estudios y Experiencias en Educación 21(45), 475-495
10. Carvajal Y. 2010. Interdisciplinariedad: Desafío para la Educación Superior y la investigación. Revista Luna Azul 31, 156-169
11. CEPAL ONU. 2003. Ciencia y tecnología para el desarrollo sostenible. Una perspectiva latinoamericana y caribeña. Serie Seminarios y Conferencias N° 25. Santiago de Chile, Enero de 2003
12. Collazos et al. 2008. Aprendizaje colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. http://sgpwe.itz.uam.mx/files/users/virtuami/file/Apren_colaborativo_nuevos_roles.pdf;
13. Contreras-Velásquez J, Wilches-Durán S, Graterol-Rivas M, Bautista Sandoval M. 2017. Educación Superior y la Formación en Emprendimiento Interdisciplinario: Un Caso de Estudio. Formación Universitaria 10(3), 11-20
14. Chaljub J. 2014. Trabajo Colaborativo como estrategia de Enseñanza en la Universidad. Cuaderno de Pedagogía Universitaria 22, 64-71
15. Espinoza-Freire E. 2018. La planeación interdisciplinaria en la formación del profesional en educación. Maestro y Sociedad. 15(1), 77-91.
16. Field M. 1994. Assessing interdisciplinary learning. New Directions for Teaching and Learning 58, 69-84
17. Folch C, Córdoba T, Ribalta D. 2020. La performance: Una propuesta interdisciplinaria de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros. RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación 37, 613-619
18. Follari R. 2007. La interdisciplina en la docencia. En Polis. Revista Latinoamericana, Nro 16
19. Gutiérrez M. 2009. El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación, dificultades y propuestas. UNIVEST 09
20. Herrera R, Muñoz F, Salazar L. 2017. Diagnóstico del trabajo en equipo en estudiantes de ingeniería en Chile. Formación Universitaria 10(5), 49-58
21. IPEC (Interprofessional education collaborative). 2016. Core competencies for interprofessional collaborative practice: 2016 update. Washington, DC: Interprofessional Education Collaborative
22. Johnson D, Johnson R, Holubec E. 1999. Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela. Buenos Aires: Aique.
23. López Huancayo I. 2019. El papel de la interdisciplinariedad en la enseñanza aprendizaje de la matemática. <http://formacionib.org/noticias/?El-papel-de-la-interdisciplinariedad-en-la-ensenanza-aprendizaje-de-la-697>

24. Llano Arana et al. 2016. La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur* 14(3), 320-327
25. Max-Neef M. 2005. Foundations of transdisciplinarity. *Ecological Economics* 53, 5-16;
26. ONU (Organización de las Naciones Unidas). Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible. 2015 Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/> Universidad de Valparaíso, División Académica. 2012. Proyecto Educativo de la Universidad de Valparaíso, 125 p.
27. Pedroza-Flores R. 2006. La interdisciplinariedad en la universidad. *Tiempo de Educar* 7, 69-98.
28. Pedroza R, Argüello F. 2002. Interdisciplinariedad en los modelos de enseñanza de la cuestión ambiental. *Cinta moebio*, 15, 286-29
29. Perrenoud P. 2011. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. 8^{va} edición. Barcelona: Graó
30. Posada R. 2004. Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación* 35(1), 1-33
31. Puig M, Morales J. 2015. La formación de ciudadanos: Conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI* 18(1), 258-182.
32. Pujolàs P. 2008. El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave. Barcelona: Graó.
33. Ramírez E & Rojas R. 2014. El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. *Revista Virajes* 16 (1), 89-101
34. Santos R, Hidalgo A, Opizo Q, Orestes O, Chaviano O, García I, Valdés JR. 2017. Trabajo metodológico: Reclamo para lograr interdisciplinariedad desde el colectivo año de la carrera de Medicina. *Edumecentro* 9(1), 175-189
35. Schunk D. 2012. Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. México: Pearson.
36. Stashefsky-Margalit R, Keating-Lefler R, Collier D, Woscyna G, Shaikhs RA, Beck Dallaghan GL. 2014. Advancing interprofessional education: A qualitative analysis of student and faculty reflections. *Medical Science Educator* 23, 462-471
37. Stokols D. 2006. Toward a science of transdisciplinary action research. *American Journal of Community Psychology* 38, 63-77
38. Van del Linde G. 2007. ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior?. *Cuadernos de Pedagogía, Universitaria*, 8, 11-13
39. Vargas-D'Uniam J, Chiroque Landayeta E, Vega Velarde MV. 2016. Innovación en la docencia universitaria. Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. *Educación XXV* (48), 67-84

CAPÍTULO 7

CREAR ESCENARIOS EDUCATIVOS ACCESIBLES Y AFECTIVOS: UN GRAN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Fecha de recepción: 28/10/2024

Fecha de aceptación: 02/12/2024

María Elena Dávila Díaz

Universidad Nacional Federico Villarreal

Angie Marlene Garvich Ormeño

Universidad Nacional Federico Villarreal

RESUMEN: Se da a conocer las interpretaciones tanto orales como audiovisuales de la apropiación de fundamentos teóricos y prácticos de accesibilidad y afectividad de los estudiantes y docentes al término de los cursos Mooc del módulo Cultiva del CADEP-ACACIA en una universidad publica en Lima, Perú.

PALABRAS CLAVE. Accesibilidad; afectividad; escenario educativo; educación superior.

ABSTRACT: Let you know the oral and audiovisual interpretations of the appropriation of theoretical and practical foundations of accessibility and affectivity by students and teachers presented at the end of the Mooc courses of the Cultiva module of CADEP-ACACIA at a public university in Lima, Peru.

KEYWORDS. Accessibility; affectivity; educational setting; higher education.

INTRODUCCIÓN

Actualmente experimentamos una serie de grandes desafíos al contemplarnos unos a otros en una sociedad cada más compleja y desafiante; y que demanda considerar aspectos que nos enriquecen como seres humanos, por tanto, es esencial enfocarnos en la diversidad de nuestra esencia partiendo por entender quiénes somos y cómo nuestras características, valores y costumbres que se desarrollan y evolucionan a lo largo de la vida nos hacen únicos.

La pandemia por la COVID-19 originó una serie de nuevos retos, donde la angustia, el dolor y las expectativas por continuar la vida nos dieron la posibilidad de empezar a conocernos en la distancia y seguir aprendiendo juntos.

El Perú cuenta actualmente con una base normativa que establece lineamientos claros con respecto a la educación inclusiva y que comprometen la acción pedagógica de los docentes en favor de los estudiantes, asumiendo los

primeros la gran responsabilidad de formar nuevas generaciones de niños y jóvenes que sean más inclusivos y respetuosos de las diferencias a todo nivel que presenta cada ser humano. Esto implica que se debe estar preparado para lo que implica el gran desafío de cambiar paradigmas y creencias ya establecidas en la sociedad. Es ese reto, lo que nos lleva a dar una mirada a las necesidades y oportunidades de construir sociedades educativas más sólidas. Para ello, debemos acompañar a los docentes en este proceso e iniciar la construcción de nuevos escenarios educativos mucho más accesibles y afectivos para toda la comunidad educativa. El docente debe ser consciente de su responsabilidad en la formación continua e integral de los nuevos educadores y profesionales que ejercerán en el futuro la docencia en la educación superior (León y Romero, 2020).

Acompañar en este proceso a los docentes, nos da la posibilidad de contar a futuro, con nuevos educadores que tenga una visión distinta y más holística de lo que tenemos en la actualidad; creando escenarios donde la diversidad y la inclusión son claves para desarrollar una sociedad con profesionales, padres de familia y ciudadanos más inclusivos y afectivos.

LINEAMIENTOS INTERNACIONALES

A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) señalan la necesidad de grandes cambios poniendo énfasis en el objetivo 4 que busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015), esto es un llamado a la acción ante las nuevas exigencias de orden mundial de proporcionar mejor calidad de vida al ser humano.

Los países a nivel mundial tienen la oportunidad de evaluar sus sistemas educativos y reformular sus alcances, entendiendo que la base del desarrollo de cualquier sociedad se basa en el ser humano, para ello deber ser formado desde el inicio de la vida y en toda etapa de la misma sin discriminación (Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, 2000).

Si bien es cierto, la educación es un derecho fundamental, también lo es que esta sea de calidad (ONU, 2015).

LINEAMIENTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA EN PERÚ

Desde la Superintendencia Nacional de la Educación Universitaria (SUNEDU), se viene implementando políticas educativas en Perú que apuestan por un nuevo modelo de relicenciamiento, que a través del factor de gestión de procesos académicos promuevan la incorporación de un enfoque intercultural; para ello, cada programa debe definir claramente el proceso formativo de los estudiantes, y enfatizar que los planes de estudio deben estar vinculados a los lineamientos de la Resolución Viceministerial N°154-2017-MINEDU que

así lo señala (SUNEDU, 2021).

Desde este contexto, se debe aplicar el Reglamento de la Ley N° 29973, el cual señala la importancia de incorporar asignaturas sobre accesibilidad y discapacidad en los planes de estudio en el ámbito educativo de la Educación Superior, generando una mirada diferente desde la Universidad y favoreciendo la educación inclusiva tal como lo señala la actual Política de Educación Superior Universitaria Técnico Productiva (ESTP, 2020). Además, el Estado Peruano se compromete a “fomentar, de manera intensiva, la equidad, calidad y pertinencia del sistema educativo, brindando oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida a la población” (ESTP, 2020, p.9), concluyendo que la educación en el país debe estar centrada en el bienestar social de la población; por tanto, “resulta ineludible desarrollar una estrategia de largo plazo de inclusión educativa con equidad y calidad” (ESTP, 2020, p. 8).

Por otra parte, el Ministerio de Educación (MINEDU) orienta los procesos pedagógicos bajo las nuevas perspectivas de una educación inclusiva de calidad. El Decreto Supremo N°007- 2021-MINEDU en el artículo 11 pone énfasis en que la educación inclusiva es un derecho de todos, y que una educación con calidad y equidad debe reconocer y valorar su diversidad. Lo que se busca, es que los servicios educativos sean más tolerantes y garanticen condiciones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, con miras a incluir a todas y todos, reconociendo que las situaciones de discriminación, exclusión y violencia están en el sistema y no en las características individuales de cada persona.

Además, los artículos subsiguientes del documento se proponen crear y aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia para garantizar la inclusión en la educación peruana a través de la afectividad; el futuro de la universidad peruana es responder al desafío.

La incorporación de la Universidad a la red de Centros Acacia responde a estos nuevos lineamientos, dando la oportunidad a los docentes de incorporar estas prácticas en sus proceso de enseñanza-aprendizaje, y es a través de los cursos MOOC del Módulo Cultiva que forman parte de la red y los productos finales de los participantes que podemos evidenciar y compartir la experiencia vivida durante los procesos de sensibilización y apropiación de estrategias para desarrollar la accesibilidad y afectividad en los que forman parte de la comunidad educativa de las diferentes Facultades de la Universidad.

En base a estos lineamientos de políticas educativas y como respuesta inicial a las mismas, se propició la creación de un espacio de reflexión que responda a la siguiente pregunta: ¿Cómo expresa la comunidad educativa de la Universidad Federico Villarreal su apropiación de los fundamentos de accesibilidad y afectividad mediante los cursos del módulo Cultiva del CADEP-ACACIA para insertarlos en los escenarios educativos?

OBJETIVO GENERAL

Interpretar las manifestaciones de la comunidad educativa de la Universidad Nacional Federico Villarreal sobre su proceso de apropiación de los fundamentos de accesibilidad y afectividad mediante los cursos del módulo Cultiva del CADEP-ACACIA para evidenciarlos en los escenarios educativos.

MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL

El contexto actual en el sector educativo a nivel superior evidencia una serie de factores que limitan el desempeño de los estudiantes; uno de ellos es el factor docente. Es por su rol fundamental en el proceso formativo, que cualquier situación que lo desvincule con el estudiante obstaculiza la acción pedagógica. Más aun, si la gestión institucional no cuenta con mecanismos que favorezcan la permanencia del estudiante en la universidad, dando pie a la deserción.

Al respecto encontramos algunos estudios que brindan los siguientes aportes:

TENSIONES DIDÁCTICAS E INSTITUCIONALES

Para Guzmán et. al (2018), la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje deben centrarse en los principios y lineamientos propuestos en los diferentes proyectos educativos, los cuales buscan el desarrollo integral del estudiante; todo ello con el fin de alcanzar y ofrecer una formación de calidad.

La tensión didáctica en docencia universitaria va de la teoría a la práctica, entendida esta como una tensión interna, mientras que las políticas externas que rige el funcionamiento de las Instituciones Educativas Superiores se enmarcan en lo que se conoce como tensión externa. Para entender sus alcances, es preciso diferenciar sus conceptos. Para ACACIA (2018), la tensión viene a ser una serie de fuerzas y acciones que enmarcan a un sistema educativo en particular. Por otro lado, la didáctica, es parte de un proceso de formación continua de interrelaciones entre docentes y estudiantes como actores principales del proceso educativo; responsable de consolidar la búsqueda de apropiación de saberes que responde a objetivos de formación integral. En base a estas afirmaciones, podemos definir a la tensión didáctica como un conjunto de acciones donde los saberes y los responsables de llevar a cabo la apropiación de estos, son responsables de crear o no ambientes accesibles y de afectividad que favorezcan o no la formación del futuro educador.

Desde esta perspectiva, la tensión didáctica interna es el resultado de la relación que se da durante el proceso de enseñanza aprendizaje entre los estudiantes y los docentes, donde la socialización es la clave en la construcción del conocimiento. Esta socialización se enmarca en tres pilares: axiológicos, epistemológicos y pragmáticos. La primera tensión axiológica, busca la formación integral de nuevos profesionales con valores sociales y

culturales. La segunda tensión epistemológica se encarga de encaminar los esfuerzos de sus actores hacia el acceso al conocimiento y a la información pertinente que generen cambios y mejoras. Finalmente, la tensión pragmática está relacionada al respecto y a la cercanía que se establece durante el proceso de enseñanza aprendizaje y que pueden romperse ante algún conflicto, (Guzmán et. al, 2018).

LIMITACIONES EXTERNAS A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Braslavsky (2006) citado por Guzmán et. al (2018) señala que los nuevos retos y por ende nuevos requerimientos institucionales responden a iniciativas mundiales que buscan garantizar una educación de calidad en la educación superior. Desde una visión de gestión educativa, la tensión didáctica parte de la labor docente, al ser el responsable de canalizar y poner en práctica las nuevas reformas educativas que reduzcan la brecha entre la formación académica y las las nuevas exigencias del contexto. La innovación educativa se puede ver afectado no solo por la norma misma, sino que en muchos casos es por la falta de recursos. Para ello, Vélez (2005) sugiere una propuesta de trabajar con equipos multidisciplinarios que investiguen el contexto y busquen similitudes entre los países de la región. Tan importante como las políticas públicas, es que el estudiante se identifique con su medio, dando inicio a su proyecto de vida. Al contar con un clima favorable a proceso educativo, el modelo didáctico debe responder con coherencia a la realidad pos pandemia; generando una comunicación asertiva entre los actores educativos (Román, 2020). Esto posibilitaría enfrentar otras sub tensiones que surgen a lo largo de la formación profesional que va desde el sentido de pertinencia, especialmente para aquellos estudiantes que abandonan sus lugares de origen en busca de educación de calidad, dejando a tras todo (raíces, familias y culturas), es esa adaptación la que crea la tensión. Las expectativas familiares por un futuro mejor para sus hijos generan una tensión adicional. Sumado a los problemas administrativos en la universidad y la inclusión al mundo laboral también son tensiones adicionales que los estudiantes deben confrontar.

UN NUEVO ESCENARIO: LOS CURSOS MOOC EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Los cursos MOOC del Módulo Cultiva durante el confinamiento se convirtieron en grandes aliados educativos, dándole a la universidad la posibilidad de acercarse a grupos mayoritarios que por iniciativa propia querían autorregular su proceso de aprendizaje autónomo; pero fue la obtención de certificaciones lo que lo fortaleció como persona y como profesional.

López (2016) afirma que los cursos MOOC son grandes aliados en contextos universitarios, por la adaptabilidad de ellos a las diferentes especialidades de los estudiantes, sirviendo de complemento a su formación profesional. Esto le da la oportunidad

al estudiante de estar en contacto e integrar a su formación nuevos avances tecnológicos y nuevas tendencias en educación, motivándolos en todo momento. Para Bernal (2020), los cursos MOOC forman parte de la enseñanza virtual, fomentando la difusión de contenidos a gran escala, donde el conocimiento se gestiona sin ningún tipo de limitaciones, donde el tiempo y el espacio no son obstáculos. Basada en una teoría conectivista, los cursos MOOC facilitan que el estudiante tenga acceso a diversos cursos a través de diferentes plataformas digitales, garantizando aprendizajes significativos. El autor también identifica seis tipos de estudiantes MOOC: los No-vistos (estudiantes que están inscritos pero nunca acceden al contenido del curso), los Observadores (que acceden a los contenidos, los leen, pero no realizan ninguna actividad), los Merodeadores (que realizan algunas actividades, peor no terminan el curso), los Pasivos (que chequean el contenido, realizan los cuestionarios, opinan en los foros, pero no realizan las tareas), y los Activos (que están involucrados en el curso, participando activamente de las diferentes actividades propuestas en el curso MOOC).

Para Lugton (2012), los cursos MOOC le permite al estudiante ser parte de comunidades educativas con preferencias similares, sin importar el entorno geográfico, económico y social pueden estar en contacto con otras realidades. Estos cursos constituyen “comunidades discursivas” que crean conocimientos conjuntamente (Lugton, 2012), donde la resolución de las tareas contribuye al desarrollo de las habilidades de los participantes en el curso. Bajo estos lineamientos, el Centro de Apoyo y Desarrollo Educativo Profesional (CADEP) que apoya, cultiva, adapta, comunica, innova y acoge a la comunidad universitaria (ACACIA) aporta un significativo número de cursos que contribuyen para cumplir con los desafíos que la educación inclusiva requiere. En forma específica el módulo Cultiva del CADEP ACACIA de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV) ha comprometido su esfuerzo en motivar a la comunidad educativa a participar en los cursos de este módulo que están orientados a sensibilizar y capacitar a estudiantes y docentes sobre la necesidad de promover ambientes accesibles y de afectividad en los diferentes escenarios educativos.

METODOLOGÍA

Desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma fenomenológico, el estudio busca comprender las diversas expresiones de los participantes y su implicancia en la apropiación de los fundamentos sobre accesibilidad y afectividad en los cursos del módulo Cultiva del CADEP-ACACIA-UNFV, alojados en la Plataforma EdX de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Colombia. La población estuvo compuesta por estudiantes y docentes certificados en los cursos del módulo Cultiva de las cohortes julio 2021 – junio 2022 y la muestra está representada por los participantes que presentaron diversas manifestaciones expresivas durante las ceremonias de certificación de los cursos del módulo Cultiva. Se analizaron los registros escritos y audiovisuales de las expresiones de los participantes de

los cursos de las diferentes cohortes del módulo Cultiva: registro de expresiones escritas en la herramienta digital Padlet, registro de expresiones en el collage de recursos utilizados en el curso, y registro de expresiones orales en los videos.

Categoría	Subcategoría	Indicadores
Ambientes accesibles y con afectividad	Accesibilidad	Apreciaciones sobre la forma de apropiarse de los fundamentos de Accesibilidad
	Afectividad	Apreciaciones sobre la forma de apropiarse de los fundamentos de Afectividad
	Escenarios	Creación de escenarios educativos accesibles y afectivos

Tabla 1 Categorías del estudio

Los instrumentos seleccionados permitieron recoger información sobre las apreciaciones de los participantes al finalizar los cursos del módulo Cultiva. Las respuestas se categorizaron a través de tres subcategorías emergentes que permitieron dar respuesta a la interrogante inicial.

RESULTADOS

Los resultados indican que sin importar el estatus (docente o estudiante), ambos grupos se expresan con respecto a los principios de accesibilidad y afectividad, proponiendo en el camino la importancia del rol del docente en la propuesta didáctica en la creación de ambientes afectivos. Estos son dos aspectos a diferencia de los estudiantes, han sido enfatizados por los docentes, lo que permite comprender que las circunstancias y el rol en que se encuentran los participantes en el momento de desarrollar el curso, enmarca y determina la aplicabilidad que le dan a los aprendizajes logrados.

Por su parte, las expresiones escritas están cargadas de mucha reflexión y evidencia que “la afectividad es la médula de la educación, cualquier cosa que quiera entenderse como educación sin el componente afectivo puede llamársele de cualquier forma menos educar” (Sergio). Si bien esto es fundamental “reconocer la diversidad cultural, cognitiva, emocional y social de los estudiantes es una clave para incorporar afectividad en las aulas” (Breyson). Estas expresiones se alinean a los comentarios de los participantes quienes la importancia de la accesibilidad y afectividad en la educación superior. Además, buscan en la tecnología, el aliado que acompaña al reto de ser una educación más inclusiva. Finalmente, no podemos dejar de lado la riqueza del material audiovisual destacando las apreciaciones de los estudiantes, quienes proyectan gran seguridad y confianza en sus afirmaciones; resaltando su interés por crear ambientes que les permitan desarrollarse a lo largo de la formación profesional. Es importante recalcar, que están conscientes de que pueden

no solo identificar problemas, sino que están dispuestos a modificarlos y transformarlos (Xiomara y Henry). Se sienten capaces de generar espacios donde se respete la diversidad (Dayanne) y se genere empatía en el momento actual y en el futuro (Verónica).

CONCLUSIONES

Los cursos del Módulo Cultiva han sido un gran aliado en momentos difíciles como el confinamiento durante la pandemia, y los participantes valoran los aprendizajes obtenidos, dándoles una mirada hacia el futuro con certeza en sus convicciones sobre la afectividad, atención a la diversidad y encaminadas hacia la interiorización de la accesibilidad. Todo ello es posible encaminando la labor docente en la propuesta didáctica y en la creación de escenarios educativos con afectividad y accesibilidad.

REFERENCIAS

- Bernal, M. (2020). Cursos en línea abiertos y masivos (MOOC): estudio longitudinal de caso único. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/101807/1/Mar%C3%ADA%20Cruz%20Bernal%20Gonz%C3%A1lez%20Tesis%20Doctoral.pdf>
- Guzmán, A., Gonzales, B., Garcia, A., Baquero, G., Dueñas, Y. & Merino, C. - ACACIA (2018). Fenomeno Tensión Didactica. https://acacia.red/unmsm/wpcontent/uploads/sites/4/2018/08/Fen%C3%B3meno_Tensi%C3%B3n_B3n_did%C3%A1ctica.pdf
- León, O. y Romero, J. (2020). Ambientes de Aprendizaje accesibles que fomentan la afectividad en contextos universitarios. Bogotá: UD Editorial.
- López, A. (2016). Integración de los MOOC en la enseñanza universitaria. El caso de los SPOC. [Tesis de Doctorado, Universidad del País Vasco].
- Lugton, M. (2012). What is a MOOC? What are the different types of MOOC? xMOOCs and cMOOCs. What is a MOOC? What are the different types of MOOC? xMOOCs and cMOOCs | Reflections (wordpress.com)
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. L, núm. Esp.-, pp. 13-40, 2020. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
- ONU. (2015). Objetivos de desarrollo sostenibles. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- SUNEDU. (2021). Nuevo modelo de licenciamiento. <https://www.sunedu.gob.pe/renovacionlicencia-institucional/>
- UNESCO. (28 de abril 2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes

CAPÍTULO 8

EL PAPEL DEL TERRITORIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ANÁLISIS DE LA NORMATIVIDAD EN MÉXICO, 2024

Fecha de recepción: 07/11/2024 Fecha de aceptación: 02/12/2024

María de Lourdes Sánchez Gómez

Dra. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Héctor Cortez Yacila

Dr. El Colegio de Tlaxcala, A. C.

RESUMEN: Uno de los elementos más relevantes del nuevo modelo educativo para educación básica es sin duda, la connotación territorial, el análisis del contexto, de los lugares, esta visión tiene -desde nuestro punto de vista- diversas ventajas para la aplicación del conocimiento, pero ¿Qué hay de este enfoque en la formación profesional?, ¿Existen elementos territoriales en la legislación universitaria que garanticen el diseño y aplicación de los Programas Universitarios conducentes a promover el desarrollo local-regional?. Ante estas inquietudes, el objetivo de este documento es analizar la legislación universitaria vigente, sobre la base de elementos de territorialidad, que garanticen la promoción del desarrollo local-regional en la formación universitaria.

PALABRAS CLAVE: Territorio, formación profesional, educación superior.

ABSTRACT: One of the most relevant

elements of the new educational model for basic education is undoubtedly the territorial connotation, the analysis of the context, of the places, this vision has -from our point of view- several advantages for the application of knowledge, but what about this approach in vocational training?. Are there territorial elements in university legislation that guarantee the design and implementation of university programs conducive to promoting local-regional development? In view of these concerns, the objective of this document is to analyze the current university legislation, based on elements of territoriality, which guarantee the promotion of local-regional development in university education.

KEYWORDS: Territory, vocational training, higher education.

1 | INTRODUCCIÓN

Por su contenido semántico y epistemológico, el territorio es susceptible de ser utilizado como categoría de análisis, para dar cuenta del paso de una práctica pedagógica tradicional, hacia una práctica dirigida hacia la transformación y el cambio social, tal como lo establece la propia constitución política de los Estados Unidos

Mexicanos, al referirse a la educación y a la formación como medios para la transformación a través de su vínculo con la comunidad, con el hecho histórico y con el aprendizaje situado basado y orientado al contexto social.

La expresión territorial de la educación ha sido considerada en los postulados de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), reflejada en dos de los más importantes documentos que guían la Educación Básica en México: la Ley General de Educación, 2019 y el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, 2022. Sin embargo, aún están pendientes las propuestas explícitas con enfoque territorial para los niveles de educación media Superior y Superior.

El presente documento hace un breve análisis de los instrumentos normativos más importantes que rigen las orientaciones de los planes de estudio de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, para determinar las aportaciones de estas Instituciones a la transformación social basada en el enfoque territorial, donde el conocimiento de los entornos social, económico, político, productivo, cultural e institucional, se ubican en el centro de la formación superior como base de un aprendizaje localizado que permita definir un marco de referencia sobre el cual las instituciones de educación superior basan sus propuestas formativas que conducirán a la transformación y al cambio social que se desea en el mediano y en el largo plazo.

Para lograr este objetivo, se revisan en los instrumentos normativos programáticos de educación superior los lineamientos y asociaciones entre educación y territorio, como elementos comunes básicos en todo el proceso formativo, así como las dimensiones histórica y cultural de la comunidad donde se da la formación profesional, y el conocimiento sobre las destrezas, virtudes, capacidades y potencialidades naturales y adquiridas de los entornos regionales como expresión territorial del proceso formativo.

Entre los instrumentos normativos revisados están: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, 2019, la Ley General de Educación Superior (LGES), 2021, y el Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024.

2 | EL SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DEL TERRITORIO EN LA EDUCACIÓN

El territorio es una categoría teórica y metodológica que expresa la convivencia de los grupos humanos y comunidades, fundamentalmente, desde lo cultural, lo social, lo político y lo económico. En este sentido, el propio concepto de territorio y su abordaje teórico se cambian con las relaciones sociales tanto locales como globales, y dan cuenta de dichos cambios y transformaciones, principalmente desde la antropología, sociología, economía y geografía, sugiriendo una fuente importante de connotaciones epistemológicas que giran en torno a dicho concepto (Llanos, 2010).

Contemplar a la educación superior desde el enfoque territorial significa advertir

su funcionalidad cambiante y adaptable al sistema social al que pertenece. De allí que la educación superior sea considerada como una institución en permanente evolución, cambio y transformación, en tanto está muy vinculada con el territorio y forma parte de su dinámica; la educación superior responde al territorio y se transforma con él. Tal como lo afirma Domínguez (2023), olvidar esto no sólo desviará a las instituciones de educación superior de los principios con los que fueron creadas, sino que también desvirtúa su sentido social, político y cultural.

El territorio fue concebido como un ámbito contenedor, absoluto y localizado, tal y como se presenta en los siglos XVIII y XIX en la escuela alemana con Humboldt (1769-1859), Ritter (1769-1859) y Ratzel (1844-1904), y cambia de connotación hacia un espacio relativo con la Escuela Humana Francesa en el pensamiento de Vidal de la Blache (1845-1918), que se oponía al pensamiento positivista alemán. Este enfoque se consolidó con el surgimiento de la revolución cuantitativa del siglo XX con F. K. Schaefer (1904-1953), que incorporó a la geografía leyes provenientes de las ciencias exactas, y que produjo la emergencia de la Geografía cuantitativa. Posteriormente, surgieron otras propuestas teóricas como la geografía estructuralista o sistémica en los años 60 y 70, el enfoque geoecológico impulsado por Troll, la geografía coremática esbozada en 1967 y desarrollada en 1980 por Brunet, y la semiología espacial, de modelización gráfica y cartográfica aplicados al análisis geográfico regional (Cortez, 2022).

El cambio del enfoque relativo del territorio hacia una categoría evolutiva más acabada se presentó con la incorporación de la temporalidad para explicar los fenómenos en el espacio, propuesto por la geografía crítica o radical de David Harvey, Milton Santos, Lefebvre, Althusser y Castells, destacando Milton Santos (1926-2001) con su propuesta de espacio basada en lo social y lo natural simultáneamente, donde el tiempo es el elemento clave para explicar los fenómenos como procesos, y como preámbulo para introducir el componente cultural en el análisis e identificar al espacio como categoría construida, reproducida y continua, siendo los principales exponente de este enfoque de espacio social Roger Brunet, Robert Ferras y Hervé Théry (1993:480 en Blanco, 2010).

El espacio social fue la base para redefinir al territorio como concepto y como categoría epistémica. Para Roger Brunet, Robert Ferras y Hervé Théry, el *territorio* no es únicamente una entidad jurídica, ni la apropiación mecánica del espacio, ni siquiera las simples relaciones sociales construidas sobre dicho espacio; hace falta incorporar el efecto que posee el tiempo y la historia sobre el espacio. Al hacer esto, resulta la dimensión cultural y definitoria del territorio. Ante esto, Claude Raffestin reafirma al territorio como el resultado de una acción conducida por un actor que se apropiá abstractamente de un espacio (Blanco, 2010:321). De esta forma, el *territorio* representa una abstracción que tiene su origen en el espacio natural, primero, sobre el cual se forma el espacio social de Milton Santos, y donde la sociedad lo llena de apego afectivo y lo considera como tierra natal, propio, diferenciado, con sus características específicas, como fuente primaria de

conocimiento, como ámbito de inscripción de un pasado histórico, como constructor de una memoria colectiva y como símbolo de identidad socio-territorial (Santos y Silveira, 2004; Jiménez, 1996; Pellegrino et al., 1981; Delaleu, 1981 en Giménez, 1996:10). Esto último permanece y se incorpora en la concepción del territorio como un legado epistémico, que evoluciona hasta ser considerado como un lugar de arraigo y de construcción de identidades (Ramírez y López, 2015), y como entidad sistémica que construye sinergias y dinámicas específicas propias de un lugar histórico (Villatoro, 2017), todo lo cual convierte al territorio en un agente del desarrollo local, y constituye una categoría de mucha utilidad para los miembros de la comunidad en su intento de organizar su transformación y cambio, siendo uno de los caminos la educación, que conduce a la comunidad organizada a construir valor social que aprovecha para cubrir sus necesidades con sus capacidades; es parte inherente del desarrollo comunitario y no un elemento independiente a ella que se suma o se quita dependiendo de los intereses de los grupos y clases existentes.

Sobre esta base, y para ser consecuentes con los principios que guían la formación superior y su práctica transformadora, sostenemos que la formación superior atraviesa por la definición de la relación entre territorio y desarrollo que deberá de reflejarse en su propuesta programática, en tanto la educación es la guía transformadora hacia la formación de valor social y humano, proceso en el cual el territorio emerge como categoría epistemológica integradora de la comunidad y el desarrollo, en tanto proceso cultural que garantiza la permanencia del cambio.

3 I CRITERIOS TERRITORIALES PARA LA REVISIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

Desde el punto de vista que acabamos de presentar, distinguimos cuatro criterios que refieren a igual número de temas que refuerzan la característica epistemológica del territorio, necesaria para entender el desarrollo de las comunidades que coincide con la finalidad de la educación superior en México. Estos criterios son: 1, conocimiento del entorno; 2, procesos culturales; 3, esquemas de desarrollo local; y, 4. enfoque y diseño del plan de estudios, los cuales se detallan brevemente a continuación, como criterios territoriales que sirven para definir la territorialidad y territorialización de los instrumentos de educación superior en México.

Respecto al conocimiento del entorno, se sabe que la relación entre formación y desarrollo local está mediada por el conocimiento en sus dos principales orientaciones: generación del conocimiento y aplicación de dicho conocimiento, donde el entorno es, a la vez, fuente de generación del conocimiento, así como receptáculo de la formación diseñada sobre la base de este conocimiento. Esto plantea la posibilidad de transitar de una relación universidad-centro de trabajo, hacia una relación cíclica general comunidad-centro de educación superior-comunidad. Las personas nutren su formación de manera espontánea en la comunidad; la educación superior moldea y guía científica y afectivamente dicha

formación. Con estas capacidades ilustradas de conocimiento y afecto el profesionista impulsa nuevos cambios y transformaciones en la comunidad, ya sea a través del desarrollo profesional personal o como factor de reproducción social; es decir, donde esta relación se reproduce desde padres formados hacia hijos en proceso de formación. Así, tal como lo menciona Pérez (2020), el conocimiento del entorno sitúa sus efectos en la vida educativa de los individuos y contribuye a la comprensión del mundo y de nosotros mismos, convirtiendo a la educación en un medio capaz de brindar referencias bioculturales para entender en mejor medida la relación entre el ser humano y el medio natural.

El siguiente criterio se refiere a los procesos culturales y su relación con el desarrollo, sobre todo con el desarrollo local. Se entiende esta relación desde la experiencia permanente y continua de la práctica formativa o profesional en un lugar o territorio específico. Se adquiere conocimiento desde la comunidad y se retribuye a ella y al entorno con un conocimiento sistematizado, llegando, incluso, a especializar dicho conocimiento en el territorio y, con él, se especializa también el propio territorio. Es un proceso que se gesta en un espacio socializado que excede las formas y se nutre de contenidos, sentidos y valores, hasta involucrar procesos culturales y de arraigo para construir territorios especializados o concentrados. Este es el principio para entender la formación de una aglomeración, pero también para entender la dispersión donde se disipan y se pierden capacidades. Es una etapa de formación de valor para el crecimiento y expansión económica, así como para la reproducción social garantizada por el tiempo y las relaciones sociales como procesos. Desde este punto de vista, la cultura incide en el desarrollo de la comunidad a través de patrones o esquemas construidos espontánea e inducidamente, como sinergias para el cambio en favor de su bienestar, como por ejemplo la cultura del trabajo, de innovación, del bienestar, del buen desempeño, de la cooperación y el trabajo en equipo. Una de las maneras más evidentes y eficaces de construcción inducida es la educación superior, pero es mejor que se considere de esa forma explícitamente en sus esquemas programáticos, para poder llevar a cabo ex - ante las acciones que permitan construir dichas sinergias. En tanto esto no se dé, podríamos estar frente a una percepción de la educación igual de autónoma como se reclama actualmente para las instituciones de educación superior, detrás de lo cual se esconden muchos agravios a la educación. De esta forma, la educación y la formación superior, con enfoque territorial comunal, no se entiende de manera aislada o desarticulada. En este sentido, el territorio es precisamente un ámbito de articulación para el desarrollo de la comunidad, teniendo a la cultura como elemento de articulación fundamental (Flores, 2006). De ahí la necesidad que la formación superior se retroalimente con el territorio, y donde su vínculo con la comunidad sea parte fundamental de su planeamiento programático.

El tercer criterio propuesto se refiere a los esquemas de desarrollo local, como condición del enfoque territorial que debe tener la propuesta programática de la educación superior. Se relaciona con la inclusión social en la educación superior en cada ámbito

territorial (Buguñá, et al. 2015). Esto se debe a la propia orientación cíclica de la formación a través de la relación comunidad-educación superior-comunidad. Si por un lado afirmamos que el enfoque territorial de la educación superior nace del conocimiento de la comunidad, y redunda en ella a través de la aplicación de conocimientos adquiridos en la educación y formación superior, con lo cual se incide en el desarrollo local, entonces, al aceptar que hay sectores de población o territorios sin acceso a la formación superior, significa que no habrá tampoco estímulos hacia el desarrollo de la comunidad, salvo que el trabajo provenga de otras latitudes, con lo cual aumentaría su costo incidiendo negativamente en la competitividad local. Es probable que no haya centros de educación superior en el lugar, y si no hay tales centros, tampoco habrá el respectivo enfoque territorial. Es posible también que se plantea un enfoque territorial en la normatividad, y que los centros de educación superior en ciertos territorios no lo cumplan; en este caso, tampoco se asegurará la reducción de las desigualdades y, tal vez, se contribuya incluso a legitimar la formación de élites en la educación. Así, la carencia de oportunidades de acceso a la educación superior se entenderá en un primer momento como causa de la exclusión social, que expresa el desarrollo desigual de los territorios y que origina desplazamientos, migración, dispersión y deseconomías. En estas condiciones, el desarrollo local, entendido como un proceso de construcción colectiva a nivel local, que moviliza recursos del territorio en torno de un proyecto común, incluyendo al conjunto de la población, según Casalis (2009), se desvanece de ser tal. En tal sentido, no olvidemos que la educación no sólo es básica para el desarrollo económico, sino también es consustancial al desarrollo social y que, casi en todos los casos, las desigualdades económicas y sociales entre los territorios son, al menos, causa y/o consecuencia de las desigualdades educativas (Tejuca, 2020).

Finalmente, al mencionar como criterio de territorialidad de la educación al diseño del plan de estudios, hacemos alusión a la articulación del conocimiento del entorno y para el entorno reflejado en esto programático. Este conocimiento es reconocido como un proceso complejo debido a su asociación con una realidad local compleja; por este motivo deberá ser un conocimiento articulado y construido involucrando diversos componentes de la realidad, lo que sugiere el compromiso de la educación y formación superior de garantizar una formación interdisciplinaria. La articulación del conocimiento, la práctica interdisciplinaria y la integralidad de la formación, parten de la realidad local territorial y a la vez la retroalimentan, también en un proceso cíclico. Esto debe de contemplarse en la normatividad de la educación superior como un lineamiento básico que garantice un alcance efectivo hacia el desarrollo de la comunidad. A este reto, Escoria y Barros (2020) lo llaman gestión del conocimiento; esta gestión relaciona varios aspectos en tanto contribuye a mejorar la articulación interna, promueve la innovación, garantiza la transferencia de conocimiento, además de fortalecer la cultura a través de intercambio de experiencias entre profesores, investigadores y estudiantes.

4 | RESULTADOS

Para afirmar que, en México, es o no posible tener garantía de que se cuenta con una normatividad que regula el desarrollo de la educación superior sobre criterios de territorialidad, y tener los resultados de cohesión y sinergia para el desarrollo local que la teoría señala, a continuación, se presentan los resultados de la revisión que se realizó de la presencia de los criterios de territorialidad descritos en la sección anterior, en los instrumentos normativos más importantes que rigen la educación superior. La presencia de tales criterios en dichos documentos normativos garantiza, aunque no asegura, la aplicación del enfoque territorial en la formación de la educación superior dirigida hacia la transformación y el cambio social, a través de su vínculo con la comunidad, con el hecho histórico y con el aprendizaje situado y orientado al contexto social.

De acuerdo con las propuestas teóricas y epistemológicas de Llanos (2010), Domínguez (2023), Cortez (2022), Blanco (2010), Giménez (1996) y Ramírez y López (2015), en las secciones anteriores se resumieron cuatro criterios de evaluación: 1. Conocimiento del entorno; 2. Procesos culturales, 3. Esquemas de desarrollo local; y, 4. Enfoque y diseño del plan de estudios. Con base en estos criterios, se revisan a continuación los siguientes instrumentos normativos de educación superior: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; la Ley General de Educación, 2019; la Ley General de Educación Superior (LGES), 2021; y el Programa Nacional de Educación Superior, 2023-2024. El resultado se presenta a continuación.

4.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

a. Conocimiento del entorno

Si consideramos el conocimiento del entorno como un elemento necesario para obtener una expresión de territorialidad en el proceso enseñanza-aprendizaje de la educación superior, a partir del cual la educación superior moldea y guía científica y afectivamente dicha formación, estaremos facilitando la construcción de sinergias para el trabajo y la reproducción social en la comunidad, en la medida que nos garantiza la obtención de referencias para entender mejor la relación entre nosotros, y entre nosotros y el medio físico y natural existente en el territorio que habitamos.

Esta expresión de territorialidad se presenta en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su Artículo 3, y en la educación normal, al contemplar la necesidad de conocer las realidades de los contextos regionales y locales, donde se agrega, de acuerdo con el inciso II, el conocimiento de los problemas locales y las posibilidades de su atención, así como el conocimiento de los recursos naturales, las estrategias de defensa del patrimonio natural y, en general, de los recursos locales existentes, incluyendo

el patrimonio histórico (Tabla 1).

Criterio	Términos asociados
Conocimiento del entorno	Artículo 3, educación normal. Contempla conocimientos de las realidades y de los contextos regionales y locales. Inciso II, atención a problemas, conocimiento de nuestros recursos, nuestra defensa y uso de recursos locales.
Procesos culturales	Artículo 3, educación normal, defensa y acrecentamiento de la cultura propia.
Esquemas de desarrollo local	Artículo 3, educación normal, inclusiva; planes y programas regionales y locales. Inciso e, educación equitativa y combatir las desigualdades socioeconómicas y regionales. Inciso VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior tienen facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura, determinarán sus planes y programas. Inciso X. “La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas”.
Enfoque y diseño del plan de estudios	Artículo 3, educación normal, considera planes y programas participativos. Inciso II, amplitud científica y diversidad de contenido. Inciso VII, de la educación universitaria y superior, facultades para determinar sus planes y programas. Inciso X, de la educación universitaria y superior, facultades a las autoridades federales y locales para el establecimiento de políticas.

Tabla 1. Revisión de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Fuente: Elaboración propia con base en criterios obtenidos del texto.

b. Procesos culturales

En lo que corresponde a los procesos culturales y su relación con el desarrollo local, estimamos que los procesos históricos que cohesionan al territorio tienen su expresión en la comunidad a través de la cultura en sus múltiples dimensiones. Con esta cohesión se garantiza la creación de valor económico y la reproducción social ampliada que, a la vez, desembocan en el bienestar colectivo. En este sentido, la necesidad de que la formación superior se retroalimente con el territorio atraviesa por vincular a los centros de estudio superior con la comunidad.

Lo que señala la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos al respecto, en su Artículo 3 y para la educación normal, es el establecimiento en el País de una educación formativa superior que se oriente en defensa del acrecentamiento de la cultura propia. Sin embargo, no considera de manera explícita a la cultura como factor de cohesión y generación de valor social en general, ni vincula a este elemento en la consolidación de la relación entre comunidad y el centro de formación superior (Tabla 1).

c. Esquemas de desarrollo local

Al hablar del enfoque de desarrollo local hablamos del aporte de los centros de estudios y formación superior en el desarrollo de los territorios, de tal manera que contribuyan a la disminución de la desigualdad de oportunidades en la población y a la desarticulación

de los territorios como consecuencia de las disparidades regionales que origina su carencia. La inexistencia de centros de estudios superiores en el territorio reafirma la no inclusión social como consecuencia de la falta de oportunidades de formación superior, y no habrá estímulos al desarrollo local.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce esta perspectiva de la educación superior, y establece en su Artículo 3, referente a la educación normal e inclusiva, la elaboración de planes y programas regionales y locales. En el inciso (e) señala la necesidad de brindar una educación equitativa y combatir las desigualdades socioeconómicas y regionales. En el numeral VII señala la responsabilidad de las universidades y demás instituciones de educación superior, de gobernarse a sí mismas, con lo cual deposita en las propias instituciones de educación superior su compromiso de educar, investigar y difundir la cultura, así como de determinar sus planes y programas. También, en el numeral X, señala a las autoridades federales y locales la obligatoriedad de la educación superior a través de políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad de las personas en dicho nivel educativo (ver Tabla 1).

d. Enfoque y diseño del plan de estudios

El plan de estudios de educación superior asociado con el enfoque territorial garantiza la articulación del conocimiento del entorno y con el entorno, a través de mecanismos relacionales complejos, interdisciplinarios e integrales. Esto se logra a través de la gestión del conocimiento para mejorar la articulación interna, promover la innovación, garantizar la transferencia de conocimiento y fortalecer la cultura.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos avala esta concepción, sin entrar en detalles de su contenido. Señala la responsabilidad que tienen las autoridades federales y locales para organizar y promover sus planes y programas participativos de manera autónoma, según se señala en su Artículo 3, de educación normal. En el inciso II, de educación normal, menciona ciertas características de estos planes señalando la amplitud científica y diversa de su contenido. En su numeral Inciso VII, de la educación universitaria y superior, señala facultades para determinar sus planes y programas. En su inciso X, de la educación universitaria y superior, facultades a las autoridades federal y local para el establecimiento de políticas al respecto (ver Tabla 1).

4.2 Ley General de Educación, 2019.

a. Conocimiento del entorno

Esta Ley regula la educación que imparte el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Se

percibe una amplitud importante de criterio sobre el conocimiento del entorno para nutrir a la formación normal y de educación superior en general, y señala la importancia del conocimiento de nuestra diversidad sobre el cual se formarán los profesionales.

Menciona en su Artículo 7, referido a la educación en general, inciso I, b, que la educación en el país hará énfasis en el estudio de la realidad y de las culturas nacionales. En su Artículo 23, referido a la educación normal, señala que será necesaria la opinión de los Estados y actores sociales en el contenido de proyectos y programas educativos, los cuales considerarán las realidades y contextos regionales y locales (ver Tabla 2).

Criterio	Términos asociados
Conocimiento del entorno	Artículo 7, educación en general. Inciso I, b. Tendrá especial énfasis en el estudio de la realidad y las culturas nacionales. Artículo 23, educación normal, opiniones de los Estados y actores sociales sobre el contenido de proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos regionales y locales. Artículo 36. La educación, incluido el nivel superior, responde a la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, y de la población rural dispersa y grupos migratorios, además de las características y necesidades de los distintos sectores de la población.
Procesos culturales	Artículo 36. La educación superior considera la diversidad regional y sus expresiones socioculturales, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios, además de las características y necesidades de los distintos sectores de la población, como mecanismo que oriente la formación.
Esquemas de desarrollo local	Artículo 7, Inciso II. La educación en general será “Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión”. Artículo 48. Las políticas de educación superior se basan en la equidad entre las personas, y tienden a disminuir las brechas entre las regiones, y disminuyen las desigualdades y la inequidad en el acceso a los estudios superiores.
Enfoque y diseño del plan de estudios	Artículo 23, educación normal. Solicitud de las autoridades de los Estados y municipios para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza aprendizaje en los planes y programas de estudio. Artículo 25, educación normal. Los planes y programas de estudio deben responder a la necesidad de contar con profesionales y crear las condiciones para el desarrollo de sus entornos. Artículo 36. La educación, incluido el nivel superior, considera la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, para incorporar su temática como función de sus requerimientos diversos.

Tabla 2. Revisión de la Ley General de Educación, 2019.

Fuente; Elaboración propia con base en criterios obtenidos del texto.

b. Procesos culturales

Los procesos culturales cohesionan a los grupos humanos y le otorgan identidad para realizar operaciones de mejora con objetivos comunes. Su conocimiento permite identificar también necesidades y legitimar procesos de mejora con acciones participativas. Así parece reconocer esta Ley al mencionar en su Artículo 36, la necesidad de su conocimiento en la formación superior, y al mencionar que la educación superior considerará la diversidad regional y sus expresiones socioculturales, así como las condiciones de la población rural dispersa y grupos migratorios, además de las características y necesidades de los distintos sectores de la población, como mecanismos que orienten la formación en centros de estudio superior (ver Tabla 2).

c. Esquemas de desarrollo local

Las desigualdades regionales son expresiones de discriminación y exclusión, y se manifiestan en la falta de oportunidades de la población al interior de las comunidades. Estas desigualdades son responsables de las desestructuraciones de los territorios en tanto promueven migración, pobreza y marginación. Esta Ley señala en su Artículo 7, inciso II, la condición de no exclusión de la educación, y en su Artículo 48 establece el carácter de equidad en que deberán de basarse las políticas educativas en el país para disminuir las brechas regionales y las desigualdades de oportunidades de la educación superior (ver Tabla 2).

d. Enfoque y diseño del plan de estudios

La expresión territorial de la formación en la educación superior deberá de considerar las complejas realidades locales para plasmar en sus planes y programas de estudio un abordaje integral, multidisciplinario y metodológicamente viable en la enseñanza y el aprendizaje.

Esta Ley parece concebir de esta manera a la educación superior. El Artículo 23, relacionado con la educación normal, señala la atención especial que las autoridades deben de considerar en los medios regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza aprendizaje, para su inclusión en los planes y programas de estudio. En consonancia con la preparación del profesional egresado de los centros de educación superior, en su Artículo 25, sobre educación normal, señala que los planes y programas de estudio deben de responder a la necesidad de contar con profesionales y crear las condiciones para el desarrollo de sus entornos; además, se entiende, a partir del enunciado del Artículo 36, que la educación del nivel superior incorporará el reconocimiento de la realidad compleja en sus planes y programas, al mencionar que considerará la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, para incorporar su temática como función de sus requerimientos formativos diversos (ver Tabla 2).

4.3 Ley General de Educación Superior (LGES), 2021

a. Conocimiento del entorno

El objetivo principal de esta Ley, es establecer un marco legal para regular y promover diversos aspectos estrechamente relacionados con el criterio de conocimiento del entorno desde el punto de vista social, económico y laboral y ambiental, es decir, busca fortalecer el sistema de educación superior garantizando su calidad, pertinencia, equidad, inclusión, internacionalización y sustentabilidad ambiental.

Varios artículos enfatizan la importancia de que la educación superior promueva el

desarrollo humano integral entre los estudiantes, abogando por una perspectiva diversa y global que busque transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de múltiples ámbitos: sociales, educativos, culturales, ambientales, económicos y políticos. Se destaca particularmente el énfasis en el respeto y la preservación del medioambiente, con un enfoque orientado hacia la sostenibilidad, con el objetivo de garantizar la preservación y promoción de estilos de vida sustentables. En cuanto a la territorialización, se subraya la necesidad de considerar los contextos regionales y locales para así contribuir al desarrollo comunitario (ver Tabla 3).

b. Procesos culturales

Los procesos culturales son los mecanismos a través de los cuales una cultura se forma, se desarrolla, se reproduce y se transforma a lo largo del tiempo, reflejando la complejidad y diversidad de las sociedades humanas, ya que están influenciados por una variedad de factores, como la historia, el entorno geográfico, las interacciones sociales, la tecnología y los cambios en las condiciones económicas y políticas, entre otros.

Esta ley destaca la significativa importancia de los procesos culturales, como se expresa en su Artículo 7, el cual subraya la necesidad de consolidar aspectos como la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto a través de la interculturalidad. La promoción de la convivencia armónica entre personas y comunidades, reconociendo tanto sus diferencias como sus derechos, se presenta como un eje central en este marco de inclusión social. Asimismo, se hace hincapié en la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales, donde la igualdad de género y el respeto a los derechos humanos son premisas fundamentales. Por otro lado, el Artículo 8 enfatiza la necesidad de reconocer y valorar la diversidad, la interculturalidad, así como el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas (ver Tabla 3).

c. Esquemas de desarrollo local

El desarrollo local se refiere al proceso de mejora de las condiciones de vida de las personas en un área geográfica específica, mediante la utilización de recursos locales y la participación activa de la comunidad en la toma de decisiones. Este enfoque reconoce la importancia de las características únicas de cada lugar y busca potenciar sus ventajas competitivas para impulsar el crecimiento económico y social de manera sostenible. Los Artículos 5, 6 y 7 de esta Ley, señalan la importancia de la equidad, la igualdad sustantiva y las habilidades socioemocionales para aprender, crecer y reconocerse como individuo en una comunidad. En tanto que el Artículo 8 menciona que la orientación de la educación superior debe tomar en cuenta la igualdad sustantiva, al ser un pilar fundamental para construir una sociedad verdaderamente libre, justa e inclusiva. Este principio implica la equidad de oportunidades y el acceso a recursos y servicios para todos los individuos,

independientemente de su origen, género, orientación sexual, o condición socioeconómica. La igualdad de oportunidades es esencial para asegurar que cada persona pueda acceder a la educación superior sin discriminación. Esto implica eliminar barreras económicas, sociales y culturales que puedan limitar el acceso de ciertos grupos a la educación, y garantizar que todos tengan la posibilidad de desarrollar su potencial académico y profesional. La excelencia educativa debe colocar al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo su desarrollo integral y fomentando el pensamiento crítico y la participación activa en la comunidad. Esto implica no solo el mejoramiento constante de los métodos y contenidos educativos, sino también el fortalecimiento de los lazos entre la escuela y la comunidad, para que el aprendizaje sea relevante y significativo para la vida de los estudiantes (ver Tabla 3).

d. Enfoque y diseño del plan de estudios

La integración de la educación y el territorio representa un enfoque innovador que busca vincular los procesos educativos con las realidades locales y regionales. Este enfoque reconoce la importancia de aprovechar los recursos y las características únicas de cada territorio para enriquecer la experiencia educativa y promover un desarrollo sostenible y equitativo. Al centrarse en el territorio como espacio de aprendizaje, se fomenta la participación activa de la comunidad en la planificación y ejecución de programas educativos, fortaleciendo así los lazos entre la educación y el desarrollo territorial.

En el caso de esta Ley, en su Artículo 37 expresa que las autoridades educativas y las instituciones de educación superior trabajarán juntas para promover e implementar programas que se basen en el principio de equidad, con el objetivo de reducir las diferencias en cobertura y calidad educativa entre las diversas regiones, entidades y territorios del país. Estos programas se enfocarán en satisfacer la demanda educativa específica de cada contexto regional y local. En tanto el Artículo 39 menciona que el diseño de programas educativos de nivel superior debe responder a las necesidades de la sociedad en términos de pertinencia, calidad, equidad, inclusión, interculturalidad y sostenibilidad ambiental, tanto a nivel global como nacional, regional, estatal y local. Se propondrán a la Secretaría contenidos regionales para su posible integración en los planes de estudio de las escuelas normales. Asimismo, se fomentará en las instituciones de educación superior la firma de convenios para impulsar el desarrollo integral de la educación superior, fortalecer la investigación científica y tecnológica, y contribuir al desarrollo del Sistema Local de Educación Superior (ver Tabla 3).

Criterio	Términos asociados
Conocimiento del entorno	Artículo 5. Inciso I. Reconocimiento de la diversidad. Artículo 7. Incisos I, VII y IX. Perspectiva diversa y global para transformar la sociedad y mejorar todos los ámbitos mediante el respeto y cuidado del medio ambiente, promoviendo la sostenibilidad y estilos de vida sustentables. Artículo 8. Incisos VII, XI, XII y XXII. Tomar en cuenta los contextos regionales y locales para promover el desarrollo comunitario. Artículo 9. Inciso V. Conocimiento del entorno para solucionar problemas locales, regionales, nacionales e internacionales, cuidar la sostenibilidad ambiental y el desarrollo sostenible. Artículo 21. Diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, y de la población rural dispersa y grupos migratorios. Artículo 24. Inciso VI. Considerar el entorno de las comunidades para impulsar el desarrollo regional. Artículos 28. Atiende necesidades nacionales, regionales, estatales y locales. Artículos 32 y 33. Tomar en cuenta particularidades regionales, considerar el carácter local, contextual y situacional en la construcción de saberes.
Procesos culturales	Artículo 7. Incisos II, V y VI. Consolidar identidad, sentido de pertenencia e interculturalidad, construir relaciones culturales, sostenibilidad y estilos de vida sustentables. Artículo 8. Inciso VIII. Interculturalidad y respeto a la pluralidad lingüística. Artículo 9. Inciso VI. Preservar bienes y valores culturales. Artículo XXI. Atender diversidad lingüística, regional y sociocultural. Artículo 29. Difusión cultural. Artículo 32. Fortalecer la identidad nacional. Artículo 37. Inciso VIII. Enseñanza de lenguas indígenas. Artículo 39 y 49. Inciso IX. Respeto a la interculturalidad.
Esquemas de desarrollo local	Artículos 5 y 6. Inciso XIV. Educación con equidad Artículo 7. Incisos V y VI. Artículo 8. Incisos IV, V, VI, y XVIII. Artículo 9. Incisos V y VII. Igualdad sustantiva para construir una sociedad libre, justa e incluyente. Artículo 10. Incisos II, III y XVII. Incrementar las oportunidades con enfoque de inclusión social. Artículos 31, incisos I y II; 32, 36 y 37. Incisos I, II y III. Artículo 39. Construir una sociedad justa, inclusiva, equitativa y democrática.
Enfoque y diseño del plan de estudios	Artículos 1, 3, 7. Incisos I y III.; 8, inciso IX; 9. Incisos II. La educación superior debe formar profesionales con amplia visión y sólida preparación, comprometidos con la sociedad y el desarrollo del país, con ética, pensamiento crítico y capacidad innovadora. Busca contribuir a la solución de problemas locales, regionales, nacionales e internacionales, promover el cuidado del medio ambiente y el desarrollo sostenible, fomentar una sociedad más justa e inclusiva. Artículo 10. Inciso X. programas de estudio que contribuyan a solucionar problemas nacionales, regionales y locales. Artículo 21. Estrategias que ofrezcan una formación integral de los alumnos. Artículo 24. Inciso VI. Diseñar y ejecutar proyectos de investigación aplicada para fomentar la innovación en las regiones donde están ubicadas las instituciones de educación superior, fortaleciendo vínculos con las comunidades y promoviendo su desarrollo regional. Artículo 37. Incisos I y II. Fomentar programas que promuevan la equidad entre las personas para reducir las disparidades en la cobertura y calidad educativa entre diferentes regiones y territorios. Artículo 39. Programas educativos que respondan a las necesidades de la sociedad, considerando la pertinencia, excelencia, equidad, inclusión, interculturalidad, cuidado del medio ambiente y demandas a nivel mundial, nacional, regional, estatal y local Artículo 43. Inciso II. Programas con perspectiva de género para fomentar la igualdad. Artículo 49. Inciso IX. Crear y ejecutar programas que promuevan equidad, inclusión interculturalidad y pertinencia. Artículo 54. Inciso V. Oferta educativa según las necesidades de desarrollo estatal y regional, priorizando la inclusión y equidad.

Tabla 3. Revisión de la Ley General de Educación Superior, 2021.

Fuente: Elaboración propia con base en criterios obtenidos del texto.

4.4 Programa Nacional de Educación Superior, 2023-2024 (PRONES).

Tiene como finalidad mejorar la calidad y la pertinencia de la educación superior en México. Aunque las metas específicas pueden variar según el contexto, algunos objetivos comunes son: mejorar la calidad de la educación superior mediante la actualización de planes de estudio, la capacitación docente, la modernización de infraestructura y la promoción de la investigación e innovación; promover la inclusión y equidad en el acceso a la educación superior; fortalecer la vinculación entre instituciones de educación superior y el sector productivo, para alinear la formación académica con las necesidades del mercado laboral y finalmente, promover la empleabilidad de los graduados; impulsar la internacionalización de la educación superior, facilitando la movilidad estudiantil y académica, así como promover la colaboración en investigación y programas educativos con instituciones extranjeras y fomentar la excelencia académica y la mejora continua en todas las áreas de la educación superior, a través de evaluaciones y seguimientos periódicos de los programas y las instituciones.

a. Conocimiento del entorno.

Aborda la comprensión y análisis del contexto en el que se realiza la educación superior. Este aspecto implica considerar factores como la situación socioeconómica, cultural, geográfica y demográfica del entorno, con el fin de adaptar las estrategias educativas de manera efectiva y pertinente (ver Tabla 4).

Criterio	Términos asociados
Conocimiento del entorno	Objetivo prioritario 1. Es imprescindible comprender los contextos diversos y adaptar políticas de acceso y permanencia de manera justa y equitativa para toda la sociedad. Objetivo prioritario 4. La perspectiva territorial es fundamental para fortalecer la relación entre las IES y su entorno.
Procesos culturales	Objetivo prioritario 1. Ampliar la cobertura de la ES con equidad, inclusión e interculturalidad, a partir de la promoción de principios de interculturalidad, que incluyen el reconocimiento de la identidad cultural, el compromiso con el medio ambiente y la sustentabilidad. Objetivo prioritario 4. La interacción activa con la comunidad y el fomento del desarrollo territorial son elementos esenciales para promover el bienestar de la población y el progreso sostenible del país.
Esquemas de desarrollo local	Objetivo prioritario 4. Busca que las IES participen activamente en proyectos locales, impulsen la economía, y colaboren con actores locales para resolver problemas específicos. Este objetivo está estrechamente relacionado con la promoción de acciones que beneficien a las comunidades y regiones donde se encuentran las instituciones educativas.
Enfoque y diseño del plan de estudios	Objetivo prioritario 3. Este objetivo aborda aspectos relacionados con el diseño curricular y la calidad de la formación académica, busca impulsar enfoques innovadores, promueve la actualización constante de los planes de estudio, la participación activa del personal académico en la mejora de la enseñanza, la flexibilidad curricular y la integración de competencias relevantes para el entorno laboral.

Tabla 4. Revisión del Programa Nacional de Educación Superior, 2023-2024 (PRONES).

Fuente: Elaboración propia con base en criterios obtenidos del texto.

b. Procesos culturales.

Explora la conexión entre la educación superior y la cultura. Estos procesos engloban la promoción de la diversidad cultural, respeto a las tradiciones e incorporación de enfoques interculturales en la formación académica. Busca fomentar un ambiente en el que se valore la riqueza cultural, mientras se integran perspectivas diversas en el currículo educativo. Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también prepara a los estudiantes para participar de manera efectiva en una sociedad globalizada y multicultural (ver Tabla 4).

c. Esquemas de desarrollo local

Abordan la contribución de las instituciones de educación superior al desarrollo de sus comunidades y regiones. Este criterio busca fomentar la participación activa de las universidades en proyectos locales que impulsen la economía y problemas específicos de la comunidad. Al colaborar estrechamente con actores locales, las universidades pueden aprovechar su experiencia y recursos para generar un impacto positivo y sostenible en el desarrollo socioeconómico de la región (ver Tabla 4).

d. Enfoque y diseño del plan de estudios

Abarca la estructura y contenido de los programas académicos, pone énfasis en la importancia de un diseño curricular pertinente, actualizado y flexible, capaz de adaptarse a las necesidades del entorno y las demandas del mercado laboral. Esto implica la incorporación de conocimientos y habilidades relevantes, así como la promoción de enfoques interdisciplinarios y prácticas educativas innovadoras que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos cambiantes del mundo laboral y contribuir de manera significativa a la sociedad (ver Tabla 4).

5 I DISCUSIÓN

Al analizar los instrumentos normativos revisados bajo los criterios de territorialidad seleccionados, se observa que los documentos más generales son los que menos aluden a la territorialidad y territorialización de la educación superior. En contraste, los documentos más específicos, centrados en la educación superior, mencionan explícitamente el enfoque territorial con mayor frecuencia. Por ejemplo, al revisar la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación de 2019, los dos instrumentos más generales de los cuatro examinados, se nota que la Constitución hace muy poca referencia al enfoque territorial, mientras que la Ley General de Educación pone más énfasis en este aspecto. Ambos documentos destacan más la territorialidad en la educación normal y menos en la educación superior en general.

La Constitución enfatiza la importancia del conocimiento del entorno y de las realidades y contextos regionales y locales para la educación superior, pero solo en el contexto de la educación normal. Por otro lado, la Ley General de Educación de 2019 (LGE) menciona explícitamente la relevancia del conocimiento del entorno tanto para la educación normal como para la educación superior en general. En cuanto a las culturas locales, la Constitución no hace una alusión explícita a la necesidad de considerarlas en la formación superior en general. Aunque destaca la importancia de la cultura local para la educación, se refiere únicamente a la educación normal. En contraste, la LGE contempla las expresiones socioculturales como mecanismos para orientar la formación superior. Respecto al desarrollo local, la Constitución nuevamente pone énfasis en la educación normal al hablar de condiciones de equidad, mientras que la LGE menciona explícitamente que las políticas de educación superior deben basarse en la equidad y reducir las brechas regionales, disminuyendo desigualdades e inequidades en el acceso a los estudios superiores. En lo que respecta a los enfoques y diseños de los planes de estudio de la educación superior, la Constitución se limita a la educación normal, sin abordar la educación superior en general. La LGE, por su parte, establece que los planes y programas de estudio deben responder a la necesidad de crear condiciones para el desarrollo de sus entornos.

Los dos documentos normativos que muestran mayor interés en el enfoque territorial son la Ley General de Educación Superior (LGES) de 2021 y el Programa Nacional de Educación Superior (PRONES) 2023-2024. En cuanto al conocimiento del entorno, la LGES considera los contextos regionales y locales para promover el desarrollo comunitario y resolver problemas locales y regionales, reafirmando la importancia de considerar las particularidades regionales, locales, contextuales y situacionales en la construcción del conocimiento. Por su parte, el PRONES reconoce que la perspectiva territorial es crucial para fortalecer la relación entre las instituciones de educación superior (IES) y su entorno, haciendo alusión al conocimiento de este entorno. En materia cultural, la LGES destaca la importancia de consolidar y atender las diversidades lingüísticas y culturales, así como de fortalecer la identidad para consolidar valores. De manera similar, el PRONES reconoce la identidad cultural como un proceso de consolidación social y comunal. Al examinar estos documentos bajo el criterio de desarrollo local, la LGES menciona la inclusión, la equidad, la igualdad y una sociedad justa, pero no aborda específicamente la ampliación del acceso territorial a la educación superior en territorios olvidados. En este aspecto, el PRONES tampoco establece factores de inclusión territorial para mitigar las desigualdades. En cuanto a los enfoques y planes de estudio, la LGES establece que estos deben resolver problemas locales y que los programas educativos deben responder a las necesidades de la sociedad, considerando la pertinencia, inclusión e interculturalidad. Mientras tanto, el PRONES promueve la integración de competencias relevantes para el entorno laboral en los planes de estudio, así como enfoques innovadores y su actualización constante.

6 | CONCLUSIONES

Los instrumentos normativos, analizados con criterios seleccionados a partir del enfoque epistemológico del territorio, destacan el énfasis en el enfoque territorial de la educación superior a medida que abordan este tema específico. De los cuatro instrumentos analizados, los dos más relevantes que evidencian este enfoque en sus enunciados son la Ley General de Educación Superior (LGES) de 2021 y el Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024 (PRONES). En contraste, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación de 2019 (LGE) apenas mencionan los criterios de territorialidad y territorialización, o se refieren parcialmente a la educación superior, centrándose más en la educación normal.

Por otro lado, los dos instrumentos normativos que más destacan los enfoques de territorialidad y territorialización en la educación superior en México coinciden en enfoques basados en el conocimiento del entorno, procesos culturales y el diseño de planes de estudio. Sin embargo, ninguno menciona regulaciones, objetivos ni estrategias para abordar el desarrollo local desde la perspectiva de la inequidad territorial, definida por el acceso a la educación superior. Esto dificulta la reducción de la exclusión en este nivel educativo y sugiere que, en México, el desarrollo colectivo con recursos endógenos no incluye la educación superior como un derecho obligatorio.

Es importante subrayar que el enfoque territorial en la educación superior debe atender las características y necesidades de los distintos sectores de la población, como un mecanismo para orientar la formación, consolidar la identidad, el sentido de pertenencia y la interculturalidad, y construir relaciones culturales que promuevan la sostenibilidad y estilos de vida sustentables. De esta manera, la educación superior debe ser inclusiva, equitativa, pertinente y flexible para combatir las desigualdades socioeconómicas y regionales, eliminar toda forma de discriminación y exclusión, y transformar la sociedad. Esto implica promover el respeto y cuidado del medio ambiente y adaptar las políticas educativas a las necesidades específicas de cada región, lo que permitirá construir un futuro más justo, equitativo y sostenible para todos.

REFERENCIAS

- Blanco, J. (2010). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En V. Fernández, M. y Gurecich, R. (Eds.). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas.* (pp. 37-64). Biblos.
- Buguña, P., Agusto, F., y Marchisio, M. (2015). Territorialización de la educación superior y tipologías educativas sustentables. S, E.

Cámara de diputados (2021). Ley General de Educación Superior (LGES). Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril del 2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Cámara de diputados (2024). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada DOF 22-03-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Casalis, A. (s.f.). ¿Qué es el desarrollo local y para qué sirve? <http://municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/Que%20es%20el%20desarrollo%20local%20Casalis.pdf>

Cortez, H. (2022). *Crecimiento económico, concentración urbana y desigualdad económica en América Latina. México en el contexto latinoamericano*. Editorial Académica Española.

Domínguez, O. (2023, mayo). *Universidad: una nueva dimensión en función del territorio*. <https://www.nuevarevista.net/universidad-una-nueva-dimension-en-funcion-del-territorio/>

Escoria, J. y Barros, A. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVI (3).

Flores, M. (2006). La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible. *Revista Opera*, (7), 35-54.

Giménez, G. (1996). Territorio y cultura. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas II*, (4), 9-30.

Llanos, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-2020

Pérez, A (2020). La relación entre conocimiento y entorno: sus alcances educativos. *Fuentes Humanísticas*, 31(59), 169-182.

Ramírez V. y López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. UNAM y UAMX.

Secretaría de Educación Pública (2019). Ley General de Educación. Publicada en Diario Oficial de la Federación, 30 septiembre 2019. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley_general_educacion_4t.pdf

Secretaría de Educación Pública (2024) Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024. https://educationsuperior.sep.gob.mx/pdfs/2023/SES_PRONES_proyecto_publicacion.pdf

Tejuca, M. (2020). Desigualdades en el acceso de los territorios a la educación superior. *Economía y Desarrollo*, 164(2).

Villatoro, F. (2017). El territorio como sistema complejo. *ECA: Estudios centroamericanos*, (749), 165-176.

CAPÍTULO 9

LA ENSEÑANZA EN LAS UNIVERSIDADES BASADA EN HERRAMIENTAS DIGITALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA; RETOS Y OPORTUNIDADES EN MÉXICO

Fecha de recepción: 04/10/2024 Fecha de aceptación: 02/12/2024

Maura Pintor Corona

Dra. Perfil e Institución: Investigadora
Tecnológico de Estudios Superiores de
Jilotepec, México

Manuela Martínez Palacios

Mtra. Perfil e Institución: Profesora de
tiempo completo Tecnológico de Estudios
Superiores de Jilotepec, México
<https://orcid.org/0000-0003-2779-6873>

RESUMEN: Indudablemente a nivel mundial en el año 2020, la forma habitual en que se impartía la educación presencial ha dado un vuelco, para dar paso a una nueva forma de aprender y de enseñar a distancia. La educación se encuentra actualmente en un proceso de cambio continuo, está transformando la manera en que los estudiantes aprenden y el cómo estabamos acostumbrados a impartir clase de manera habitual, apoyada de recursos físicos como mapas, pizarras, material didáctico y desarrollo de nuevos productos en laboratorios de prácticas; este era el panorama de la función de los docentes; sin embargo, ahora se tiene que adaptar a otras formas de enseñar; para poder transformar las conductas de comunicación

en una sociedad globalizada mediante el uso de herramientas digitales.

PALABRAS CLAVE: Herramientas digitales, Plataformas web, Educación a distancia, universidad en México

TEACHING IN UNIVERSITY BASED ON DIGITAL TOOLS IN TIMES OF PANDEMIC; CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN MEXICO

ABSTRACT: Undoubtedly worldwide the year 2020, in exchange for the usual way in which face-to-face education was imparted, to give way to a new way of learning and teaching at a distance. Education is currently in a process of continuous change, which is transforming the way students learn and how we were used to teaching our class on a regular basis with physical resources such as maps, blackboards, teaching materials and product development in laboratories of practices, this was the panorama in our role as teachers, but now we have to adapt to other ways of teaching; in order to transform our communication behaviors in a globalized society through the use of digital tools.

KEYWORDS: Digital tools, Web platforms, Content manager, Distance education, university in Mexico

DESARROLLO DE LA PONENCIA

Identificación y delimitación del problema

Hoy regresan a clases 25 millones de alumnos en México, (México, 2020) así anunciaba una fuente de datos en internet y la falta de infraestructura en comunicaciones, capacitación en clases a distancia, así como se anunciaba un rezago de casi 20 años en tecnología que aqueja a todos los niveles de educación en México.

Por otro lado, diez millones de alumnos han tenido que recibir las clases a distancia desde marzo de 2020, (<https://www.educaciontrespuntocero.com/>, 2020) una realidad inminente que no se puede contrarrestar pese a los esfuerzos de las políticas públicas en educación que establecen los gobiernos a nivel nacional, los docentes han trabajado duro, sin embargo han sido rebasados por la demanda de tiempo, generación de contenidos y la falta de planeación hidriada en sus asignaturas.

Desde el 28 de marzo y prácticamente de un día para otro los docentes y estudiantes se vieron inmersos en un nuevo escenario: la educación online en la pandemia. Sin previo aviso, 10 millones de alumnos se encontraban en sus casas y toda la comunidad educativa (incluidas las familias) tuvieron que involucrarse en un modelo educativo a distancia, teniendo que considerar que ni los padres, tutores y profesores tienen las competencias que se necesita para incursionar en educación a distancia, ya que hay problemas de cobertura de redes de comunicación y datos en todo el territorio nacional.

En este orden de ideas, ahora nos enfocaremos en la educación superior y, específicamente en el Tecnológico de Estudios Superiores de Jiutepec, donde se centra el desarrollo de este proyecto Integración de herramientas digitales para clases en línea.

Es importante por falta de capacitación en herramientas digitales en el cuerpo docente, se puso en marcha en el mes de febrero 2020-1, un programa de capacitación de herramientas multimedia, con el curso Herramientas informáticas para el contexto educativo, en el que se compartieron materiales para el trabajo en plataforma y la aplicación de exámenes en línea en las asignaturas que tienen un alto número de alumnos, así como para aquellos que tienen cursos de repetición en la licenciatura en administración. Pero ¿Qué problemas y oportunidades han encontrado durante estos meses en un modelo a distancia? ¿Qué es lo que hay que tener en cuenta, si hablamos de una educación híbrida para el futuro en México?

Elaboración y construcción de los instrumentos

El programa de capacitación del Tecnológico de Estudios Superiores de Jiutepec, considerado en el sistema de Gestión integral, busca promover cursos, talleres, diplomados y estudios de posgrado referentes a la actualización y formación profesional que ayuden al docente a enriquecer el proceso educativo, evaluando su desempeño para lograr detectar

elementos que permitan planear acciones que contribuyan a formar expertos en el área de su competencia. Ver Ilustración No.1 de Procedimiento para la formación y actualización docente.



PROCEDIMIENTO PARA LA FORMACION Y ACTUALIZACION DOCENTE



1. Objetivo

Promover cursos, talleres, diplomados y estudios de posgrado referentes a la actualización y formación profesional que ayuden al docente enriquecer el proceso educativo, evaluando su desempeño para lograr detectar elementos que permitan planear acciones que contribuyan a formar expertos en el área de su competencia.

2. Alcance

Este procedimiento aplica para todos los docentes que hayan cumplido con los requisitos de contratación y tengan asignada la impartición de asignaturas.

3. Referencias

- Programa Anual de Formación y Actualización Docente
- Programa Operativo Anual en el rubro de Formación y Actualización Profesional.

4. Responsabilidades

Dirección General
Dirección Académica
Dirección de Planeación, Administración y Finanzas
Subdirección de Servicios y Desarrollo Académico
Subdirección de Estudios Profesionales
Jefaturas de División
Departamento de Desarrollo y Calidad Académica
Academias

5. Terminología

N/A

6. Diagrama de flujo

N/A

7. Desarrollo

ETAPA	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	RESPONSABLE
Detección de necesidades de capacitación por medio de encuestas	Detectar las necesidades de capacitación por medio de la aplicación del formato FO-ACA-25 Diagnóstico de Necesidades de Capacitación. Analizar los resultados obtenidos al aplicar el cuestionario a los docentes para realizar un concentrado de los cursos de capacitación y actualización que requieren los docentes.	Departamento de Desarrollo y Calidad Académica/ Docentes
Detección de necesidades de capacitación por medio de la	Detectar necesidades de capacitación, solicitando a la Jefatura de División correspondiente, así como a las academias, propuestas relacionadas con los cursos que consideran que sus docentes requieren, después	Jefaturas de División/ Departamento de Desarrollo y

Ilustración 1Procedimiento para la formación y actualización docente

Los formatos: Procedimiento para la formación y actualización docente; así como en el diagnóstico de necesidades de capacitación, tienen como finalidad, focalizar las áreas de oportunidad de los docentes que pueden ser detectadas desde las evaluaciones departamentales o evaluaciones que realizan los alumnos dos veces por año, como

lo podemos, Ver en la ilustración No.2 FO-ACA-25 Diagnóstico de Necesidades de Capacitación

**GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO** **DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DE CAPACITACIÓN** 

Nombre: _____

Departamento donde trabaja: _____ Fecha de respuesta a la encuesta: _____

1. Experiencia de Trabajo:

A. Antigüedad en la institución: Año _____ Mes _____
Mencione los puestos de trabajo que ha ocupado hasta la actualidad en la institución y los años calendario de servicio en cada uno de ellos (agregue los puestos necesarios).

Puesto 1: _____ Años: _____

Puesto 2: _____ Años: _____

Puesto 3: _____ Años: _____

B. ¿Conoce el perfil y descripción de su puesto laboral? SI _____ NO _____

C. Mencione, a su juicio, cuáles son las 3 responsabilidades o actividades más importantes de su puesto.

1. _____
2. _____
3. _____

5. ¿Considera que tiene los conocimientos, habilidades y aptitudes para cumplir adecuadamente con las responsabilidades de su puesto actual?

Sí, totalmente _____ A medias _____ No los tengo _____

6. ¿Qué es lo que más le gusta de su puesto? ¿Por qué?

7. ¿Qué es lo que menos le gusta de su puesto? ¿Por qué?

2. Conocimientos y Habilidades:

A. ¿Qué conocimientos generales necesitaría para su buen desempeño laboral? (Marque con X todos los que usted crea pertinentes)

Relaciones humanas en el trabajo Seguridad e higiene
 Conocimientos Técnicos Calidad en el servicio

B. ¿Qué conocimientos y habilidades específicas de su puesto necesitaría desarrollar? (Nombre específicamente los que considere más importantes)

3. Capacitación:

A. ¿Ha recibido cursos de capacitación? SI _____ NO _____

B. ¿Cree que en la actualidad su desempeño es tan adecuado como lo desearía usted mismo? ¿Por qué?

Ilustración 2FO-ACA-25 Diagnóstico de Necesidades de Capacitación

Con los formatos antes referidos, se obtienen datos duros para poder hacer un concentrado de los docentes que estarán tomando cursos de capacitación, más sin embargo solo se había considerado capacitación para impartir clases de manera presencial. Cabe destacar que todos los docentes del Tecnológico de Estudios Superiores de Jiutepec, toman un total de cinco cursos de capacitación anualmente, destacando que entre ellos una gran mayoría tiene

certificación para impartir cursos presenciales, por lo que este nuevo escenario de educación a distancia, no se habían detectado las necesidades de tomar cursos para impartir programas a semidistancia o de educación híbrida para educación a distancia. Por lo que esta modalidad no la consideran los programas de Tecnológico Nacional de México TeNM .

Observación y registro de datos

Para mantener los registros de capacitación es necesario tener el formato FO-ACA-26 Solicitud de Formación y Actualización Docente.



SOLICITUD DE FORMACION Y ACTUALIZACION DOCENTE



1. DATOS DEL (LA) SOLICITANTE

Nombre:		
Teléfono:	Correo electrónico:	
División a la que pertenece:		
Fecha de ingreso a la Institución:		

2. SOLICITUD

--

3. DATOS DE LA INSTITUCIÓN QUE LO OFERTA

Nombre:		
Institución que lo imparte:		
Lugar:		
Informes:		
Dirección:		
Teléfono/fax:	Correo electrónico:	
Fecha de inicio:	fecha de término:	
Costo:	Requisitos:	
Fecha límite para entrega de documentos e inscripción:		

4. OBJETO Y JUSTIFICACIÓN

--

Nota: Adjuntar temario e información relevante a esta solicitud.

Lugar y fecha:

Firma del (la) Interesado (a)

Validación de la División

Jefatura del Dpto. Desarrollo y Calidad Académica

Vo. Bo. Dirección Académica

Ilustración 3 FO-ACA-26 Solicitud de Formación y Actualización Docente.

En este formato, el docente realiza el llenado de acuerdo con las necesidades de capacitación; estrategia que se desarrolló con este formato, para tener información de primera mano y así gestionar capacitación generalizada en tópicos que reforzarán el perfil de egreso de los estudiantes que se puede tomar desde los perfiles desarrollados en la residencia profesional para así asegurar que cumplirán con los perfiles profesionales demandados por la industria nacional mexicana. (TESJI, 2019)

Tabla de concentrado de solicitud de formación y actualización docente

Academia de Administración	Tópicos: Solicitud de formación y actualización docente
Total de solicitudes recibidas: 17	<ul style="list-style-type: none">• Contabilidad• Finanzas• Negocios internacionales• Mercadotecnia• Sistemas de marketing• Paquetería para nómina y almacenes

Nota: con la información recabada nos podemos dar cuenta que los modelos de clases en línea hasta el año 2019-2 en las necesidades de capacitación no consideraban la necesidad de incursionar en modelos de educación a distancia.

Ilustración 4 Tabla de concentrado de solicitud de formación y actualización docente 2019-2.

Decodificación, categorización de la información y análisis

Para contrarrestar la problemática antes mencionada es necesaria la implantación de Integración de herramientas digitales para clases en línea, con ayuda de unidades organizativas dentro del Tecnológico, para poder categorizar las unidades o jefaturas por carreras y así poder beneficiar a los profesores en una primera integración, como se muestra en la siguiente tabla.

Unidad Administrativa Tecnológico de Estudios superiores de Jilotepec licenciatura en Administración

Nombre	Cuenta	Activación
Ana Luisa Hernández	alhernandez.administracion@tesji.edu.mx	Activas Hace 2 días
Narváez	bmaldonado.administracion@tesji.edu.mx	Activas
Berenice Maldonado	bmorlaes.administracion@tesji.edu.mx	Hace 5 días Activas
Velázquez Bernabé	eperez.administracion@tesji.edu.mx	No ha iniciado sesión
Morales Sánchez	egarrido.administracion@tesji.edu.mx	Activas No ha iniciado sesión
Emilio Pérez Mireles	egarrido.administracion@tesji.edu.mx	Activas Hace 4 días
Erika Garrido	gmartinez.administracion@tesji.edu.mx	Activas Hace 1 semana
Erika Ivonne Plata	jrosete.administracion@tesji.edu.mx	Activas No ha iniciado sesión
Alcántara Gustavo	lisierra.administracion@tesji.edu.mx	Activas No ha iniciado sesión
Martínez Sánchez	lolguin.administracion@tesji.edu.mx	Activas Hace 1 semana
José Francisco Rosete	mamartinez.administracion@tesji.edu.mx	Activas No ha iniciado sesión
Olvera Laura Patricia	manaya.administracion@tesji.edu.mx	Activas Hace 1 semana
Sierra Leopoldo	mmartinez.administracion@tesji.edu.mx	Activas No ha iniciado sesión
Rafael Olguín	mcrona.administracion@tesji.edu.mx	Activas No ha iniciado sesión
Martínez Ma. Del Carmen	rmembrillo.administracion@tesji.edu.mx	Activas No ha iniciado sesión
Martínez Barrios	scruz.administracion@tesji.edu.mx	Activas Hace 1 día
Macario Anaya Vilchis	vborja.administracion@tesji.edu.mx	Activas Hace 2 semanas
Manuela Martínes Palacios		Activas Hace 3 días Activas
Maura Pintor		Hace 1 día Activas
Corona Rocío		Hace 2 semanas
Membrillo Camacho		
Suriko Celeste Cruz		
Cruz		
Vicente		
Borja Peralta		

Tabla 1 Unidad Administrativa Tecnológico de Estudios Superiores de Jilotepec Licenciatura en Administración

The screenshot shows the Google Admin interface for managing organizational units. At the top, there's a blue header bar with the title 'Google Admin' and a search bar. Below it, a navigation bar has 'Unidades organizativas' selected. The main area displays a list of 24 organizational units under the heading 'Gestionar unidades organizativas'. Each unit is listed with its name and a small yellow '+' icon to its left. The units are categorized into three levels: 'Subdirector de estudios profesionales', 'Jefes de división', and 'Jefe de división Administración'. Under 'Jefes de división Administración', there are two more levels: 'Maestros academia: Administración' and 'Jefes de división'. The 'Jefes de división' level contains two entries: 'Jefe de división de Ingeniería Industrial' and 'Jefe de división Ing. Civil'.

Ilustración 5 Unidad Administrativa de G-suite Tecnológico de Estudios Superiores de Jilotepec Licenciatura en Administración.

Interpretación de la información e implementación de las herramientas es integraron por unidades organizativas. (Suite, 2020)

Propuestas

Integración de herramientas digitales LMS (Learning Management System) en español, sistema de gestión de aprendizaje para clases en línea en el Tecnológico de Estudios Superiores de Jilotepec México, con el dominio www.tesji.edu.mx.

Como estrategia y para contrarrestar las consecuencias de la pandemia y el surgimiento de la nueva tendencia de emergencia sanitaria que se vive en México, se optó por incorporar plataformas LMS, para impartir clases a distancia, integrando la plataforma de G-suite de Google para las unidades organizativas del plantel TESJI.

Dentro de los beneficios de G Suite para empresas y organizaciones podemos encontrar:

- Ahorro de costes; En un esquema tradicional, una empresa debe proporcionar a cada uno de sus trabajadores un equipo de trabajo, software, acceso a una cuenta de correo y un largo etcétera de herramientas. Además, normalmente pagaremos a diversos proveedores, con lo que el coste global se encarecerá.
- Herramientas colaborativas; La plataforma G Suite y todas las herramientas que incorpora, están diseñadas para trabajar en equipo. Esto incluye funcionalidades como la edición simultánea de documentos, la coordinación a través de calendarios y gestores de tareas, o la gestión de permisos de acceso según usuarios. (suite, 2020)
- Seguridad; Cuando trabajamos con G Suite, utilizamos tecnología de Google. Esto implica que se aplica el mismo grado de seguridad que en otros grandes productos de la compañía como Youtube o Gmail. En todos los modelos de acceso a G Suite contaremos con altas medidas de seguridad y la protección de nuestros datos frente a pérdidas, teniendo a disposición sistemas de backups y recuperación de datos. Además, toda la información y documentos se almacenarán en el espacio en la nube destinado para la institución. De este modo, se evita el desperdicio de archivos en diferentes ordenadores, tablets y smartphones.
- Comunicación empresarial; G Suite incluye la posibilidad de gestionar cuentas de correo bajo tu propio dominio de empresa. También incorpora varias herramientas de comunicación interna que incluye chats y video llamada entre múltiples destinatarios.
- Multidispositivo; Todo el conjunto de herramientas de G Suite está preparada para ser utilizada tanto en ordenadores, como en dispositivos tablet y smartphones. Por lo que todos los empleados tendrán la posibilidad de trabajar desde cualquier lugar en cualquier momento. Tanto si ya utilizas herramientas de Google, como si empezaras desde cero, G Suite aporta muchos beneficios a las empresas, palpables desde el primer día de uso.

Las herramientas que concentra G Suite, están listas para trabajar en línea facilitando la gestión e integración de contenidos a las unidades organizativas del Tecnológico de

Jilotepec, cabe mencionar que para que los docentes pudieran integrar estas herramientas a su actividad, fue necesario realizar cursos de educación distancia, implantando la plataforma de classrom y meet para poder capacitarlos y posteriormente se hizo la gestión en Google México para la validación de las cuentas G Suite for education México.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este trabajo investigativo se estudió Integración de herramientas digitales para clases en línea en el Tecnológico de Estudios Superiores de Jilotepec, México. Los resultados de la investigación incluyen el análisis estadístico de las respuestas de la encuesta, así como un resumen ergonómico de (Se ha de resumir en unos cuantos párrafos todo el trabajo)

CONCLUSIONES

Los resultados demuestran la necesidad de.... Es indispensable que.... La ausencia del factor.... Fue quizás inesperado el haber encontrado que... (Se ha de indicar aquí qué importancia, relevancia, o impacto tienen los resultados de la investigación).

RECOMENDACIONES

Los investigadores interesados en continuar nuestra investigación podrían concentrarse en el factor XY y su influencia en la población rural. Podríamos sugerir que hay un abundante campo todavía por explorarse en lo que se refiere a.... (Se incluyen actividades que se deben hacer en el futuro).

REFERENCIAS

<https://www.educaciontrespuntocero.com/>. (2 de Julio de 2020). Obtenido de [https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/educacion- online-en-la-pandemia/](https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/educacion-online-en-la-pandemia/)

México, N. t. (21 de Agosto de 2020). Regresan a clases este lunes más de 25 millones de alumnos en México. México , CD MEX, México.

Suite, A. d. (22 de Septiembre de 2020). <https://admin.google.com/ac/orgunits>. Obtenido de <https://admin.google.com/ac/orgunits>: <https://admin.google.com/ac/orgunits>

suite, A. G. (22 de septiembre de 2020). <https://www.beservices.es/gsuite-beneficios-empresas-n-5376-es>. Obtenido de [https://www.beservices.es/gsuite-beneficios- empresas-n-5376-es](https://www.beservices.es/gsuite-beneficios-empresas-n-5376-es): <https://www.beservices.es/>

TESJI, S. (17 de Mayo de 2019). FO-ACA-26 Solicitud de Formato y Actualizacion Docente . SGI. Jilotepec México , Jilotepec, México.

CAPÍTULO 10

ECONOMÍA NARANJA: EVALUACIÓN CURRICULAR PARA INCLUSIÓN EN LA CARRERA DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Fecha de recepción: 21/10/2024

Fecha de aceptación: 02/12/2024

Cristina Aparicio Ávila

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0002-4270-938X>

Cecilia Escobedo Torres

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0003-1016-6664>

RESUMEN: Al hablar de Economía Naranja; sabemos que trata con industrias que combinan la creatividad con la producción y comercialización de contenidos creativos, según la (ONU); y de acuerdo con el *Banco Interamericano de Desarrollo (BID)*, en su libro: *La economía naranja, una oportunidad infinita*. Estas industrias han crecido 70% en la última década, surge así la inquietud de conocer cómo va México en el desarrollo de dichas industrias. De ahí, nos preguntamos: ¿Es pertinente la inserción del estudio de la Economía Naranja en la curricula del programa educativo de EPyG¹, y cuáles serán las posibles ventajas para mantener los niveles de calidad del programa?. Nuestro objetivo general fue: Determinar la validez de la inserción de la *economía naranja*, como complemento del modelo

educativo actual, tomando la Economía Naranja como una temática básica, la investigación fue mixta inicialmente de tipo documental exploratoria. Aplicando una encuesta de corte cualitativo; partiendo de una Matriz de Marco lógico; logrando cinco ítems para analizar la pertinencia del proyecto para incluir la *economía naranja* en las materias de economía y políticas públicas, proporcionándonos la información de los profesores de la carrera, validando la importancia y pertinencia de incluirla, dado que se consideró como muy pertinente.

PALABRAS CLAVE: Factor de producción; creatividad; servicios; oportunidad; comercialización

ORANGE ECONOMY: CURRICULUM EVALUATION FOR INCLUSION IN THE POLITICAL STUDIES AND GOVERNMENT CAREER OF THE UNIVERSITY OF GUADALAJARA

ABSTRACT: When talking about the Orange Economy; we know that it deals with industries that combine creativity with the production and commercialization of creative content, according to the (UN); and according to the Inter-American

¹ Estudios Políticos y Gobierno, de la Universidad de Guadalajara

Development Bank (IDB), in its book: The orange economy, an infinite opportunity. These industries have grown 70% in the last decade, thus raising the concern of knowing how Mexico is doing in the development of these industries. Hence, we ask ourselves: Is it pertinent to insert the study of the Orange Economy in the curriculum of the EPyG educational program, and what will be the possible advantages to maintain the quality levels of the program? Our general objective was: To determine the validity of the insertion of the orange economy, as a complement to the current educational model, taking the Orange Economy as a basic theme, the research was initially mixed of an exploratory documentary type. Applying a qualitative survey; starting from a Logical Framework Matrix; achieving five items to analyze the relevance of the project to include the orange economy in the subjects of economics and public policy, providing us with information from the professors of the career, validating the importance and relevance of including it, since it was considered very pertinent.

KEYWORDS. Production factor; creativity; services; chance; commercialization

INTRODUCCIÓN

Economía Naranja; definida por Felipe Buitrago e Iván Duque (2013) como “el conjunto de actividades que de manera encadenada permiten que las ideas se transformen en bienes y servicios culturales, cuyo valor está determinado por su contenido de propiedad intelectual.” Los retos sociales que enfrenta el país, y la separación cada vez mayor entre crecimiento económico y bienestar social, la investigación y la innovación, como motores de crecimiento, crean la necesidad de diseñar una política pública de innovación social, en el marco de la política nacional de ciencia, tecnología e innovación. Asimismo el concepto sobre *economía naranja*, de acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) se relaciona con la economía creativa; también *industria cultural*, de contenidos, del ocio o del entretenimiento. Para John Howkins (2001), es un modelo de negocios relacionado con las industrias culturales, creativas y de generación de ideas.

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD²), sostiene que es un concepto basado en los bienes y servicios intangibles enfocados en la creatividad que generan crecimiento y desarrollo económico y que está en constante evolución, de tal forma que de acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en su libro: La economía naranja, una oportunidad infinita. Estas industrias han crecido 70% en la última década.

Al respecto, Macías, Sánchez y Zerón (2019) sostienen que dentro de los rasgos personales de un individuo creativo se encuentra “la curiosidad intelectual, la búsqueda de nuevas experiencias y la exploración de ideas nuevas”, que le permiten desarrollar todas las actividades concernientes al capital humano, así como educativas y artísticas. Asimismo, plantean Benavente y Grazzi (2018), que la economía naranja abarca un conjunto de actividades por medio del cual las ideas se transforman en bienes y servicios, los cuales

² Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD, por sus siglas en inglés) es el órgano principal de la Asamblea General de Naciones Unidas que trata sobre el comercio, la inversión y el desarrollo.

se encontrarían amparados por el derecho de autor considerando que los mismos son producto del ingenio y talento del hombre, con un valor incalculable e incluso llegando a convertirse en una industria fructífera con un amplio crecimiento.

De la misma forma, expone Sala (2016), que la economía naranja establece cambios en los paradigmas y modificaciones al sistema educativo dando paso a la diversidad, puesto que existen patrones que condicionan el éxito.

Según la define la Conferencia de Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD). Pues toda la riqueza producida por la creatividad, se va a generar a partir de productos como; artesanías, pinturas, libros o bien; lo que ciudadanos comunes no nos imaginamos y pueden ser configuraciones intangibles como contenidos de Internet, es decir; será como intersección entre cultura, tecnología, negocios e innovación, casi todos protegidos por los derechos de autor.

De tal manera que podremos darnos cuenta con ésta breve reseña de que es solo la punta del iceberg, dadas las abundantes formas de abordar el concepto, asimismo se entiende como el conjunto de transacciones económicas basadas en la generación del conocimiento a niveles micro y macro económicos, busca y promueve el desarrollo de la innovación; a partir de la generación de ideas, y se caracteriza por tener de base a las denominadas industrias creativas. Igualmente, se le ha mencionado como la economía invisible, por la facilidad para no aparecer en el radar, ni en los registros económicos de muchos países, no obstante la variedad de sectores y empresas que incluye, o los 29.5 millones de empleos que se intersectan a nivel global, y las ganancias multimillonarias que produce (las plataformas, la música, los videojuegos, digitales de Netflix o YouTube, cine), o el carnaval de Río de Janeiro.

Para abonar un poco más, tanto a la importancia del concepto de economía naranja, como a la forma intangible de su propia práctica, según estadísticas del BID la economía naranja ya aportaba en el 2018, aproximadamente un 3 por ciento de la economía mundial, es decir 2.5 billones de dólares, considerando que el PIB mundial era de 85.7 mil millones de dólares (BM,2018). La riqueza de la economía naranja sólo era superada por las de Estados Unidos (20.4 billones), China (13.6), Japón (4.9) y Alemania (3.9).

Referente a la información con datos sobre México en ésta economía			
	Año 2002	Año 2015	
	Exportaciones mil millones de dólares	Exportaciones mil millones de dólares	Incremento
El comercio mundial de productos y servicios creativos	208	509	144 %
Importación mundial de productos y servicios	227	454	100%

Tabla 1. Datos de México economía naranja

Fuente: Elaboración propia con datos del UNCTAD (2015).

A la fecha del presente artículo, los datos oficiales eran que en la economía naranja las exportaciones habían aumentado 144% por ciento, al pasar de 208 mil millones dólares en 2002 a 509 en 2015, último año analizado por la UNCTAD. Las importaciones se duplicaron, al subir de 227 mil millones a 454 mil millones de dólares. Representando un incremento del 100%. Mientras la Economía Naranja se mantenía en el quinto lugar entre los principales productos de exportación, después de los combustibles y minerales, eléctricos, equipos electrónicos, maquinaria y vehículos.

En el caso de México, la percepción es de mayor “abandono” o “relajación con el tema, ya que la información obtenida, que si bien es favorable; es con un retraso de siete años, en donde se menciona según datos de la UNCTAD, Que México ocupaba en *la economía naranja* el lugar 18, con un crecimiento en sus exportaciones naranjas a partir del 2005 en un 54 por ciento, logrando llegar a 5 mil 447 millones de dólares en 2015.

Ahora bien, la cifra aparentemente no es muy representativa cuando se compara con el dato mundial, ya que a ese nivel es tan solo un 1.07, de las exportaciones creativas. Ahora bien; también es importante mencionar que el país ha sido deficitario todos los años, con importaciones que superaron en 24.3 por ciento las exportaciones del 2014.

Aun así; la UNCTAD, nos tenía clasificados como la primera economía creativa en América Latina, asimismo se mantenían algunos rubros bien posicionados comparados con otras economías en desarrollo, por ejemplo: el séptimo lugar en artes visuales, el sexto en diseño, el quinto en artes y artesanías, y el cuarto en publicidad y medios impresos.

Al mismo tiempo: las exportaciones, fueron más o menos respetables puesto que sumaron:

- 577 millones de nuevos medios; (videojuegos, películas y música),
- 377 millones por publicaciones (libros, revistas y periódicos) y
- 278 millones por artesanías.

México debe incursionar en este círculo virtuoso en relación a la economía naranja. Y, es precisamente desde la formación de nuestros profesionales en todos los ámbitos, el motivo que nos impulsa a iniciar el camino, sea con contenidos “anidados” en las

asignaturas ya establecidas, o bien en una asignatura nueva.

De manera que, apoyado en las cifras que datan de cómo, utilizando la economía naranja se puede ser creativo y alcanzar el desarrollo, reflexionando en lo fundamental de la participación en la investigación acción de los sujetos del mismo; en este caso, es necesario integrar la parte de los alumnos quienes serán actores directos, y en donde una vez adquiridos los conocimientos, el alumno podrá ejercer su racionalidad en su libre albedrío, pues tendrá las bases para ser más autónomo en el trayecto de su propio proceso de aprendizaje - recordando a Dellors- *por y para la vida*. De tal suerte que México es el principal país latinoamericano en lo que respecta al aporte de industrias creativas a la economía de un país.

Para el 2014 la cuenta satélite de cultura aportó el 2.74% del PIB. Esta cuenta satélite está dividida en subcuentas y ramas como son: industrias manufactureras, comercio, servicios profesionales, científicos y técnicos; y servicios educativos. La gestión de todos estos sectores económicos está en manos de la Secretaría de Educación Pública Federal y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, cuyas políticas van encaminadas a la mejora de la educación como principal motor de la economía cultural, esto debido a que se ha entendido que la cultura no solo ayuda con el desarrollo individual y la formación de identidad, sino que también demanda recursos que necesitan de financiamiento, esto hace que diferentes sectores de la economía empiecen a moverse en cadenas de producción.

“El objetivo general de la Cuenta satélite de la cultura es elaborar un estudio estructurado, integrado y detallado de los flujos económicos del sector, donde se registren los diferentes aspectos relacionados con la creación, expresión, interpretación, conservación y transmisión de las prácticas y productos culturales, desde el punto de vista de los diferentes actores en la frontera de la producción, la demanda y la formación bruta de capital.

Las ventajas de integrar la cuenta satélite de la cultura son

- a) Estructura y ordena la información económica de las actividades culturales, la cual se ubicaba de forma dispersa y contenida en otros sectores económicos.
- b) Formula y fortalece las políticas públicas dirigidas al desarrollo de las industrias culturales, basado en la comprensión de las relaciones entre actividades directas e indirectas a través de las cadenas de producción.
- c) Aporta información para identificar las fortalezas y potencialidades del sector, en beneficio de una óptima asignación de recursos públicos y privados”. (Arriaga y González 2016)

En nuestro país una de las políticas más importantes que se ha impulsado en los últimos años es la de “Rutas Creativas: Estrategias para el Desarrollo Regional” desarrollada por el Estado de Jalisco, el cual consiste en el desarrollo rural a partir de la economía naranja, centrándose en tres grandes puntos: 1) éxodo y pluriactividad, que se centra en impulsar de nuevo la agricultura en estas zonas rurales y también la de impulsar diversos trabajos que complementen la agricultura; 2) la agro industrialización que, como

su nombre lo indica, es implementar nuevas técnicas que hagan más eficiente y rentable la agricultura mediante técnicas de industrialización; y 3) auge en la conciencia ecológica, la salud ambiental y una transición agroecológica (Campiño, 2019).

Las variedades sectoriales de los programas vinculados a la Economía Naranja pueden explicarnos o bien el carácter transversal de la política o bien su alta dispersión; en este segundo supuesto, es necesario trabajar en colaboración con los actores clave del sector cultural, quienes conocen las dinámicas y los problemas asociados y pueden contribuir al diseño y a la implementación de posibles rutas de acción.?

Asimismo, resulta pertinente cuestionarnos acerca del impacto que se puede generar en el país si la Economía Naranja se considera como política de Estado, antes que como política de gobierno; para lo segundo se requiere la participación activa de todos los agentes en los sectores público, privado, civil y académico. El impacto de la Economía Naranja requiere de una evaluación que trascienda el número de bienes culturales producidos, el número de registros de propiedad intelectual e industrial, el número de investigadores dedicados al tema o el valor de las transacciones asociadas con estos bienes y servicios. En este sentido, los especialistas del sector tienen (tenemos) la responsabilidad de aportar nuevos indicadores de medición. (Hernández, 2019).

En el ámbito de la economía naranja es necesario desarrollar políticas para poder regular y proteger la producción intelectual del hombre, considerando que las ideas y la creatividad son bienes intangibles de difícil cuantificación, aunado a los problemas de comunicación existente entre los diferentes actores surge la necesidad de crear políticas públicas. En este caso, Benavente y Grazzi (2018), proponen cuatro (4) tipos de políticas como son:

a) Política de oferta: Actualmente el financiamiento para la cultura y la creatividad es escaso, aunado a los costos para transformar las ideas en bienes o servicios lo que hace necesario buscar apoyo, patrocinadores para estas actividades y poder evolucionar ayudando al crecimiento de la economía naranja.

Para ello, deben trabajar en conjunto tanto el sector público como el privado, donde el primero debe crear subsidios, asistencia financiera para los artistas e instituciones culturales sin fines de lucro, también se propone con este tipo de políticas crear un régimen tributario especial donde se otorguen exenciones fiscales o descuentos para incentivar las donaciones por parte de los particulares.

b). Políticas de demanda: Lo que se busca es promocionar la cultura, que las personas cada día consuman más bienes y/o servicios culturales y creativos, para ello hacen publicidad de los obras y conciertos a presentarse, regalan entradas de cortesía para ir al cine o al teatro como estrategia para que compren otras entradas animándose a ir a próximas funciones.

c) Políticas sistémicas: Dado la naturaleza intangible de la economía naranja se busca crear un vínculo entre los diferentes sectores que intervienen con la finalidad

de promover que las personas naturales y jurídicas se vean motivados a adquirir los bienes y/o servicios creativos o culturales rompiendo los esquemas de las empresas tradicionales e incentivando que estas adquieran la producción de las empresas creativas, donde una vez que creen relaciones, se conviertan en clientes asiduos.

d). Política de formación de capital humano: Con la intención de educar artistas para incentivar la economía naranja se busca brindarles todas las herramientas a las personas desde temprana edad, de allí que en los programas de educación, tanto básica como diversificada se incluya la música y el arte, para que los niños desde temprana edad tengan las herramientas necesarias para explotar esos dotes artísticos y creando con ello artistas integrales e innovadores (González,2020).

El término de industrias creativas ya había sido tratado en políticas públicas de cultura y tecnología de otros países como Austria en 1994 donde también surge como una herramienta para el desarrollo económico

Licenciatura de Estudios Políticos y de Gobierno

Según la información proporcionada en la página del CUCSH. El objetivo del Plan de estudios de la carrera de Estudios Políticos y Gobierno; pretende crear los perfiles de los profesionistas dedicados al estudio o al ejercicio de las funciones públicas gubernamentales, delineados, siempre de acuerdo a cada nueva situación coyuntural; nuevas circunstancias que exigen un tipo diferente de profesionistas requerido por una nueva realidad socio- política, es decir, adaptar nuestros programas educativos de acuerdo a las transformaciones temporales y del régimen político del México de nuestros días, que son cada vez más vertiginosas.

Muchos de estos cambios pueden ser observados en las diversas formas en que se relaciona la sociedad civil con las distintas instituciones políticas y gubernamentales, entre otras áreas.

En este nuevo escenario se requiere del desarrollo de nuevas formas de hacer y entender la política desde el ser político, que conlleven la adopción de nuevos procedimientos, aptitudes, actitudes y métodos en el ejercicio de las funciones de gobierno.³

Ahí mismo podremos encontrar lo que corresponde al perfil del egresado; será un profesional capaz de comprender la realidad política del país y de nuestra región en las distintas áreas existentes, al realizar análisis pertinentes de los procesos económicos, políticos y sociales que afectan las estructuras, programas y políticas gubernamentales.⁴

3 http://www.cucsh.udg.mx/licenciaturas/licenciatura_en_estudios_politicos_y_gobierno
4 http://www.cucsh.udg.mx/perfilegreso/licenciatura_en_estudios_politicos_y_gobierno

El Modelo Educativo Siglo XXI

En nuestro análisis pro-inserción de la Economía Naranja en los contenidos curriculares, tenemos que el los fundamentos del Modelo Educativo Siglo XXI, elaborado por la Rectoría General 2001-2007, establece como modelo educativo universitario, el *modelo de universidad*: un modelo académico -que incluye el sentido del departamento académico disciplinar, de la red universitaria y la formación por competencias-, así como lo referente a la mediación educativa (el aprendizaje y sus dimensiones, la docencia entendida como la gestión de ambientes adecuados para los procesos de aprendizaje, y la tutoría como apoyo académico de acompañamiento durante la trayectoria del universitario en formación) Es precisamente el preludio apropiado para la inserción de dicha temática.

Dando una retrospección lo largo de los últimos años, la Universidad de Guadalajara ha trabajado en la definición del modelo más ad doc. Este modelo refiere una serie de concepciones, objetivos, metas y otros elementos organizativos y de planeación, como elementos consultivos del mismo.

Por lo que, considerando los cambios que el siglo XXI conlleva, nuestra institución ha re-significado las *funciones sustantivas* para este modelo académico, ratificando la necesidad de su integración, pero *dando un nuevo sentido a los conceptos tradicionales de docencia, investigación y extensión*.

La *nueva concepción de la docencia*, sitúa en el centro del proceso educativo, al estudiante y sus aprendizajes, una docencia generadora de ambientes de colaboración, auto estudio, desarrollo de competencias de vida, valores para el ejercicio de una ciudadanía participativa y habilidades para la búsqueda, uso, interpretación y aplicación de conocimientos y tecnología. En esta concepción de docencia se integra la tutoría como elemento constitutivo de la misma, sustentando el acompañamiento didáctico, en procesos de trabajo colegiado permanente.

Con *respecto a la investigación*, nuestra institución se plantea que la generación y recreación del conocimiento destinada a una producción científica, artística, humanística y tecnológica, sea encauzada y desarrollada hacia la satisfacción de las necesidades identificadas, sentidas y demandadas por el entorno social y la propia institución, apoyando el desarrollo de esta actividad prioritaria en redes de conocimiento; propiciando una investigación de calidad y pertinente, vinculada a los procesos formativos en sus diversos niveles, para la formación y consolidación de nuevas generaciones de investigadores y creadores.

Para el desarrollo abierto de la investigación, se considera primordial la integración de cuerpos académicos, la constitución de redes de colaboración elementos conceptuales, metodológicos y normativos para un modelo académico propio. Este modelo refiere una serie de concepciones, objetivos, metas y otros elementos organizativos y de planeación, como elementos consultivos del mismo.

Es así, como después de exponer la tendencia del Modelo Educativo del Siglo XXI que la inquietud comienza al reflexionar sobre la pertinencia de incluir el concepto sobre la economía naranja en las asignaturas integradas a la Academia de Economía directamente; Introducción a la Economía, Microeconomía y Macroeconomía. Así como las asignaturas de : Políticas Públicas, Sistemas de Organización, Política Comparada, Gobierno y Administración Pública, Mercadotecnia política, Sistemas Electorales, y Gestión Pública entre otras que se imparten en la licenciatura en Estudios Políticos y Gobierno - (EPyG) en adelante- de la Universidad de Guadalajara, (UdG en adelante)

Reiterando que en términos generales, el mundo entero se enfrenta a constantes cambios en todos los ámbitos, educativo, socio- económico, tecnológico, y *de relaciones de producción*, en el cual *el conocimiento* se ha vuelto *el factor de producción* más importante, haciendo que el desarrollo de tecnologías, estrategias y especialmente en metodologías, para la creación, medición, y difusión del conocimiento; sean hoy, una de las principales prioridades de las organizaciones en esta *sociedad del conocimiento* que ya está en plenitud; por lo que es importante lograr que tanto los estudiantes , como los profesores no se limiten a continuar con procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el modelo educativo hasta hace poco vigente en nuestro país -no obstante se tenga la propuesta del Modelo Educativo Siglo XXI - donde por lo general, se restringían a ser receptores pasivos del conocimiento que les transmitía un profesor. Sino que, simultáneamente; logren descubrir y potenciar la capacidad de regular su aprendizaje, la forma y tiempo en que lo aprenden, y lo más importante; la utilidad que pueden dar a ese conocimiento. Producto de la globalización y los actuales cambios es necesario que la economía también evolucione, adaptándose a los nuevos mercados (González, 2020).

En la propuesta está implícito potenciar la habilidad de autogestión que le brinde al alumno, el crecimiento intelectual y le permita desarrollar su competitividad académica, convirtiéndolo en un estudiante comprometido, assertivo y competente. Algo que puede causar un gran impacto en el ámbito educativo ya que, paso a paso; han ido evolucionando y han ido adquiriendo notoria importancia en nuestra sociedad en los dos últimos años, tanto así; que su actuar ante la contingencia sanitaria -que aún no se da por "dominada"- , pasó de ser una posibilidad de actualización, a una vital necesidad, tanto para el profesorado como para el alumnado, considerándose vital en su proceso educativo y de permanencia en el programa de EPyG, y es aquí es donde queremos reconocer la importancia de la inducción hacia el conocimiento de la economía naranja.

Considerando que aún es un tema poco difundido (el de la economía naranja) en el área específica de las ciencias sociales, se trabajara el siguiente

Objetivo general ; determinar la importancia de las estrategias emergentes para la mejora curricular: la inserción de la temática de la *economía naranja*, como elemento complementario del modelo educativo vigente.

Objetivo particular será: explorar el impacto probable de la inserción del estudio de

la Economía Naranja en la currícula del programa educativo de EPyG.

De ahí las siguientes las preguntas: ¿Cuál es la pertinencia de la inserción del estudio de la Economía Naranja en la currícula del programa educativo de EPyG y cuáles serán los beneficios de la introducción de la economía naranja al integrarse en los contenidos de las materias afines –o bien crear una nueva asignatura-, para que ayuden a mantener los niveles de calidad del programa?

Uno de los principales supuestos es que; el efecto de mayor impacto en la educación ante la contingencia sanitaria en el país, debe ser la actualización permanente, y el fomento al aprendizaje autónomo a través de las tics, representando una alternativa que pone al alcance una educación sustentable, y en consecuencia una mayor calidad de vida.

El principal interés se concentra en actualizar las materias de economía y políticas públicas ya que si bien no se les considera como básicas para los polítólogos, es una percepción que debe ir cambiando al mismo tiempo hacia el aprendizaje autónomo.

Mencionado lo anterior, es precisamente de donde podemos desprender nuestra Hipótesis, **Así:** se considera que a partir del conocimiento de la temática, los estudiantes podrían generar en el mediano plazo políticas públicas de crecimiento sustentable y sostenido.

Algo que en mucho ayudaría a nuestro entorno local desde la generación de empleo, el cuidado del medio ambiente entre otros. Puesto que tal parece que es una asignatura que se está quedando a la zaga ante los giros acelerados del avance tecnológico, y que pudiera contribuir en gran medida, en el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional de los futuros egresados.

METODOLOGÍA

La investigación que se llevará a cabo en este proyecto, será inicialmente de tipo documental, exploratoria. Pasando en un segundo momento a la fase empírica en que implementamos una encuesta auto administrada con un formulario de Google, sobre Economía Naranja, la que fue dirigida a los profesores que imparten la asignaturas relacionadas con economía y políticas.

Dicha herramienta fue de corte cualitativo; con cinco preguntas directas y abiertas; diseñadas para captar la percepción, de los profesores que imparten las asignaturas que de forma directa pudieran impactar en el desempeño profesional de los estudiantes. Como pudieran ser, las asignaturas que integran las Academias de Economía y Políticas Públicas. Asimismo analizar la posibilidad de incluir el concepto de Economía Naranja en los programas, o bien; desarrollar el programa independiente, de acuerdo a la información que sobre la percepción de la propuesta de los profesores de la carrera, de tal forma que se tome una decisión objetiva y consensuada, partiendo de la Figura 2 , correspondiendo a la Matriz de Marco lógico

Concepto	Variable	Dimensión	Indicador	Pregunta
(UNCTAD) concepto basado en bienes y servicios tangibles e intangibles enfocados en la creatividad que generan desarrollo y crecimiento económico.	Desarrollo y crecimiento	Bienes	Creatividad	¿Considera importante incluir el concepto de economía naranja en su programa?
Howkins (2001) surge a partir de las transacciones de productos y servicios de índole creativo y artístico llevadas a cabo en sectores productivos relacionados.	Iniciativas gubernamentales	Industria creativa	Mercado laboral	¿Considera pertinente incluir como tema emanado del concepto de economía naranja, la variable de iniciativas gubernamentales, industria creativa y mercado laboral?
Gutiérrez (2019) El concepto de economía naranja se refiere al crecimiento económico y bienestar social, la investigación y la innovación, como motores de crecimiento crean la necesidad de diseñar una política pública de innovación social, en el marco de la política nacional de ciencia, tecnología e innovación.	Política pública de innovación social, en el marco de la política nacional de ciencia, tecnología e innovación.	Crecimiento económico bienestar social, investigación innovación,	Política de emprendimiento industrias culturales formación articulación investigación conocimiento circulación	¿En congruencia con el mismo concepto considera necesario integrar los temas de; crecimiento económico y bienestar social, la investigación y la innovación, como motores de crecimiento que crean la necesidad de diseñar una política pública de innovación social, en el marco de la política nacional de ciencia, tecnología e innovación.?
Hernández 2019: sistema para la producción, intercambio y uso de productos creativos. La Economía aborda el problema de; cómo los individuos y las sociedades logran satisfacer sus necesidades, que son la asignación de recursos escasos. Calculo el valor de mercado de una Economía Creativa mirando el número y el valor de las transacciones.	Sistema para la producción	Productos creativos Calculo del valor de mercado	Satisfacción de necesidades Valor de las transacciones	¿Considera interesante incluir el tema de sistema de producción en su programa para entender el concepto de economía naranja?

<p>González (2020) En el proceso tanto de cooperación como de coordinación para el desarrollo de la economía naranja, las instituciones no han tenido un rol estratégico en la participación y actuación de los debates sobre desarrollo económico y social. De allí, que uno de los mayores retos a los que se enfrentan los organismos públicos, es asumir una postura ante la disyuntiva entre la economía y la cultura, además de incorporar en la responsabilidad pública la visión comercial, creativa, así como la influencia de la infraestructura tecnológica, y del mercado en esta economía</p>	<p>Instituciones Desarrollo económico Desarrollo Social Institutionalidad pública Normas y regulaciones Territorio</p>	<p>Entorno</p>	<p>Regulaciones Asociación Tecnología Territorio Ciudadanos coexistencia</p>	<p>¿Considera congruente integrar en su programa los temas de: el rol estratégico de las instituciones en la participación y actuación de los debates sobre desarrollo económico y social? ¿Es importante para su programa integrar los organismos públicos, que asuman una postura ante la disyuntiva entre la economía y la cultura, además de incorporar en la responsabilidad pública la visión comercial creativa, así como la influencia de la tecnológica, infraestructura y del mercado? ¿Política de oferta, políticas de demanda, políticas sistémicas, política de formación de capital humano?</p>
--	--	----------------	--	--

Tabla 2. Matriz de análisis (marco lógico)

Elaboración propia

RESULTADOS

Una vez aplicado el instrumento al grupo de profesores que imparten las asignaturas relacionadas con la economía, y por lo tanto; consideramos deberán de involucrarse en la modificación y o creación de una asignatura nueva. Consideramos necesario dejar las preguntas para su mejor interpretación.

1.- ¿Considera importante incluir el concepto de economía naranja en su programa?

Se encontró que un ochenta y seis por ciento considera que es un concepto que evidentemente se debería de incluir específicamente en las asignaturas de la academia de economía, El otro catorce por ciento sin ser de opinión opuesta, nos aclaran que en otras asignaturas ya se ha incluido.

2.- ¿Cree pertinente incluir como tema emanado del concepto de economía naranja, la variable de iniciativas gubernamentales, industria creativa y mercado laboral?

En cuanto a ésta pregunta, las respuestas fueron afirmativas ochenta y seis por ciento; y como en el caso de la primera pregunta una diferenciación del catorce por ciento

3.- ¿Supone congruente integrar en su programa los temas de: el rol estratégico de

las instituciones en la participación y actuación de los debates sobre desarrollo económico y social?

Las respuestas son similares con un porcentaje igual que en la primera pregunta: ochenta y seis / catorce por ciento , así; ochenta y seis por ciento coinciden en la congruencia de integrar dichos temas, y el otro catorce por ciento que nos indica que en algunas asignaturas ya está integrado .

4.- ¿Es importante para su programa integrar como un tema, los organismos públicos, que asumen una postura ante la disyuntiva entre la economía y la cultura, además de incorporar en la responsabilidad pública la visión comercial, creativa, así como la influencia tecnológica, de infraestructura y del mercado?

Respecto a ésta pregunta cuatro, nos refieren de forma contundente la importancia el tema propuesto.

5.- ¿Contempla interesante integrar en su programa los temas de Política de oferta, políticas de demanda, políticas sistémicas, política de formación de capital humano?

Al analizar las respuestas en ésta cuestión, regresamos al ochenta y seis catorce por ciento, donde la mayor proporción considera interesante la integración, por lo tanto está a favor, y el resto manifiesta desacuerdo.

DISCUSIÓN

Al sistematizar los resultados se encontró que se cumplió el objetivo ; determinar la importancia de las estrategias emergentes para la mejora curricular: Es decir, que de los cinco items en cuatro preguntas las respuestas fueron ochenta y seis por ciento positivas a los cuestionamientos, y en otro punto la respuesta fue contundentemente a favor la inserción de la temática de la *economía naranja*, como elemento complementario del **modelo educativo vigente**. Logrando así el objetivo del proyecto; generar interés en las cuestiones de economía ya que hasta el momento no se le ha dado la importancia que debería. Lo que atribuimos, probablemente al núcleo epistémico de ciencias sociales.

En función de éste fenómeno se convocará a los profesores con experiencia en la materia para impulsar un cambio de paradigma en el uso de las TIC como herramientas de apoyo para analizar la factibilidad de anidar el tema en las asignaturas ya mencionadas anteriormente , o bien estructurar una materia independiente.

Lo que va a significar reestructurar las funciones de las Academias de Economía y Políticas Publicas al propiciar la búsqueda, intercambio y obtención de información; promoviendo el diálogo, reflexión y concientización de los integrantes sobre los temas qué, de “entrada” no se perciben como “de” las Ciencias Sociales. Fomentando la participación colaborativa desde cualquier “dirección” vertical, horizontal y transversal para construir, aportar y enriquecer el proyecto de investigación, al favorecer la vinculación y transversalidad curricular para la mejora continua, y evaluaciones futuras.

CONCLUSIONES

Una vez agrupadas las respuestas de la breve encuesta sobre la percepción , contestada por los profesores ; quienes al ser parte vital en la academia de economía; y en el proceso de enseñanza aprendizaje, tienen toda la autoridad para proporcionar valiosas opiniones y sugerencias, por lo que focalizamos dos dimensiones.

1) **La Primea dimensión ; de importancia, pertinencia, y congruencia:** En relación a la propuesta, que ha quedado manifestada en el formulario, resultado de la tabla del marco lógico: Donde el cien por ciento de las respuestas a los cuestionamientos se expresaron a favor, considerando la tendencia del proyecto como muy importante, introducir el concepto de Economía Naranja como un apartado en la academia de economía: puesto que dada la vorágine tecnológica en la sociedad del conocimiento que lleva a la institución a no quedarse a la zaga, asimismo reconociendo la Pertinencia; con una aceptación general en la que se reconoce la importancia de incluir el concepto, e incluir variables como pueden ser; de iniciativas gubernamentales, industria creativa y mercado laboral ya que se convierten en una exigencia que consideramos efectos; “secuelas” postCovid19 que nos ha llevado de forma súbita a toda la población a entrar al uso del internet y aprender o dominar la web según la necesidad. De tal suerte que nadie puede quedar fuera obligándonos a ser congruentes con nuestro desempeño y desarrollo.

2) **Segunda dimensión; el complemento ,** en éste apartado hemos centrado el catorce por ciento, de quienes han dejado su opinión siempre enriquecedora donde; si bien no se han pronunciado abiertamente de forma negativa en ninguna de las preguntas; si han expresado leves objeciones y sugerencias como lo son ;... que éstos temas ya están integrados en otras asignaturas, que la institución se debe centrar en las funciones sustantivas, además cuando declaran que el tema ya está integrado en otras asignaturas, nos permite leer “entrelineas”, que en la Academia de Economía estamos rezagados en la temática. –así que ya estamos trabajando en ello- surgiendo con el análisis de la aceptación de la probable introducción de algunas variables como: las iniciativas gubernamentales, industria creativa y mercado laboral, así como temas sobre el rol estratégico de las instituciones en la participación y actuación de los debates sobre desarrollo económico y social.

Entonces se tiene que: Dada la generalización en el uso de las tecnologías de la información - que si bien aún hay limitantes a nivel nacional,- la generación de ideas creativas se ha convertido en un nuevo factor en los procesos productivos que nos obliga a hacer lo conducente cuando de la formación de futuros profesionales se trata, y además es la parte que como profesores e investigadores nos atañe. Repercutiendo directamente en ese capital humano se debe integrar al mercado laboral.

El trabajo ha dejado la evidencia de una postura propositiva por parte de los profesores donde nos mencionan la pertinente posibilidad de involucrar a la discusión

profesores de otras asignaturas ejm. Aquellas que son del área especializante en Gestión Pública, ya que hay materias relacionadas con políticas públicas, asimismo atender su interés específico en la economía de capital humano.

PROUESTA

Según los resultados es evidente que como bien se menciona, la economía naranja determina cambios; tanto en los paradigmas como en sistema educativo, implicando al mismo tiempo a los diversos procesos de enseñanza aprendizaje, dando paso a la diversidad, , algo que ya está en un punto de avance desde la contingencia sanitaria.

Si bien los profesores encuestados podremos decir que se suman a la idea de integrar el tema de Economía Naranja también tendríamos que hacer un sondeo o nuevo estudio para determinar la mejor forma de impartirla, ya que sólo a través de la investigación será posible determinar con parámetros objetivos si la enseñanza de la economía naranja ayuda a atender o no a los nuevos tiempos o sí debe replantearse para ser más eficaz, efectiva y sobre todo contribuya a una formación idónea. Dando respuesta al contexto social actual.

Nos referimos a que dentro de los cambios urgentes que habría que acordar lo relacionado a la forma de transmitir el conocimiento, sobre todo cuando el mismo Modelo Educativo Siglo XXI nos marca la pauta para el desarrollo del aprendizaje autónomo, autodidacta ; con el que podríamos suponer que es posible lograr cambios positivos en las generaciones que iniciarán a ejercerlo, es decir; practicarlo de forma constante, por no decir “permanente” y ésta forma de aprender podríamos lograrla con el *Aula Invertida*, y aunque ya bastantes docentes la tenemos como estrategia de aprendizaje, consideramos que vale la pena dar una breve descripción.

Antes de iniciar la descripción sobre el AULA INVERTIDA. Es importante , recordar los rangos que maneja el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), para los porcentajes de la población que regularmente atendemos en los Centros Universitarios y que son con los estaríamos trabajando de forma directa y que tal vez es posible intervenir, desde nuestro desempeño docente y considerando la generación de estudiantes que llegan ; son los nacidos de 1989 a 2016 aproximadamente, jóvenes por demás independientes que tiene una propia concepción del mundo que moldea su pensamiento y actuación en la sociedad y la característica más sobresaliente, nativos digitales, acostumbrados a manejar cualquier dispositivo digital.

También llamados generación “Y” o Millennials, caracterizados por ser muy diestros en el uso de la tics. Donde la estrategia del *Aula Invertida* , es lo más idóneo

De tal forma que, una estrategia didáctica para ellos es lo que llaman ***Aula Inversa, u Invertida***⁵, y que nos dice esto?

5 “*Flipped classroom* es un término acuñado por **Jonathan Bergmann y Aaron Sams**, dos profesores de química en Woodland Park High School en Woodland Park Colorado que significa literalmente «aula invertida». Bergmann y Sams idearon una solución para evitar que los alumnos perdieran clases, por ejemplo por enfermedad, para ello **grababan los**

Este concepto se puede decir que desde la Revolución Industrial se provocaron modificaciones en muchas áreas de la sociedad, así; que el fenómeno de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las tics han llegado al punto de ser prácticamente omnipresentes. Desde las áreas de convivencia, llámese, hogar, escuelas, calles, hasta en los centros laborales, y en cada área de uso.

Por lo tanto con esta tecnología podemos pensar que los alumnos podrían hacerse cargo de al menos una parte de su aprendizaje.

Aunque es notable que en muchas instituciones educativas, se han incorporado proyectores y pizarrones electrónicos, que en la mayoría de los casos pasan a reforzar la imagen del profesor como el centro de la enseñanza

Ahí, qué es necesaria una transformación del paradigma educativo, propiciando que sea el alumno quien tenga el control de su propio aprendizaje. Tal cual lo plantean en el Modelo educativo del Sigo XXI



shutterstock.com • 1302446491

Así veremos que esta modalidad promueve que el estudiante, *millennials*- además de memorizar la información, logre gestionar , filtrar el conocimiento para aplicarlo en la resolución de situaciones o problemas complejos, al entender y y querer mejorar su realidad, pudiendo ser acompañado por un tutor, tal cual lo propone el Modelo Educativo del Siglo XXI

En esta modalidad lo central es que desde la institución misma debe estar preparada para modificar su filosofía de calidad en la que se manifieste la calidad , flexibilidad, y la innovación preparando a los alumnos a comprender su entorno y reconozcan sus propias habilidades, de tal suerte que logre impactar su entorno.

La función del profesor debe ser la de apoyar en el desarrollo de distintas formas de pensamiento, para crear un proyecto no sólo académico, sino de vida.

De tal forma que los alumnos tendrán que desarrollar las competencias para lograr ser ciudadanos de la aldea global, digitales capaces, juiciosos y responsables.

Es así que se refleja la necesidad de implementar la estrategia didáctica -aula invertida- en la que el alumno se sienta motivado, utilice los recursos tecnológicos, reciba retroalimentación inmediata y teniendo control sobre su aprendizaje. En donde el profesor deje de tener el papel protagonista, y pase a ser más el guía, con el tiempo suficiente para

“**contenidos a impartir y los distribuían entre sus alumnos para que los visualizaran en casa antes de la clase, el trabajo en el aula consistía en realizar proyectos para poner en práctica los conocimientos adquiridos y resolver dudas,** invirtiendo de esta manera las actividades con respecto al modelo tradicional. Comprobaron que con este nuevo enfoque las calificaciones de los alumnos mejoraban”

acompañar a los alumnos en su proceso.

De hecho, es una práctica que ya muchos de los profesores lo aplican en clase, sin embargo parecería que no lo hacen forma consciente sobre los resultados que podrían obtener, de tal suerte que es una excelente alternativa para hacer que los alumnos tomen la “rienda” en las sesiones de clase. Aprendiendo desde su entorno, que implica una realidad por demás compleja , potencializando sus competencias de tal forma que el profesor, pasa de ser el catedrático, a ser el facilitador -guía/asesor- del aprendizaje, es una opción para que desde el aula misma se persiga la posibilidad de que en el mediano plazo se concienticen los alumnos: los alumnos, ahora estudiantes en activo desde su propio entorno o campo de acción.

De tal manera que los mismos docentes se entreguen simultáneamente a la tarea de actualizar sus metodológicas, con materiales, y técnicas, didácticas ad-doc. para los estudiantes de la generación “Y” o (Millennials).



Figura 1 Aula Invertida

Fuente: <https://www.nubemia.com/aula-invertida-otra-forma-de-aprender/>

De ahí que, en medio de tanto desafío que nos trajo la situación de pandemia, al empatar con éste análisis y reconocer los avances en cuestiones de infraestructura, a nivel universidad, caemos en la cuenta de que hay una mejor asignación de recursos; en cuanto sistema de redes de banda ancha o bien de fibra óptica.

Por lo que se puede decir que es actualmente es más viable introducir la Economía Naranja, por La modalidad hibrida.

Finalmente, vale la pena reconocer que la docencia de calidad ocupa un lugar central en la razón de ser de UdG , está comprometida con la búsqueda de la verdad y la transformación social. Y es éste compromiso el que conduce su empeño hacia la

excelencia en la investigación y en la docencia, de manera que sus estudiantes se doten de conocimientos, valores y destrezas que les ayuden a desarrollarse como personas libres, ciudadanos responsables y profesionales competentes y comprometidos con el servicio a la sociedad

Lo que no se puede negar, es que cada momento, tenemos un entorno cada vez más complejo y problemático, de tal suerte que los conocimientos obligado , deben ser multidisciplinarios Los problemas que aquejan a la comunidad mundial, tales como la contaminación ambiental, la expansión global de la economía, los abusos del poder público e informal, son solo algunos de los ámbitos en los que una vez “aleccionados” los egresados de la carrera de EPyG podrán abordar ; abonando a los indicadores para nuestra evaluación pro los organismos acreditadores de las ciencias sociales.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Por lo tanto esto solo nos muestra la punta del iceberg y nos proyecta que la Economía Naranja debe seguir siendo motivo de análisis y discusión más allá de sus indicadores. En este sentido, reflejo del cruce del análisis de la política intersectorial versus el análisis de los bienes culturales producidos y su alcance, es una asignatura pendiente. Que a nivel del campus, es decir dado el sistema de Redes y núcleo epistémico; Dado que la Carrera de Estudios Políticos y Gobierno, pertenece a las Ciencias Sociales nos induce de forma automática a una exploración ulterior que requerirá, la revisión exhaustiva de las iniciativas que conforman el universo de la Economía Naranja, ya que hay materias relacionadas con políticas públicas, asimismo atender el interés específico en la economía de capital humano.

De la misma forma induce al análisis minucioso de qué tipo de bienes y servicios se están favoreciendo, y cuales se lograrían favorecer a futuro en nuestro sector educativo mediante esta política de Capital Humano. Considerando sobre todo; que continuarán surgiendo, ampliando el alcance e impacto social de cada una.

REFERENCIAS

Arriaga Navarrete R. & González Pérez C. (2016) *Efectos económicos del sector cultural en México. Análisis Económico*, vol. XXXI, núm. 77, pp. 13 Universidad Autónoma Metropolitana

Campiño Gutiérrez, M. (2019). El desarrollo de la economía naranja en la legislación colombiana.

Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo - UNCTAD (2008). *Informe sobre la Economía Creativa 2008. El desafío de evaluar la economía creativa: Hacia la formulación de políticas públicas informadas*. UNCTAD. https://unctad.org/system/files/official-document/ditc20082cer_en.pdf

Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo – UNCTAD (2010). *Informe sobre la Economía Creativa 2010. Economía creativa: Una opción factible de desarrollo.* https://unctad.org/system/files/official-document/ditctab20103_en.pdf

Duque M.I, Buitrago R,P I. (2013) *La Economía Naranja: Una oportunidad infinita.* Banco interamericano de Desarrollo,

Finlev, T., Maguire, R., Oppenheim, B., y Skvirsky, S. (2017). *El futuro de la economía naranja. Formulas creativas para mejorar vidas en América Latina y el Caribe.* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/17470/el-futuro-de-la-economia-naranja-formulas-creativas-para-mejorar-vidas-en-america>

González, A. G. (2020). Economía del siglo XXI: Economía naranja. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), 26(4)*, 450-464.

González, A. G. (2020). Economía del siglo XXI: Economía naranja. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), 26(4)*, 450-464.

Gutiérrez Casas, S. (2019). Economía Naranja. https://www.jornada.com.mx/2019/07/28/economia/021n1eco/Downloads/idoc.pub_sarramona-jaume-fundamentos-de-la-educacion.pdf

<https://www.redalyc.org/journal/280/28065077033/html/>

Olave, J. S. H. (2019). El ajedrez de la Economía Naranja en Colombia. *Economía Creativa, (12)*, 82-102.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2013). *Informe sobre la economía creativa 2013 edición especial: Ampliar los cauces de desarrollo local.* UNESCO. <http://www.unesco.org/culture/pdf/creative-economy-report-2013-es.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2006). *Políticas para la creatividad Guía para el desarrollo de las industrias culturales y creativas.*

Sala, M. (2016). *Economía en colores.* Editorial Conecta. Sarramona, J. (1991). *La enseñanza a distancia.* Madrid: Santillana.

UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/images/UNESCO_CulturalandCreativeIndustriesguide_01.pdf

ANEXO

Instrumento de aplicación

Cuestionario para recoger por escrito la pertinencia de integrar el concepto de economía naranja en los programas de las materias de políticas públicas y economía.

- 1.- ¿Considera importante incluir el concepto de economía naranja en su programa?
- 2.- ¿Cree pertinente incluir como tema emanado del concepto de economía naranja, la variable de iniciativas gubernamentales, industria creativa y mercado laboral?
- 3.- ¿Supone congruente integrar en su programa los temas de: el rol estratégico

de las instituciones en la participación y actuación de los debates sobre desarrollo económico y social?

4.- ¿Es importante para su programa integrar como un tema, los organismos públicos, que asumen una postura ante la disyuntiva entre la economía y la cultura, además de incorporar en la responsabilidad pública la visión comercial, creativa, así como la influencia de la infraestructura tecnológica, y del mercado?

5.- ¿Contempla interesante integrar en su programa los temas de Política de oferta, políticas de demanda, políticas sistémicas, política de formación de capital humano?

CAPÍTULO 11

SITUACIÓN DE LAS MUJERES Y MUJERES MAYAS EN LA INDUSTRIA Y OTROS ÁMBITOS EN GUATEMALA

Fecha de recepción: 29/10/2024

Fecha de aceptación: 02/12/2024

Flor de Mayo González Miranda

Doctora en Tecnología de Invernaderos, Ingeniería Industrial y Ambiental. Escuela de Mecánica Industrial, Facultad de Ingeniería. Universidad de San Carlos de Guatemala.

RESUMEN: Esta investigación plantea un panorama de la situación actual de las mujeres y de las mujeres mayas en Guatemala, dichas condiciones tienen sus bases en la idiosincrasia de la población guatemalteca y se heredan de generación en generación, sin embargo, hay cambios positivos que se van notando poco a poco, esta investigación se basa en una encuesta realizada a un grupo objetivo de gerentes y administradores de algunas de las empresas más importantes del país, para obtener datos de que porcentaje de mujeres y de mujeres mayas ejercen posiciones importante en la Industria y si se desempeñan o no en la ejecución de oficios, valorados por idiosincrasia como de varones. Además, se enriquece con algunas entrevistas a mujeres y hombres que en los más de los casos prefirieron resguardar su identidad en cuanto a algunas características de mal

trato económico a la mujer guatemalteca. Se enfatiza la necesidad de establecer relaciones económicas más justas entre hombres y mujeres, y declarar a los oficios que en Guatemala y muchos países del mundo se han establecido culturalmente como oficios de hombres como oficios que pueden y deben ser ejercidos tanto por hombres como por mujeres para abrir ese espacio de desarrollo y permitir así que las mujeres tengan mayores ámbitos de empleo y generar de esa manera ingresos propios. Se establece como una premisa, a la capacitación como una manera más viable de habilitar a una persona para ejercer un oficio y así salir del agujero de la pobreza. Se considera que la centralización de empresas y de entidades gubernamentales disminuye las posibilidades de obtener empleo en el interior de la República y se puntualiza la deserción escolar de las mujeres en el nivel diversificado.

PALABRAS CLAVE: Mujer, maya, capacitación, industria.

ABSTRACT: This research presents an overview of the current situation of women and Mayan women in Guatemala. These conditions are based on the idiosyncrasies of the Guatemalan population and are

inherited from generation to generation. However, there are positive changes that are gradually becoming apparent. This research is based on a survey conducted with a target group of managers and administrators of some of the most important companies in the country, in order to obtain data on the percentage of women and Mayan women who hold important positions in the industry and whether or not they perform jobs that are idiosyncratically valued as those of men. In addition, it is enriched by interviews with women and men who, in most cases, preferred to keep their identity secret regarding some characteristics of economic mistreatment of Guatemalan women. The need to establish more just economic relations between men and women is emphasized, and to declare that the occupations that in Guatemala and many countries of the world have been culturally established as men's occupations as occupations that can and should be exercised by both men and women in order to open up that space for development and thus allow women to have greater employment areas and thus generate their own income is established. Training is established as a premise as a more viable way of enabling a person to exercise a trade and thus get out of the hole of poverty. It is considered that the centralization of companies and government entities decreases the possibilities of obtaining employment within the Republic and the dropout rate of women at the diversified level is pointed out.

KEYWORDS: Woman, maya, training, industry.

1 | INTRODUCCIÓN

1.1 Breve Historia de la Mujer en Guatemala

A raíz de la Segunda Guerra Mundial muchas mujeres en distintos países de Europa y en Estados Unidos de América fueron formalmente alentadas a trabajar en lo que se conocía como empleos de victoria, ya sea como enfermeras en los hospitales que atendían a los soldados, así como a participar del trabajo en la Industria y en el Agro (Papel de la mujer en las guerras mundiales, última edición 2024, Wikipedia, La enciclopedia libre)

En Guatemala, por sincretismo cultural o religioso, se ha reservado a la mujer para tareas que se han definido como propias de las mujeres, principalmente en roles como amas de casa, cocineras, o hilanderas. Inclusive en colegios, escuelas e institutos se dan lecciones de costura y cocina para mujeres y de otro tipo de instrucción como carpintería a varones.

Las mismas mujeres principalmente de áreas rurales se han creído el sincretismo y se consideran ellas mismas no aptas para ejercer tareas que se han considerado exclusivas de varones.

Entre los mayas, las tierras eran comunes, sin mojones, debido a las guerras, había árboles o piedras grandes que servían de delimitación entre los pueblos, las tierras se repartían una vez al año otorgándole a cada miembro de la comunidad conforme su consumo de maíz: a cada adulto se le calculaba veinte cargas de maíz por año, he allí la importancia del maíz como fuente de alimentación y como misticismo mágico (Villa, 1985).

Conforme el tiempo, las tierras se dividieron de la siguiente manera: del Estado,

del pueblo, del calpuli o apellidos con su respectivo paraje, de linaje, de nobleza y de particulares, se entiende que los Mayas tenían dinastías de regencia, seguida de sacerdotes mayas y grandes guerreros, y finalmente había plebeyos o gente común. Aunque no hay mucha documentación sobre los oficios de las mujeres si hay vestigios del uso de piedra de moler como una herramienta ampliamente usada por las mujeres para la molienda del maíz, algunas otras eran consideradas como comadronas: oficio que aún continúan ejerciendo, otras tenían conocimiento de uso de herbolaria por lo que se les consideraba curanderas, en la actualidad han pasado esa riqueza milenaria de generación en generación (Villa, 1985).

Cuando los hacendados españoles se establecieron, los mayas fueron relegados a las denominadas tierras de indios, los pueblos originarios perdieron el derecho a la tenencia de tierras, actualmente en Guatemala, las mujeres manejan solo el quince por ciento de la tierra, y tres de cada cuatro mujeres dependen del alquiler de la misma (Vay y Cuc, s.f.).

En Guatemala hay 14.901.286 habitantes, la población guatemalteca está compuesta por 7.678.190 mujeres (51,53%) y 6.223.096 hombres (48,47%) Las razas se encuentran distribuidas de la siguiente manera: 56% son ladinos, 41,7% mayas y el resto lo constituyen xincas, afromestizos, extranjeros y garífunas. (Conforme el Instituto Nacional de Estadística y su censo del año 2018)

La violencia contra mujeres en 2021 cobró la vida de 652 mujeres, el 90% de los casos permanecen impunes, Guatemala está considerado dentro de los 15 países más violentos a nivel mundial. (Los femicidios incrementan un 28,5% en Guatemala en 2021. Efeminista, 2021)

El salario mínimo en quetzales 2024, se estable para el departamento de Guatemala así: agrícola 3.516,86 no agrícola 3.634,59 y para exportadora y de maquila 3.343,01 para todos los demás departamentos es: agrícola 3.374,42 no agrícola de 3.477,82 y para exportadora y de la maquila 3.171,90 todos los salarios mínimos ya llevan incluidos un bono de 250. (Ministerio de Trabajo y Previsión Social, disponible en la web oficial del ministerio, pag.1)

En Guatemala actualmente se encuentran 320.000 personas trabajando en empleos domésticos, el 98% de las empleadas domésticas son mujeres, el 67% son mujeres mayas que no encontrando oportunidades laborales en sus pueblos, vienen a la ciudad capital a buscar empleo (Dia latinoamericano de las trabajadoras del hogar 30 de marzo. ATRAHDOM s.f.) el 43% están entre las edades de 14 a 26 años, la mayoría de estas personas no concluyen la educación primaria, alrededor del 70%, apenas el 10% de ellas llegó a tercero básico (Solis, 2021) ésta forma de empleo difícilmente es remunerada con el salario mínimo, solo el 1% recibe el mínimo que establecen las leyes guatemaltecas (Linares y Prado, 2014), muchas veces se establece la relación laboral por trato, dentro del mismo la persona que contrata provee de una habitación y comida, a cambio de esto los horarios de trabajo muchas veces abarcan más de las ocho horas reglamentarias, 48 a

la semana conforme la Ley, y en las más de las veces, trabajan hasta 15.4 diarias, (Linares y Prado, 2014), unas 77 horas semanales si la contratación es de lunes a viernes pero en la mayoría de los casos es hasta sábado medio día unas 84.7 horas semanales, a veces una trabajadora de casa inicia labores a las 6 de la mañana y finaliza su labor al servir la cena, alrededor de las 7 de la noche, tiene la posibilidad de viajar a su pueblo natal cada quince días o una vez al mes. Tienen un sueldo promedio de 722 quetzales (Linares y Prado, 2014) y, no reciben seguro social, ni bono 14 ni aguinaldo, en 2014 se contabilizaron 320.000 empleadas domésticas en la ciudad capital y solo 324 de ellas estaba inscrita en el programa especial de protección de trabajadoras de casa particulares -PRECAPI-. (Linares y Prado, 2014). Además, las mujeres que trabajan en ese sector, muchas veces son abusadas sexualmente por sus patronos o por los hijos de sus patronos, además de soportar abusos físicos, verbales y psicológicos, pues dentro de la relación se establece injustamente, una superioridad de clase entre el patrono y la empleada, disminuyendo la autoestima de las trabajadoras. El proyecto apoyo al diálogo social para el trabajo decente que ejecuta la Asociación de Investigación y Estudios Sociales -Asies- con el apoyo de la Unión Europea, es una iniciativa para rescatar los derechos de los trabajadores en Guatemala. En el sector maquilero de Centroamérica, el 58% está conformado por mujeres, no obstante, éste sector no contrata a mujeres mayores de 35 años porque según los empleadores no pueden cumplir las metas de producción (263,000 mujeres explotadas en las maquilas de Centroamérica, Oxfam, s.f.), se relatan por experiencia de algunas féminas casos de enfermedades laborales como infecciones urinarias, enfermedades de las vías respiratorias y trastornos músculo esquelético por las malas posturas en los lugares de trabajo que no son ergonómicos y en cuanto a las enfermedades respiratorias se deben a la exposición continua del algodón, y mota que se desprende de la ropa.

Solo el 10.2% de las mujeres trabajan como jornaleras en el campo (Donde Estamos Guatemala, ONU mujeres América Latina y El Caribe s.f.), y ganan el 78% de lo que ganan los hombres y en algunos de los casos no es renumerado porque se considera parte del ingreso de los hombres. Algunas de las actividades agrícolas del país solo contratan en el tiempo de cosecha, tal es el caso del café y se paga por quintal de café recolectado, la mayoría de las veces, familias enteras intervienen en el proceso de corte, los niños inclusive se convierten en pepenadores o recolectores del grano de café que ha caído al suelo, sin embargo, al ser pesado el café cortado, la paga se le otorga al jefe de familia que normalmente es un varón.

Conforme la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), los datos de la población económicamente activa (PEA) para Guatemala, conforme los censos del año 2000 y tomando como población objetivo personas de 15 años o más, fueron los siguientes: el 51,2% de la población no indígena y el 47% de la población indígena pertenecen a la PEA. El 76% de la población masculina y solo el 25,7% de la población femenina pertenecen a la PEA, sin embargo, en la población indígena el 76,2% de población

masculina y el 20,1% de población indígena femenina pertenecen a la PEA, pudiéndose apreciar el distanciamiento de la población económicamente activa de mujeres indígenas (Calla R., 2007)

Si bien la pobreza se determina por los ingresos, la herencia, el dote económico que recibe una persona al casarse con otra persona con mayor estatus, también debe tomarse en cuenta además de la vulnerabilidad, la exclusión, el racismo, la desigualdad.

En los hogares la mujer se relega al trabajo doméstico que le involucra tiempo completo sin remuneración.

En el campo de la gobernanza, 6 mujeres fueron electas como alcaldesas en diferentes regiones del país, periodo 2.016-2.020 (elecciones municipales de Guatemala, 2.015, Wikipedia La Enciclopedia libre) y a partir de entonces se han postulado varias mujeres indígenas, la participación de las mujeres en Consejos de Desarrollo Comunitario urbano y rural y Consejos Municipales de Desarrollo urbano y rural (cocodes y comudes) ha ido aumentando, de tal manera que poco a poco han ido ganando acceso a toma de decisiones en sus comunidades. Ha habido instancias como la Coordinación Nacional de Viudas de Guatemala, ente encargado de empoderar a mujeres víctimas del conflicto armado interno, que han conseguido dar voz a las lideresas mayas.

1.2 Educación y Deserción Escolar en el ciclo Diversificado en el Área Rural

Otra consideración de interés es la enorme deserción escolar de mujeres en el área rural en el ciclo diversificado, mientras en el área urbana asisten 183.069 mujeres en el área rural solo asisten 21.792 (conforme datos del Ministerio de Educación en su Anuario estadístico 2.016), esto se debe a que hay muchas adolescentes en el área rural que a corta edad se convierten en madres, o muchas por falta de dinero, se dedican a trabajar en oficios domésticos, comedores y otras áreas poco remuneradas.

A continuación, se describe el panorama de la Educación de las mujeres: (conforme datos del Ministerio de Educación en su Anuario estadístico 2.016), las Condiciones de Analfabetismo (analfabeta es una persona que no sabe leer ni escribir), son las que se enumeran a continuación: El 78,3% de mujeres es alfabetizada y el 21,7% es analfabeta y en hombres el 85% es alfabetizado y el 15% es analfabetizado. Conforme el anuario estadístico del 2016, se tienen las siguientes cifras comparativas entre hombres y mujeres: En el ciclo básico comprendido para estudiantes de edad promedio entre 13 y 15 años, la composición por sexos es la siguiente: 377.157 mujeres (46,41%) y 435.562 hombres (53,59%) haciendo un total de 812.719 personas.

En el área urbana 237.085 mujeres (47,61%) y 260.853 hombres (52,39%) haciendo un total de 497.938 personas. En el área rural 140.072 mujeres (44,5%) y 174.709 hombres (55,5%) con un total de 314.781. En el ciclo diversificado se inscribieron con edad promedio comprendida entre los 16 y 18 años, 204.861 mujeres (50,29%) y 202.533

hombres (49,71%) para un total de 407.394. En el área urbana 183.069 mujeres equivale a un 50,35% y 180.521 hombres equivale a un 49,65% para un total de 363.590 personas. En el área rural 21.792 (49,75%) y 22.012 hombres (50,25%) para un total 43.804

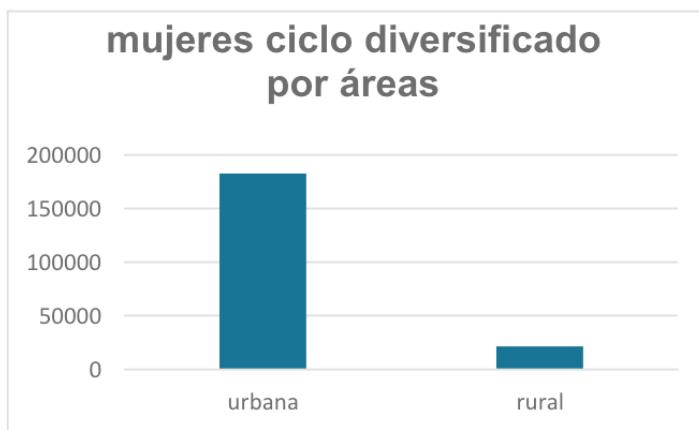


Figura 1. Mujeres Ciclo Diversificado por áreas

Educación Universitaria. En el año 2017 se matricularon 207.831 mujeres y 184.799 hombres en la Universidad Pública y en las Universidades privadas del país, en el año 2018 se matricularon 206.186 mujeres y 182.642 hombres, en 2019 se matricularon 212.150 mujeres y 188.063 hombres. De los egresados universitarios o sea personas que obtuvieron un título de educación superior, el 61,2% fueron mujeres y el 38,8 fueron hombres, datos que hacen ver que la dinámica en las clases media y alta en Guatemala cambian en cuanto al género y la educación superior (Mayoría de estudiantes y egresados universitarios son mujeres, Agencia Guatemalteca de Noticias, 2021) la población con ingresos altos es del 1%, ingresos medios con 22,7%, ingresos bajos 76,3%. Aunque también es de hacer ver el espíritu de las mujeres por salir del agujero de la pobreza mediante el escaño de un título universitario que les permita una mejor calidad de vida.

En el campo de la investigación 4 mujeres guatemaltecas han ganado el premio de la Fundación Elsevier – Organización de Mujeres Científicas en el mundo en Desarrollo OWSD-, las galardonadas han sido: en el 2020 la Doctora en Nanotecnología Susana Arrechea, en el 2021 la Doctora en Física María Eugenia Cabrera Catalán y en el 2022 la escritora guatemalteca y Doctora en Ingeniería Industrial y Ambiental Flor de Mayo González Miranda y la Doctora Gabriela Montenegro).

La OWSD capítulo Guatemala cuenta con 493 miembros mujeres, todas con el título de maestría universitaria y también reúne a las egresadas de doctorado, muchas de ellas trabajan en Guatemala y otras fuera del país, tienen como objetivo fundamental la investigación pero también están comprometidas con el desarrollo del país, e incentivan a niñas y adolescentes para educarse y tener una mejor calidad de vida, para ello han hecho

una labor conjunta con el Ministerio de Educación para capacitar a niñas y adolescentes en temas de investigación y tecnología a través de jornadas llevadas a cabo en diferentes años.(OWSD National Chapter Guatemala, s.f.)

1.3 Mujeres en emprendimiento

En el emprendimiento, la cooperativa Integral Agrícola Cuatro Pinos, sustentada por mujeres en las áreas mayas de San Rafael el Arado, San José el Yalú, Santa María Cauqué, El Rejón, San José Pacul, Pachalí, Santiago, San Mateo Milpas Altas, Sumpango, Finca San Miguel Pochuta, ha proporcionado a un grupo de mujeres la posibilidad de generar sus propios ingresos, produciendo y comercializando hortalizas. Dado su nivel de organización han logrado ser parte de la cadena de emprendimientos de la Asociación Guatemalteca de Exportadores -AGEXPORT-, y ha tenido la asistencia de la Agencia Danesa para el Desarrollo Internacional -DANIDA-. Han sido la primera cooperativa de mujeres indígenas con código de exportador y que han incursionado en mercados estadounidenses y europeos exitosamente.(Cooperativa de Mujeres 4 Pinos consolida su éxito, 2013, Agexport Hoy). La Cooperativa Ixim Ixoqi (Mujeres de Maíz, s.f) forma parte del proyecto Manos Amigas en Chimaltenango, y está integrada mayormente por mujeres víctimas de la violencia doméstica, madres solteras y viudas que tejen perpetuando la riqueza de los diseños típicos de sus regiones pertenecientes a la cultura k'iche' y Kaqchikel.

La Asociación Ixoq Ajkeem, mujer tejedora, nació en 1993 en San Juan la Laguna, en 1998 hicieron una alianza con Fundación Tesoros Mayas para poder vender sus productos a mejores precios, elaboran prendas típicas artesanales con tinta natural para la cual se usan flores, hojas, corteza de variedad de árboles, frutas, plantas medicinales, y para la confección del tejido se usa tejido reciclado y tejido sintético o hilo de fábrica, sus principales productos son manteles, cubrecamas, servilletas, bufandas, bolsas, cosmetiqueras, y lámparas, su proyecto más reciente es abrir un restaurante con comida típica del lugar y café de origen. (Rodríguez, 2014). La Asociación de mujeres Akatekas para el Desarrollo Integral -ASMADI- es una organización de carácter no lucrativo, fue constituida en marzo del 2009 en San Miguel Acatán, Huehuetenango, y provee de capacitaciones, asistencia técnica agropecuaria y forestal, asesoría y acompañamiento a mujeres víctimas de la violencia, asesoría y gestión de financiamiento para mujeres en aspectos de salud. Cuenta con 299 mujeres asociadas de las cuales 257 son adultas y 42 son jóvenes. Han logrado otorgamiento por créditos verdes y crianza de gallinas. El proyecto Mujeres rurales y Cambio Climático -MRCC- y Red de Incidencia, financiado por el fondo de Desarrollo Noruego del 2013 al 2016, tuvo como área objetivo siete municipios de la Sierra de los Cuchumatanes: Chiantla, Todos Santos, Cuchumatán, San Juan Ixcoy, Santa Eulalia, Soloma y San Miguel Acatán en Huehuetenango, siendo sus principales logros los siguientes: 45 mujeres con crianza de aves de corral, 195 con crianza de oveja mejorada y criolla, 100 manejan una

cartera crediticia bajo el concepto de crédito mancomunado solidario, y 100 mujeres líderes han sido formadas en igualdad de género. (Mujeres Rurales y Cambio Climático y Red de incidencia, financiado por el Fondo de Desarrollo Noruego. Asociación de organizaciones de los Cuchumatanes, 2013)

1.4 Número y Concentración Geográfica de Empresas en Guatemala

De las 788.313 empresas registradas en Guatemala, están activas un total de 372.779 empresas, de las cuales el 88,73 % son microempresas, el 9,76 son pequeñas empresas, el 1,08 son medianas empresas, el 0,43 % son grandes empresas, además 54.303 son consultores individuales de servicios profesionales, además 361.228 no presentan ingresos o tienen omisos fiscales, según estudio del año 2015. Ubicación: 44,29% en Guatemala, 5,56% en Quetzaltenango, 3,85% en Escuintla, 3,64% en Sacatepéquez, 3,39% en San Marcos, 3,13 en Alta Verapaz, 3,11 en Huehuetenango, de la Oficina coordinadora sectorial de estadísticas de la micro, pequeña y mediana empresa 2017 (MiPymes dominan el parque empresarial de Guatemala, 2018, sin autor)



Figura 2. Composición de Empresas en Guatemala

2 | OBJETIVOS

- Visualizar el vejamen económico que sufren las mujeres en nuestro país y la falta de una legislación apropiada que tipifique dichos vejámenes, brinde la protección adecuada hacia las mujeres y sancione a quienes incumplan dicho normativo.
- Establecer que la capacitación en oficios es una herramienta rápida y efectiva para que las mujeres puedan ganarse la vida.
- Dar a conocer que las mujeres están desvinculadas a oficios que por idiosincrasia se consideran de hombres, negando la participación en tan importante rama de la producción a las mujeres

- Identificar qué porcentaje de mujeres ejercen la gerencia y subgerencia en las empresas guatemaltecas.

3 I METODOLOGÍA

En esta Investigación se utilizaron tres técnicas: una encuesta dirigida a un grupo enfoque, una serie de entrevistas libres a lideresas, y una inspección a edificios en construcción que están muy en boga en la ciudad de Guatemala (Capital) actualmente.

La encuesta con un grupo de enfoque conformado por 83 gerentes de primera línea que laboran en la actualidad como gerentes en las diferentes divisiones de las empresas que a continuación se detallan, abarca las siguientes preguntas: Nombre de la Empresa, producto o servicio que presta, número de empleados, conforme la siguiente tabla:

Nombre de la Empresa	Producto o Servicio	No. De Empleados
Distribuidora Qodesa	Electrodomésticos, muebles	3
Fundación del Centavo	Microcréditos en área rural	34
Cemesa S.A.	Servicios de salud	500
Grupo Hame	Aceite de palma	25,000
Brizelle SPA	Clínica de peso	3
Panificadora Americana	Venta de pan	175
Grupo Cmon	venta de ropa de caballero	13
Unipharm	Farmacéutica	590
Coca Cola Femsa	Bebidas	1500
Industrias Odi	Alimentos	152
Transur	Transporte Extra-Urbano	150
Cellsolution	Venta de celulares	10
Biosalud	Odontología, pediatría, dermatología	10
Sam & Richard Consulting	Consulta empresarial	12
Diamante S.A.	Recicladora de desecho metálico	25
La Michoacana	Miscelánea	3
Cruz Roja Guatemalteca	Servicios de salud	250
Salesland Guatemala	Ventas	40
Banco Industrial	Servicios Financieros	11500
Trangas	Pipas de gas a Tropigas	80
Comsel	Instalaciones eléctricas y herrería	7
Sistemas aplicativos	Seguridad informativa	490
Luarca Ingenieros Civiles	Dibujo, supervisión de construcción	35
Centro Educativo DeepStream	Educación	35
Secretaría de Presidencia	Atención al ciudadano	250
Mediproducts	Productos farmacéuticos	210
El águila	billeteras y cinchos de cuero	5

Diakonia	Soporte técnico a proyectos de desarrollo	6
Hyundai, Tecún S.A.	Enderezado y Pintura	1200
Industrias Alimenticias Kerns	Producción y venta de alimentos y bebidas	750
Tecnología industrial de granulados	Fertilizantes	100
Molsa	Fabricación de harina de pan	200
Señoriales corporación de servicio S.A.	Servicios funerarios	600
24.7 Intouch	Servicio al cliente	600
Spectrum	Desarrolladores inmobiliarios	200

Tabla 1. Empresas Consultadas

Nombre de la Empresa	Producto o Servicio	No. De Empleados
Claro Guatemala	Telecomunicaciones	1000
Vida Corredor de Seguros	Asistente de reclamos	8
Comisión Nacional de Energía Eléctrica	Ente regulador del subsector eléctrico	90
Incomer S. A.	Aluminios maya artículos de cocina	150
Grasas y aceite Suprema S. A.	Aceite comestible	187
Grafos	Material para dibujo técnico	25
Transportes JAG	Servicio de bus escolar	200
Serblinda	Blindaje de carros	7
Telus International (Guatemala)	Servicio al Cliente	9000
Profesionales Asociados S.A.	Aserias Legales	15
Universidad de San Carlos de Guatemala	Atención al estudiante	90
ASC-JADE	Productos de limpieza	50
Banco Promerica	Atencion al Cliente via WhatsApp	850
Inprolacsa	Industria de alimentos	245
Vigua	envases de vidrio	600
Patsy, S.A.	Alimentos	696
Autoventas Lopez	Venta de autos exportados	3
Ultra industrias S. A.	Fabricación de camas y colchones	186
Grupo las flores	Propiedades tipo jardín y servicios funerarios	200
Homemart S.A	Ventas artículos del hogar	196
Unisuper S.A.	Supermercados.	4000
Electronica OW	Distribución de equipos de audio para hogar.	14.
El Manantial S.A	Abastecedora de carne de res	25
Banco industrial	Dinero	500
Herramientas Poderosas	Distribución de herramientas Truper	150

Taller Mecánico Automotriz Guzmán	Servicios de mantenimiento a vehículos	4
Pan de Vida	Distribuidora de Pasteleria	10
Pharmalat, S.A.	Medicamentos, consulta clínica	100
Tribal	Servicios tecnológicos	40
Asofarma, S.A	Venta de medicamentos	140
Emisoras Unidas de Guatemala	Comunicación Audiovisual	200

Tabla 2. Empresas Consultadas

Además de las preguntas presentadas en la tabla anterior, se hicieron las siguientes preguntas: Cuál es la formación de la persona que ocupa la dirección general, su género y etnia, y cuál es la formación de la persona encargada de la subdirección, su género y etnia. En las figuras del apartado de resultados obtenidos se hace ver las respuestas obtenidas.

Además de la encuesta que sirvió de base para este estudio, se realizaron entrevistas a diferentes personas, algunas de ellas líderes en sus comunidades, las cuales decidieron permanecer en el anonimato, y se les realizó una entrevista libre acerca de temas como los oficios que estiman son de hombres y la escasa participación de mujeres en dichos oficios y sobre vejámenes económicos sufridos por las mujeres en Guatemala. Finalmente, se llevó a cabo una inspección y visita a algunas obras de construcción en la ciudad capital para verificar la ausencia de participación de mujeres en esos lugares, empleando la técnica de la observación para reforzar la presente investigación.

4 | RESULTADOS OBTENIDOS

Conforme entrevistas realizadas en esta investigación, cuyas entrevistadas optaron por permanecer en el anonimato, declararon que todavía hay muchas mujeres mayas, inclusive menores de edad, que, cuando les baja la menstruación por primera vez, los padres toman la decisión de con quien desposarlas y toman en cuenta la entrega de terrenos o animales de campo para poder entregarlas en matrimonio, más que todo en el área rural. En la clase media y alta principalmente, se comentó que el hombre descarta a la esposa cuando ya entró en la edad madura y la reemplaza por una mujer más joven, los bienes adquiridos en matrimonio normalmente se colocan a nombre del esposo, quien después de divorciarse deja a la mujer sin patrimonio. Los padres toman la decisión de dejar la herencia a sus hijos varones, y en los más de los casos los gastos de educación en una familia se destinan para el varón. También en muchos casos, las mujeres son obligadas a dar favores sexuales a cambio de que les sea asignado un trabajo o una plaza, a pesar de tener la preparación académica para adquirir ese puesto y ejercerlo bien. No hay ninguna iniciativa de ley que ampare a la mujer en estos casos, cuyo castigo económico es recibido por la mujer.

Por otra parte, esta investigación determinó mediante entrevistas que la educación formal es cara y conlleva muchos años de dedicación: 2 años de pre-primaria, 6 años de

primaria, 3 años de educación básica, y de 2 a 3 años de educación en diversificado, hacen un total de 13 a 14 año de la vida utilizados para obtener un título que permita obtener un empleo, que además conlleva la inversión económica en pasajes para que el educando se traslade de su hogar a la escuela, compra de libros, cuadernos y demás útiles escolares, uniformes, así que, pese a ser la educación gratuita, en la mayoría de la población el educando se ve obligado a desertar de los ciclos escolares, porque se constituye en una mano de obra que se suma al ingreso familiar y en el caso de las mujeres engrosa las tareas domésticas o se convierte en madre a una edad muy temprana, por lo que se estima que la capacitación es una forma de adquirir un oficio que le permite a las personas tener un ingreso a dos años plazo.

Hay algunos oficios que se consideran como pertenecientes a las mujeres en la sociedad guatemalteca, conforme un paradigma social, son los siguientes: para aquella mujeres de escasos recursos y bajo nivel de educación formal, se tienen como por ejemplo: empleadas domésticas, tortilleras, para las mujeres que ya han adquirido el aprendizaje del uso de máquinas de coser: operarias de maquila y costureras, en la división de emprendimiento uno de los oficios más representativos son los de tejedoras y cocineras de platos representativos del país. Sin embargo, se destaca en esta investigación que es nula la presencia de mujeres en la industria en campos como carpintería, soldadura, electricidad, refrigeración, electrónica, operadoras de maquinaria pesada, conductoras de camiones, trailers y demás vehículos pesados, o manejo de yales, enderezado, pintura, plomería, así como en la construcción no desempeñan oficios como instalación de pisos, instalación de baldosas cerámicas, azulejos, levantado de muros, cernido de muros. Todos los oficios antes mencionados pueden ser realizados tanto por hombre como por mujeres, no obstante, la cuestión cultural los hace pertenecientes a los varones.

Haciendo un sondeo en varias obras de construcción de edificios de gran envergadura que se realizan en la capital, mediante simple inspección se pudo determinar que en ninguna de ellas laboran mujeres, pese a que podrían hacer tareas como colocación de pisos, colocación de azulejos, instalación de tuberías de pvc, instalaciones eléctricas, repollo, pintura y colocación de block entre otras actividades.

En la industria las féminas trabajan mayormente en maquilas en proceso de confección de telas y ropa, lo que ha sido un avance muy significativo en cuanto a que pueden tener un salario mínimo. No obstante, muchas fábricas no contratan mujeres, las mujeres no manejan montacargas ni yales en las mismas. A nivel municipal, la municipalidad más grande, la de la ciudad de Guatemala, está implementando una política para permitir que los choferes de sus buses transmetro sean tanto hombres como mujeres.

Se considera que la exclusión de las mujeres en la formación de oficios que se han tildado como exclusivos de los hombres han relegado a las mujeres a tareas meramente domésticas, tanto en roles laborales como en roles de familia en donde la mujer atiende a los hijos, hace la comida, lava, plancha, limpia trastos sin remuneración.

Mediante los resultados obtenidos en la encuesta realizada a los gerentes de las empresas ya mencionadas en la tabla 1, que conforman un grupo de enfoque, a las preguntas de la formación, género y etnia de la persona que ocupa la dirección general y la subdirección que conforman un grupo de enfoque, se ha obtenido la siguiente información:

A nivel gerencial, solo 13 personas son del género femenino, 11 con títulos de licenciatura y 2 con secundaria y todas son ladinas.

A nivel de subgerentes 15 personas son mujeres: 2 doctoras, 3 magister, 1 secundaria y el resto licenciadas de ellas, solo 2 son mayas. Como se ilustra en las siguientes gráficas:

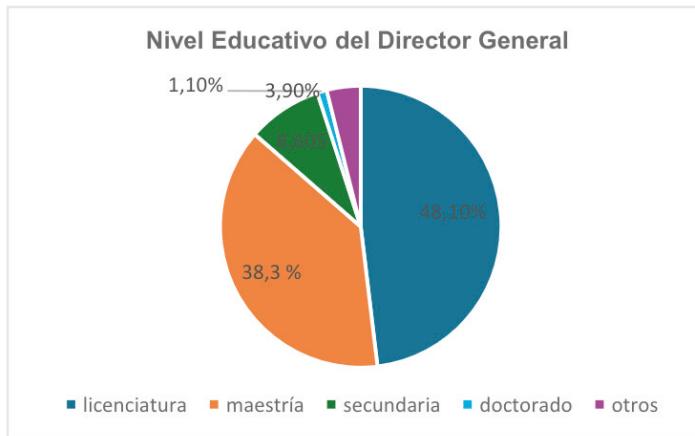


Figura 3. Nivel Educativo del Director General

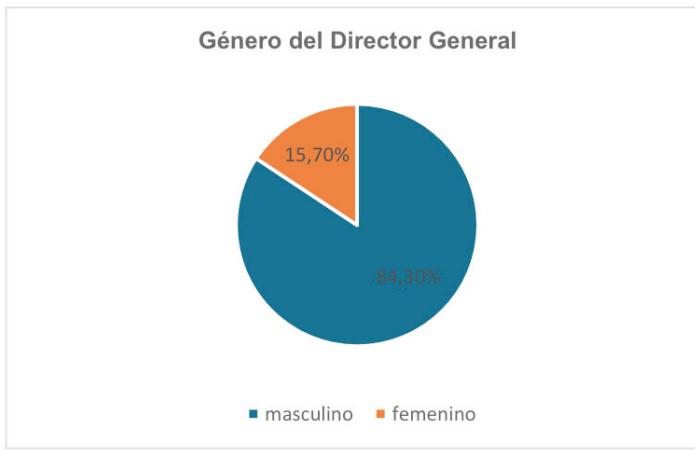


Figura 4. Género del director general

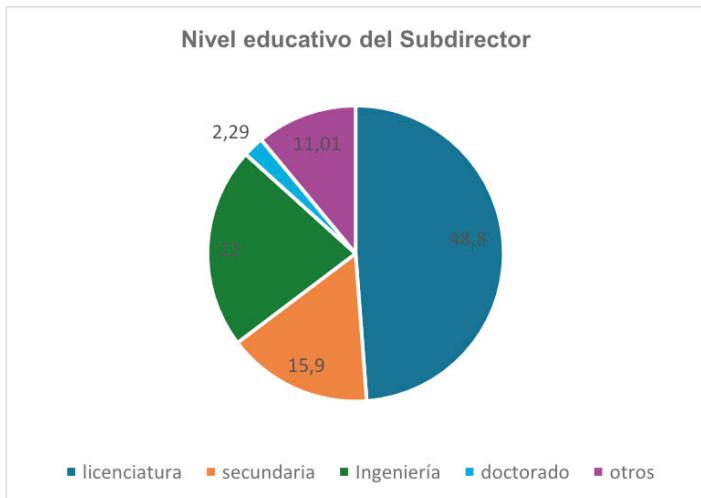


Figura 5. Nivel educativo del Sub director

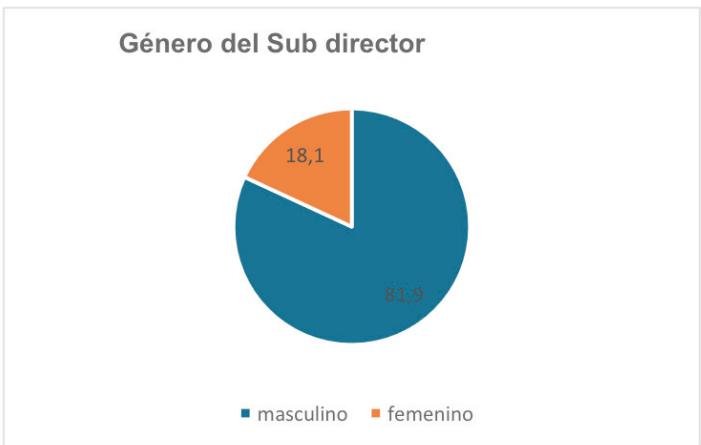


Figura 6. Género del Sub director

5 | CONCLUSIONES

En relación a lo expuesto por las mujeres en las entrevistas abiertas y las inspecciones llevadas a cabo en edificios en construcción, se estima que la capacitación es una forma más barata que la educación formal, para enseñarle a una persona un oficio para ganarse la vida, y que es importante enseñar a las mujeres, principalmente a las de escasos recursos, oficios como soldadura, carpintería, electricidad, refrigeración, electrónica , operación y conducción de maquinaria pesada, de camiones, trailers y demás vehículos pesados, manejo de yales, enderezado y pintura, plomería, así como en la construcción oficios como instalación de pisos, instalación de baldosas cerámicas, azulejos, levantado de muros,

cernido de muros, entre otros para insertarlas en la vida laboral e industrial de forma que puedan tener mejores ingresos.

En cuanto a los vejámenes y agravios económicos como la desventaja económica en matrimonios en donde el esposo pone a su nombre todos los bienes adquiridos en matrimonio, la falta de igualdad en herencias, el matrimonio arreglado por los padres por conveniencia económica, el abuso de hacer que las mujeres paguen con favores sexuales una contratación, son temas que deben abrirse al debate público y ser debidamente legislados.

Conforme esta investigación la inserción de mujeres mayas en cooperativas ha sido exitosa, aunque incipiente.

Por otra parte, conforme los datos obtenidos en la encuesta realizada a un grupo de enfoque pertenecientes a las empresas detalladas en la Tabla 1, se concluye que muy pocas mujeres se convierten en gerentes pese a tener habilidades administrativas, por lo que es necesario abrir espacios y hacer conciencia mediante foros públicos sobre esta injusticia en particular.

RECOMENDACIONES

Se recomienda al Ministerio de Educación de Guatemala, la incorporación del aprendizaje de oficios al concluir la fase primaria y continuarla en la educación básica, tanto a hombres como a mujeres, a las universidades del país y al Instituto Técnico de Capacitación -Intecap-promover cursos de oficios que permitan a las mujeres acceder a la industria y a la construcción guatemalteca.

Se recomienda hacer leyes que protejan a las mujeres en cuanto a todos los vejámenes expuestos en esta investigación, y a las empresas a dar oportunidades gerenciales a más mujeres.

REFERENCIAS

Calla, R. (2007) La Mujer Indígena en Bolivia, Brasil, Ecuador, Guatemala y Panamá: Un panorama de base a partir de la ronda de censos de 2,000. CEPAL. Serie 86 Mujer y Desarrollo. Chile.

Día latinoamericano de las trabajadoras del hogar 30 de marzo (s/f) ATRAHDOM. [Internet] [consultado el 27 de mayo de 2024] disponible en: <https://atrahdom.org/category/centro-de-documentacion-digital/>

Elecciones Municipales de Guatemala de 2015 (2015, 7 septiembre) consultado el 17 de mayo de 2023 disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Elecciones_municipales_de_Guatemala_de_2015

Guatemala 4-04-2013. Cooperativa de Mujeres 4 Pinos consolida su éxito. Agexport hoy [Internet] [consultado el 27 de mayo de 2024] disponible en: <https://agexporthoy.export.com.gt/impacto-rural/cooperativa-de-mujeres-4-pinos-consolida-su-exito/>

Guatemala 19-11-2021. Resultado Censo 2018. Instituto Nacional de Estadística [Internet] [consultado el 13 de mayo de 2024] disponible en: <https://www.ine.gob.gt>

Guatemala. s/fecha. Anuario Estadístico 2016. *Ministerio de Educación*. [Internet] [consultado el 2 de marzo de 2022] disponible en: www.mineduc.gob.gt

Guatemala. s/fecha. Capítulo Nacional de Mujeres en Ciencia para el Mundo en Desarrollo. -OWSD-. [Internet][consultado el 23 de marzo de 2022] disponible en: <https://owsd.net/network/guatemala>

Guatemala. s/fecha. Guatemala. *ONU mujeres-América Latina y el Caribe*. [Internet] [consultado el 2 de marzo de 2022] disponible en: <https://lac.unwomen.org/es/donde-estamos/guatemala>

Guatemala. s/fecha. La situación del trabajo doméstico ante el covid 19. *Asociación de Investigación y Estudios Sociales -Asies-* [Internet] [consultado el 2 de marzo de 2022] disponible en: <http://www.asies.org.gt/la-situacion-del-trabajo-domestico-ante-el-covid-19/>

Guatemala. s/fecha. Los femicidios incrementan un 28.5% en Guatemala en 2021. *Efeminista*. [Internet] [consultado el 23 de marzo de 2022] disponible en: <https://efeminista.com/incrementan-femicidios-guatemala-2021/>

Guatemala. 2021. Mayoría de estudiantes y egresados universitarios son mujeres. Agencia Guatemalteca de Noticias [Internet] [consultado el 27 de mayo de 2024] disponible en: <https://agn.gt/mayoria-de-estudiantes-y-egresados-universitarios-son-mujeres/>

Guatemala. s/fecha. Mujeres de Maíz. *Charity Wordpress theme*.[Internet][consultado el 23 de marzo de 2022] disponible en <https://www.maniamiche.org/quienes-somos/mujeres-de-maiz/>

Guatemala. s/fecha. Mujeres Rurales y Cambio Climático y Red de incidencia, financiado por el Fondo de Desarrollo Noruego. *Asociación de organizaciones de los Cuchumatanes*. [Internet] [consultado el 2 de marzo de 2022] disponible en: <https://www.asocuch.com/proyectos/ejecutados/5-mujeres-rurales/>

Guatemala. s/fecha. Población. *Instituto Nacional de Estadística -INE-* [Internet][consultado el 3 de marzo de 2022] disponible en: <http://www.ine.gob.gt>

Guatemala. s/fecha. Salario Mínimo establecido 2023. *Ministerio de Trabajo y Previsión Social -MINTRABAJO-* [Internet][Consultado el 13 de mayo de 2024] disponible en: <https://www.mintrabajo.gob.gt/index.php/noticias/501-salario-minimo-establecido-para-2024>

Linares, L., Prado, C. (2014) Trabajo doméstico en Guatemala. *Momento*. Asociación de Investigación y Estudios Sociales, año 29, No.3. Guatemala.

Mejía, M. (2006) Mujer Indígena y gobernabilidad en Guatemala. Fundación Canadiense para las Américas -Focal-. Guatemala

Papel de la Mujer en las Guerras Mundiales (última edición 25 de marzo de 2024) Wikipedia. La Enciclopedia Libre [Internet] [consultado el 27 de mayo de 2024] disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Papel_de_la_mujer_en_las_Guerras_Mundiales#:~:text=En%20la%20Primera%20Guerra%20Mundial,-Art%C3%ADculo%20principal%3A%20Papel&text=Muchas%20mujeres%20trabajaban%20como%20voluntarias,%22jardines%20de%20la%20victoria%22.

Rodríguez, J. (2014) Asociación Mujer Tejedora. *Organización Prensa San Juan la Laguna*.Guatemala. [Internet][consultado el 23 de marzo de 2022] disponible en: <http://www.conectandoatitlan.org/2014/08/08/asociacion-ixoq-ajkem-mujer-tejedora/>

Rodríguez, Sh. (2021) Horarios extensos salarios bajos y pocas garantías para quienes trabajan en casa particular. *Plaza Pública*. Guatemala.

Sánchez, B. (1996) Participación e Incorporación de la Mujer Guatemalteca en la Vida Política del país. Tesis. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.

Vay, L., Cuc V. (s/f) Las Mujeres Rurales en Guatemala. Mujer Rural y Derecho a la Tierra. [Internet] [consultado el 27 de mayo de 2024] disponible en: https://d3o3cb4w253x5q.cloudfront.net/media/documents/mujeres_rurales_en_guatemala.pdf

Velasquez, A (2022) La desigualdad social en Guatemala: evolución y respuesta institucional. Documentos de Proyectos. pag. 26. Cepal. México.

Villa, A. (1985) Estudios Etnológicos: los Mayas. UNAM. 636 páginas. México

263,000 Mujeres explotadas en las maquilas de Centroamérica (s/f) Oxfam [Internet][consultado el 27 de mayo de 2024] disponible en: <https://www.oxfam.org/es/263000-mujeres-explotadas-en-las-maquilas-de-centroamerica>

Comunicación alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible



ROSANA MARIA DOS SANTOS - Estudiante de doctorado y maestría en historia del Programa de Posgrado en historia, en la línea de investigación cultura, patrimonio y memoria, de la Universidad Federal Rural de Pernambuco. Es especialista en historia del Nordeste de Brasil por la Universidad Católica de Pernambuco y especialista en turismo y patrimonio por la Faculdade Frassinetti do Recife, con investigaciones en el campo de los estudios culturales. Licenciado en historia (licenciatura y licenciatura) por la Universidad Federal de Pernambuco y graduado en gestión turística por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco.

A

- Accesibilidad 74, 76, 77, 79, 80, 81
Afectividad 74, 76, 77, 79, 80, 81
Alumnos 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 28, 36, 37, 44, 45, 46, 48, 95, 102, 103, 109, 114, 124, 125, 126
Ambientes accesibles 77, 79, 80
Aprendizaje 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 28, 36, 37, 38, 39, 44, 45, 49, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 83, 88, 91, 92, 94, 108, 114, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 141, 144
Arte de la escritura 44, 45, 49

C

- Capacitación 96, 102, 103, 104, 105, 106, 130, 137, 141, 143, 144
Comercialización 110
Covid-19 74, 145
Creatividad 13, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 68, 110, 111, 112, 115, 120, 128
Cultura 7, 9, 11, 43, 50, 55, 86, 87, 89, 90, 93, 97, 98, 100, 112, 114, 115, 116, 121, 122, 128, 129, 136, 147
Currículo 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 67, 97

D

- Didactica 81
Docente con habilidades 15

E

- Educação libertadora 3, 5, 6, 8, 9
Educação popular 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Educación superior 63, 64, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 135
Escenario educativo 74

F

- Factor de producción 110, 118
Facultades cognoscitivas 20, 22, 26, 33, 42
Formación profesional 78, 80, 82, 83, 102

G

Grafomotricidad 44, 45, 46, 49, 50

J

Jóvenes lectores 18

M

Maya 130, 131, 139

Módulo cultiva 76, 78, 81

Movimientos feministas 7

Movimentos sociais 1, 3, 6, 7, 8

Mujer 12, 53, 130, 131, 134, 136, 140, 141, 144, 145, 146

Multiculturalidad 15

N

Necesidades existenciales 20, 42

O

Objetivos de Desarrollo Sostenible 73, 75, 146

Oportunidad 11, 12, 14, 15, 16, 36, 67, 75, 76, 78, 103, 110, 111, 128

Organización de las Naciones Unidas 73, 75, 128

P

Principios de la ciencia 20, 23, 24, 34

Principios ontológicos de la ciencia 22, 27, 42

Problemas del conocimiento 20, 42

Profissão 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

S

Secretaría de Educación Pública 15, 16, 17, 100

Servicios 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 62, 70, 76, 93, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 120, 127, 137, 138, 139, 140

Serviço social 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Sociedad 12, 17, 18, 38, 47, 51, 53, 54, 55, 56, 59, 63, 64, 65, 67, 72, 74, 75, 84, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 116, 118, 123, 124, 125, 127, 141

Superintendencia Nacional de la Educación Universitaria 75

Supuestos filosóficos 20, 22

ÍNDICE REMISSIVO

T

- Taller de creación literaria 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19
Tecnologías 118, 123, 125
Territorio 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 99, 100, 102, 121

U

- Ultra-neoliberalismo 3

REFLEXIONES HUMANAS

desafíos y perspectivas en la
sociedad contemporánea 2

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](#)
- ⬇️ www.facebook.com/atenaeditora.com.br

REFLEXIONES HUMANAS

desafíos y perspectivas en la
sociedad contemporánea 2

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- ⬇️ www.facebook.com/atenaeditora.com.br