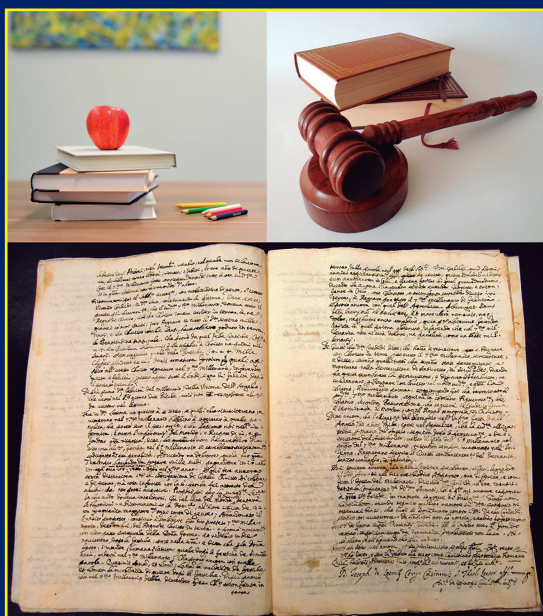


SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO  
ROBERTO CASTRILLO SOTO  
(Eds.)

# DESAFÍOS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA. APROXIMACIONES EDUCATIVAS DESDE LA ÉTICA, LA LINGÜÍSTICA Y LA LITERATURA



AQUILAFUENTE  
A



Ediciones Universidad  
Salamanca





DESAFÍOS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN  
EN TIEMPOS DE PANDEMIA.  
APROXIMACIONES EDUCATIVAS DESDE LA ÉTICA,  
LA LINGÜÍSTICA Y LA LITERATURA

## COMITÉ CIENTÍFICO

Natalia Álvarez Méndez, Universidad de León, España

Paz Benito del Pozo, Universidad de León, España

Santiago Carretero Sánchez, Universidad Rey Juan Carlos, España

José Manuel Correoso Rodenas, Universidad Complutense de Madrid, España

Enrique Javier Díez Gutiérrez, Universidad de León, España

Claudia Azucena González Huerta, Escuela Nacional de Ingeniería Pesquera, México

Félix César Gutiérrez Viñayo, Universidad de León, España

Jesús Guzmán Mora, Universidad de Castilla-La Mancha, España

Cristina Victoria Herranz Llácer, Universidad Rey Juan Carlos, España

María Isabel Lafuente Guantes, Universidad de León, España

Beatriz Marcano Lárez, Universidad Internacional de la Rioja, España

Ángela Martín Pérez, University of Southern Indiana, Estados Unidos

Irene Mesa Vega, Universidad de Málaga, España

Gustavo Adolfo Muñoz García, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colombia

María Dolores Pérez Murillo, Universidad de Cádiz, España

Manuel Piqueras Flores, Universidad de Jaén, España

Darío Alejandro Rojas Araque, Institución Universitaria de Envigado, Colombia

Francisco Salto Alemany, Universidad de León, España

Carmen Sánchez Morillas, Universidad de Jaén, España

María Reyes Tárrega García-Mares, Universidad de León, España

Fernando Carlos Terreros Calle, Universidad Santiago de Cali, Colombia

Esneyder Vallejo Cano, Institución Universitaria de Envigado, Colombia

SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO  
ROBERTO CASTRILLO SOTO (Eds.)

DESAFÍOS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN  
EN TIEMPOS DE PANDEMIA.  
APROXIMACIONES EDUCATIVAS  
DESDE LA ÉTICA, LA LINGÜÍSTICA  
Y LA LITERATURA



Ediciones Universidad  
**Salamanca**

# AQUILAFUENTE, 323

©

Ediciones Universidad de Salamanca  
y los autores

Proyecto financiado por el Instituto Universitario de Investigación de Humanismo  
y Tradición Clásica (IHTC) y el GIR «Humanistas» de la Universidad de León

1ª edición: abril, 2022

ISBN: 978-84-1311-647-1 (PDF)

ISBN: 978-84-1311-648-8 (POD)

DOI: <https://doi.org/10.14201/OAQ0323>

Ediciones Universidad de Salamanca  
Plaza San Benito s/n  
E-37002 Salamanca (España)  
<http://www.eusal.es>  
[eusal@usal.es](mailto:eusal@usal.es)

*Realizado en UE-Made in EU*

Maquetación y realización:

Cícero, S.L.U.

Teléfono: 923 12 32 26

Salamanca (España)

*Todos los derechos reservados.*


*Ni la totalidad ni parte de este libro  
puede reproducirse ni transmitirse sin permiso escrito de  
Ediciones Universidad de Salamanca.*


Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE  
Unión de Editoriales Universitarias Españolas  
[www.une.es](http://www.une.es)


Todas las aportaciones de este volumen se han aprobado tras ser sometidas  
a una evaluación por dobles pares ciegos (*double-blind peer review*)



Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato  
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

 Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

 NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

 SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE  
Unión de Editoriales Universitarias Españolas [www.une.es](http://www.une.es)

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es/>

# Índice

INTRODUCCIÓN	
SEVILLA-VALLEJO, Santiago y CASTRILLO SOTO, Roberto .....	9
<i>Integración de la población inmigrante en el contexto escolar: recursos para el aula</i>	
FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen .....	13
<i>La literatura hispánica y los desplazamientos cronotópicos (siglos XVI-XXI): una propuesta de seminario</i>	
ARCIELLO, Daniele y PANIAGUA BLANC, Marina .....	37
<i>Conectando la educación en valores, la comprensión lectora y la regulación emocional. Propuesta didáctica a través de el Principito de Antoine de Saint-Exupéry</i>	
ORONÓZ RODRÍGUEZ, Soraya; ANDREA CEBALLOS, Natalia y SEVILLA-VALLEJO, Santiago.....	65
<i>Ociopedagogía en recoleta: educación para el pensamiento libre</i>	
CALDERÓN, Valeria; GATICA, Daniel; MEDINA, Thania; NAVARRO, Gonzalo y PACHECO, Jorge .....	89
<i>La carta de la tierra y sus aplicaciones en el contexto universitario mexicano</i>	
ARGÜELLO ZEPEDA, Francisco J. y VILCHIS TORRES, Ivett.....	113
<i>Hacia una nueva era de consumo responsable y sostenible</i>	
SEGURA LAZCANO, Gustavo A. y VILCHIS TORRES, Ivett .....	127
<i>La ética basada en el otro: una propuesta de formación en educación infantil</i>	
GARCÍA LÓPEZ, Juana.....	141
<i>Comparación de los derechos educativos en México, Colombia y Argentina</i>	
GONZÁLEZ CHÁVEZ, Héctor Ernesto; SION NOVOA, Alejandra E. y MAYORGA HUANCA, Mauricio .....	153
<i>El multiculturalismo en el eje curricular de las ciencias sociales: una lectura desde la filosofía del derecho</i>	
DEVIA PERNA, Henry José; TORRES VARGAS, Daniel; ESCOBAR CARMONA, Diego Alejandro y TABORDA, Juan José .....	173





## INTRODUCCIÓN

**H**OY LA HUMANIDAD se encuentra golpeada por las mismas acciones del hombre, en las que el individualismo se privilegia sobre el bien común. La pandemia del coronavirus ha permitido que se ponga en evidencia la necesidad de cambiar e innovar nuestros modelos educativos, replantear la priorización de las políticas públicas, transformar nuestros modos de convivir y los valores y principios de esa misma convivencia. Son los niños, niñas, adolescentes y jóvenes los que deben impulsar y transformar esta realidad en la que vivimos, son ellos la generación del futuro y el progreso para la cultura ciudadana. En esta línea buscamos que los procesos y ejercicios de la democracia escolar y universitaria deben estar orientados a recuperar lo social, el trabajo cooperativo, la innovación, la creatividad, el cuidado de nuestros ecosistemas y el desarrollo de políticas públicas concatenadas a los Objetivos del Desarrollo Sostenible y la Carta a la Tierra.

En virtud de ello, surge el libro *Desafíos y retos de la educación en tiempos de pandemia. Aproximaciones educativas desde la ética, la lingüística y la literatura*, que aborda los retos que, en la presente crisis sanitaria, supone ofrecer una formación integral al alumnado y al profesorado de países hispanohablantes desde enfoques literarios, educativos y éticos. Se trata del resultado de un proyecto conjunto del que participan especialistas procedentes de universidades y centros de investigación de Argentina, Colombia, Chile, España y México. Este volumen propone nuevos enfoques de análisis y propuestas de trabajo en relación con los temas arriba mencionados de forma transversal y multidisciplinaria. Cada capítulo que vertebra el presente volumen responde a las pautas de una uniformidad temática que incorpora los planteamientos de investigadores y docentes pertenecientes al mundo hispánico.

El monográfico presenta tres primeros capítulos que ofrecen aproximaciones en ámbitos donde la transmisión y elaboración de contenidos resulta compleja, tanto por las circunstancias del alumnado como por la necesidad de reflexión acerca de los contenidos, para que estos den lugar a un aprendizaje significativo, en los términos de Ausubel. María del Carmen Fernández sintetiza la intervención con población inmigrante en contextos escolares. Este alumnado proviene de culturas y lenguas diferentes que convierten en un reto la instrucción en las aulas de los centros educativos de acogida. En este estudio se presenta el Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración (ALCI), que sirve como herramienta de trabajo multidisciplinar diseñada para el apoyo del docente de diferentes niveles educativos. Esta herramienta puede ser usada como recurso formativo para el profesor y como material complementario para el trabajo en el aula con niños y adolescentes durante su proceso de aprendizaje. Por su parte, Daniele Arciello y Marina Paniagua Blanc plantean la configuración de un programa de seminario destinado al alumnado universitario que tenga interés en la literatura de viajes y desplazamientos, ofreciendo una serie de ejercicios y análisis textuales que abordan tres temas principales: la picaresca, la política y la reconfiguración de los mitos. Todo ello se aglutina al macrogénero de los viajes literaturizados, invitando al alumnado y a todo interesado en los códigos viajeros a reflexionar y profundizar el contenido de los textos seleccionados. Soraya Oronoz Rodríguez, Natalia Andrea Ceballos-Marón y Santiago Sevilla-Vallejo presentan un trabajo interdisciplinar entre la ética, la regulación de las emociones y la literatura. Los textos literarios pueden ser una herramienta esencial en la formación de los alumnos para la resolución de dilemas morales y la regulación de sus propias emociones. De este modo, las obras literarias contribuyen al desarrollo de la identidad, del sentido crítico y de la psicología de los alumnos. Se presenta tanto un marco teórico que relaciona estas variables como los resultados de su aplicación en el aula.

Los otros cinco capítulos son de sesgo ético-educativo y apuntan al desarrollo integral-ético del alumnado, al reconocimiento del otro y aceptación de este a través del multiculturalismo. Al mismo tiempo, invitan a un contacto y relacionamiento con la naturaleza y a los ejercicios académicos logrados a través de las pruebas PISA. En el capítulo de Valeria Calderón, Daniel Gatica, Thania Medina, Gonzalo Navarro y Jorge Pacheco se ilustra la ociopedagogía como estrategia que busca fortalecer el libre pensamiento de la municipalidad de Recoleta en Chile. La aportación de Francisco Argüello e Ivett Vilchis invitan a concientizar a la comunidad universitaria de los problemas ambientales existentes en México y a utilizar la Carta a la Tierra como documento que promueve la justicia ecológica. Otro capítulo que se vincula con este componente lo han elaborado Gustavo Segura e Ivett Vilchis. Ambos autores nos manifiestan del acelerado crecimiento de la población y de cómo deberíamos comportarnos frente a un consumo responsable y

sostenible. El capítulo a cargo de Juana García propone un redescubrimiento del ser humano a partir de la comprensión y el reconocimiento del otro. El capítulo realizado por Héctor González, Alejandra Sion y Mauricio Mayorga, nos introduce en un análisis de los derechos educativos en México, Argentina y Colombia a través de las pruebas PISA. Y para finalizar el volumen, los autores Henry Devia, Daniel Torres, Diego Alejandro Escobar y Juan José Taborda presentan la importancia del multiculturalismo en las ciencias sociales y humanas desde una lectura de la filosofía del derecho.

En conclusión, este proyecto reúne abordajes desde diferentes perspectivas y disciplinas que tienen como hilo conductor la búsqueda de una reflexión crítica y que permita afrontar los retos éticos, literarios y educativos que la precaria situación política, social y cultural supone.

*Los editores*

SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO  
ROBERTO CASTRILLO SOTO



# INTEGRACIÓN DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN EL CONTEXTO ESCOLAR: RECURSOS PARA EL AULA

MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

**L**A COMPRENSIÓN de los espacios y contextos educativos en los que se lleva a cabo la enseñanza del español como lengua extranjera es una de las variables a definir en cualquier investigación, actuación docente o diseño curricular que se pretenda desarrollar. Es necesario comprender en qué situación se puede encontrar un niño, un adolescente o un adulto, para aprender una lengua extranjera.

Desde un contexto de normalidad y estabilidad social, el alumno puede aprender una segunda lengua en su centro educativo como parte de su currículum docente; en función del plan de estudios y de la comunidad de enseñanza se encontrará reglado el aprendizaje de una o dos lenguas extranjeras durante el horario escolar. Puede además el estudiante plantearse aprender otra lengua más, como actividad extraescolar, en una academia o centro educativo que diseñe específicamente estas materias. Y esto puede darse en cualquier momento de la formación de un individuo (colegio, instituto, universidad...).

<sup>1</sup> Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Alcalá. Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Filología, Comunicación y Documentación de la Universidad de Alcalá. [carmen.fernandez@uah.es](mailto:carmen.fernandez@uah.es)

Un escenario muy favorable de aprendizaje de lenguas es también el que se plantea en un proceso de inmersión total, acudiendo a un país o zona en la que se hable la lengua meta y asistiendo a clases más o menos regladas; en estos casos, si el alumno es menor, suele viajar amparado por un grupo durante el periodo vacacional, aunque también puede desplazarse a cursar sus estudios a lo largo de todo un año escolar.

En estos dos contextos o escenarios de aprendizaje de lenguas, sobre todo en el caso de menores, niños y adolescentes, la programación de contenidos debe detenerse en aspectos relacionados con la convivencia escolar, con la educación en valores, el liderazgo y la democracia en las aulas; es decir, se debe aprovechar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna o extranjera para educar. Los diseños curriculares que se desarrollen en esos entornos favorables de aprendizaje deben procurar enriquecer el universo del alumno, su capacidad para aprender, así como potenciar el disfrute durante dicho proceso y la habilidad del aprendiz para descubrir y ser partícipes de su propio desarrollo lingüístico.

No resulta tan sencilla la programación de contenidos, materiales y propuestas educativas para estudiantes que tienen que aprender una lengua extranjera en un proceso de inmersión lingüística total y con carácter obligatorio, al identificarse la lengua meta con la lengua vehicular en el entorno escolar y la lengua de instrucción para el resto de aprendizajes. Ese es el ambiente en el que deben aprender el español alumnos que se incorporan de manera tardía al sistema educativo, inmersos en un proceso incipiente de integración social y lingüística a causa de episodios de inmigración familiar. El niño o el adolescente que ingresa en el centro escolar para relacionarse con sus iguales y con el resto del personal educativo debe abandonar la lengua de la familia, de su núcleo de confort, para convivir con unos hábitos, costumbres y usos lingüísticos diferentes, que son, a la vez, los únicos empleados por sus compañeros de aula.

Es precisamente este último escenario el que se contempla en las siguientes páginas, habitual en tiempos de crisis, para el que se hacen necesarias nuevas iniciativas, nuevos desafíos y herramientas adaptadas a las necesidades del alumnado. Se parte de la descripción y estudio de los contextos escolares de la zona centro peninsular española, en concreto la zona este de la Comunidad de Madrid y la provincia de Guadalajara, ámbito educativo en el que trabaja la Universidad de Alcalá en los diferentes estudios en los que se ofrecen prácticas de enseñanza (grados de maestro de educación infantil y primaria, y posgrados de formación de profesores de español como lengua materna y como lengua extranjera). Se describen a continuación resultados y aprendizajes obtenidos por el Grupo de Innovación Docente GIELEN, dedicado a la enseñanza de la lengua española a niños, y el recientemente creado Grupo de Investigación ELENyA, que extiende sus estudios también a la población adolescente, en el marco de diferentes proyectos financiados por

la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo; nos referimos al proyecto INMIGRA2-CM (ref. H2015/HUM-3404), titulado *La población migrante de la Comunidad de Madrid: estudio multidisciplinar y herramientas para la integración sociolingüística*; y al proyecto INMIGRA3-CM (ref. H2019\_HUM-5772), titulado *La población migrante en la Comunidad de Madrid: factores lingüísticos, comunicativos, culturales y sociales del proceso de integración y recursos lingüísticos de intervención*; en ambos participan varias universidades madrileñas, la Universidad de Alcalá, liderando la red de investigación, la Universidad Nebrija y la Universidad Europea de Madrid. Los propósitos comunes de ambos proyectos, en los que se lleva trabajando desde 2015, se resumen en el análisis del proceso de integración sociolingüística de la población migrante y el desarrollo de herramientas que faciliten dicha integración (Fernández y García, 2017).

Los grupos GIELEN y ELENyA se encargan específicamente de la elaboración de materiales didácticos para la integración de los niños y adolescentes pertenecientes a familias migrantes en los contextos escolares a los que han de acudir de manera obligatoria en el seno de la sociedad de acogida. Para lograr este cometido se elaboran corpus primarios de datos lingüísticos y se recoge información socio-cultural mediante entrevistas semidirigidas a diferentes miembros de las familias inmigrantes y al personal implicado en la acogida de niños y adolescentes en los centros educativos (equipos directivos, personal de apoyo y profesores de aulas de bienvenida, profesores de lengua...). Las labores en curso pretenden ser culminadas e implementadas en colegios e institutos en el marco del proyecto INMIGRA3-CM.

## 2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A NIÑOS Y ADOLESCENTES EN CONTEXTOS ESCOLARES REGLADOS

### 2.1. LA ACOGIDA EDUCATIVA A LA FAMILIA INMIGRANTE

El título de este capítulo supone un gran desafío para el docente; si analizamos con detenimiento el entorno educativo al que llega el inmigrante, se aprecia su inevitable asociación a los tiempos de crisis mencionados en los párrafos anteriores, aquellos en los que la educación en valores, la democracia y el liderazgo son aprendizajes básicos para la convivencia en la escuela. La enseñanza de la lengua de instrucción o vehicular, el español en el caso que nos ocupa, como lengua extranjera, en colegios e institutos en los que se imparte la enseñanza reglada obligatoria, se concibe solo como necesidad formativa propia de un alumnado que se incorpora tarde al sistema educativo, con carencias lingüísticas y comunicativas importantes, muchos de ellos también formativas, y con problemas de integración social y cultural.



Las zonas en las que se acumula la llegada de familias inmigrantes se convierten en zonas de acogida educativa que deben buscar las soluciones más adecuadas para los niños y adolescentes que han visto interrumpido su proceso formativo y, por tanto, su desarrollo madurativo en muchos aspectos.

Durante las investigaciones que GIELEN llevó a cabo en su participación en el mencionado proyecto INMIGRA2-CM se logró recopilar información de gran interés sobre las políticas adoptadas por los equipos directivos de colegios e institutos de la zona centro peninsular española para atender la llegada de niños y jóvenes inmigrantes a sus aulas. Se realizaron entrevistas semidirigidas a directores y coordinadores de los centros educativos, principalmente de ámbito urbano, con mayor afluencia de alumnado inmigrante<sup>2</sup>; en la mayoría de los centros la distribución del alumnado resultaba ser muy semejante, con inmigrantes de segunda generación en los cursos más bajos, nacidos ya en España, aunque con una gran influencia de los hábitos y costumbres familiares y con importantes carencias en el dominio de la lengua en comparación con los niveles de adquisición lingüística de sus iguales. Importantes investigaciones han revelado la estrecha relación entre la edad de inicio del aprendizaje de un segundo idioma y el nivel de dominio del mismo en edad adulta; es decir, la edad en la que se produce la inmigración repercutirá en el nivel de perfección en el dominio de la lengua aprendida (Stevens, 1999; Navarro y Huguet, 2003)<sup>3</sup>.

En los cursos más altos, sobre todo en Secundaria, se registra un importante número de alumnos que se incorpora a las aulas con grandes problemas de comprensión del idioma y muchos más en la producción tanto oral como escrita. En el caso de los estudiantes adolescentes es necesario destacar cómo la incesante búsqueda de pertenencia a un grupo, de ser aceptado entre sus iguales, lleva a los alumnos a reunirse con los de su misma idiosincrasia (misma cultura, mismo origen o simplemente misma problemática con el idioma aunque pertenezcan a lenguas maternas diferentes); la creación de grupos, bandas o guetos en las aulas de los institutos es constante, lo que dificulta la plena integración del individuo en la sociedad de acogida y el dominio de la lengua meta, considerando incluso su «acento extranjero» una señal de identidad. Rumanos y búlgaros, africanos (marroquíes y guineanos), chinos e hispanoamericanos de diverso origen se agrupan entre afines y se disgregan del resto del alumnado pese a los intentos de los docentes de

<sup>2</sup> Durante los cursos académicos 2016-17 y 2017-18 se visitaron colegios e institutos que declaraban tener unos 150 alumnos por año con necesidades de integración sociocultural (estudiantes procedentes de países de habla hispana), y en algunos casos también con carencias lingüísticas, principalmente por tener una lengua materna diferente a la española.

<sup>3</sup> Stevens (1999) en sus investigaciones se centra en el inglés y en adultos que han emigrado a Estados Unidos.

integrarlos en grupos de estudio o de prácticas escolares, incluso simplemente sentándolos de manera estratégica en el aula. Se recogen en Fernández y García (2017, p. 87) algunas actitudes observadas por los profesores participantes en el proyecto:

En los institutos, en los que los alumnos realizan actividades sociales de manera independiente a sus familias, tienden a agruparse por nacionalidades, y varios docentes comentan la necesidad de fomentar las relaciones intergrupales para evitar que se aúnen «solo chinos» o «solo rumanos» en la realización de tareas conjuntas; incluso observan la tendencia a emplear su lengua materna como distintivo de identidad grupal y prestigio. Algunos jóvenes, sobre todo pertenecientes a familias de Europa del Este, aunque hayan nacido en España, acuden a cursos de formación en su lengua materna con el fin de convalidar sus estudios en el país de origen familiar, y mantienen en el hogar la lengua nativa de sus padres.

Algo diferente resulta la actitud de los alumnos de los cursos más altos de Primaria, de 9 a 12 años, o los más bajos de la Secundaria, de 12 a 14 años, en los que resulta prestigioso ante sus compañeros incluir algún alumno de otra nacionalidad, con experiencias y anécdotas diferentes que pueden dar pie a su imaginación. Los menores, por el contrario, dependen del círculo familiar y de sus hábitos y costumbres; en las encuestas realizadas en los centros escolares destacan los profesores las diferentes posturas que adoptan los colectivos de inmigrantes según su procedencia (Fernández y García, 2017, pp. 86-87):

Las familias rumanas y búlgaras suelen relacionarse con el resto de la comunidad educativa, aunque buscan momentos para potenciar su propia cultura y enseñársela a sus hijos asistiendo a clases de su lengua materna, de historia, hábitos y costumbres; los africanos suelen reunirse en las iglesias evangelistas; mientras que los chinos muestran un escaso interés por participar en las dinámicas educativas y sociales del grupo de iguales y de sus familias. (...) En varios centros han destacado los docentes la tendencia de los africanos a emplear el inglés como lengua de comunicación entre las familias.

Y en esta línea se encuentran las palabras de Villarrubia Zúñiga (2009, pp. 4-5) que reproducimos a continuación:

Si estamos de acuerdo en que la primera etapa, hasta secundaria, es decisiva para desarrollar la expresión y comprensión oral, la sociedad debería centrar sus esfuerzos para que los progenitores de los niños inmigrantes mejorasen su nivel de lengua, aunque fuera sólo en el ámbito de la expresión oral y comunicativa (...).

Recordemos que el niño imita el lenguaje de sus padres a la vez que va seleccionando determinados aspectos y los va adecuando a sus necesidades. El niño en los primeros estadios del aprendizaje de la lengua, asimila progresivamente lo que

aprende en su entorno familiar, después seleccionará lo que le sea más útil, poniendo de relieve la función social del lenguaje. Será, por tanto, muy importante que el niño inmigrante sienta la lengua del país que los acoge como algo natural que le permite relacionarse con otros. Deberá entenderla como un elemento más de la sociedad y la cultura que le rodea sin olvidar, lógicamente, la lengua, la cultura y la sociedad de sus padres. De hecho, muchos docentes y especialistas ven enriquecedor y muy positivo que los niños nativos españoles y los inmigrantes compartan todos estos aspectos culturales de forma natural.

El niño inmigrante no debe olvidar sus orígenes, pero debe conocer y habituarse al entorno en el que vive. Junto con la lengua se deberán trabajar aspectos sociolingüísticos y pragmalingüísticos que faciliten la comunicación y que son, indudablemente, tan importantes como los puramente lingüísticos.

La Comisión Europea considera «alumnos inmigrantes recién llegados» a «los niños y jóvenes adultos nacidos fuera de su actual país de residencia, de padres que también nacieron en un país distinto del de acogida, que se encuentran en edad escolar o inferior (de acuerdo con las normativas nacionales sobre educación obligatoria) y que acceden de forma tardía a la educación formal del país de acogida» (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2017, p. 136). Y este es el núcleo poblacional que necesita ser integrado en el contexto escolar para su formación e inclusión social.

Según el *Manual sobre la integración* (Comisión Europea, 2010) son necesarias acciones que permitan mejorar el sistema educativo, prestando especial atención a la posición socioeconómica del alumno, a su competencia lingüística y al hecho de tener o no un origen inmigrante. Se debe vigilar el acceso de todos a la educación obligatoria (primaria y secundaria) tratando convenientemente la concentración de inmigrantes en un mismo centro escolar, ya sea debida a la libertad de elección de centro, al diagnóstico de alumnos inmigrantes y de minorías étnicas como alumnos con «necesidades especiales», o a la integración en grupos de edad inferior por problemas de identificación del aprendizaje previo del alumno. También los apoyos y refuerzos educativos deben ser analizados y estudiados; por un lado existen los programas basados en modelos integrados, que cuentan con la inmersión lingüística en el aula ordinaria complementada con un refuerzo sistemático dentro y fuera del horario escolar (programas de refuerzo de la Comunidad de Castilla-La Mancha, por ejemplo); y por otro los modelos diferenciados, que atienden a los recién llegados en clases distintas hasta que alcanzan un cierto grado de dominio del idioma y pueden ser incluidos en la clase general (aulas de enlace de la Comunidad de Madrid, por ejemplo).

Aproximadamente, desde el año 2000 comienza a surgir una preocupación por parte de las instituciones educativas y de diferentes organismos por dar respuesta a una necesidad acuciante de la sociedad española y de las aulas de Primaria y Se-

cundaria, la incorporación de nuevos alumnos con unas necesidades educativas, de competencia lingüística, de conocimiento de hábitos y costumbres sociales, de actitudes ante el aprendizaje y de integración sociocultural muy específicas.

Las nuevas leyes de educación desarrolladas en nuestro país abogan por la escolarización del alumnado inmigrante basándose en principios de normalización e inclusión y garantizando la no discriminación. Con una ideología integradora y de diferenciación, se fomenta la adquisición de una competencia lingüística y comunicativa intercultural, en la que los procedimientos y programas educativos han de dirigirse al conjunto de la población escolar, con dinámicas que aseguren la participación e integración de los alumnos, mediante el aprendizaje cooperativo.

## 2.2. LA COMPLEJIDAD IDIOMÁTICA DE LA SOCIEDAD DE ACOGIDA

La complejidad idiomática de la zona de acogida va a influir en los comportamientos sociales de los inmigrantes, en los modelos lingüísticos, en las actitudes de los usuarios ante los diferentes modelos lingüísticos y, como consecuencia, en las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje empleados en los centros educativos. Moreno Fernández (2009, p. 141) analiza los factores que condicionan la integración sociolingüística atendiendo al repertorio lingüístico existente en la comunidad de acogida, las consecuencias lingüísticas devengadas por el contacto entre lenguas y variedades diferentes, y las relaciones sociales provocadas durante la convivencia de los distintos colectivos. De esta manera aprecia diferencias sustanciales en función de si existe una sola lengua vehicular residente o dos, si se utiliza una sola variedad de la misma lengua, si los inmigrantes tienen la misma lengua vehicular o la misma variedad que los residentes y, por último, si los inmigrantes aportan al repertorio lingüístico de la comunidad una o más lenguas. Además del aspecto cuantitativo relacionado con el número de lenguas y variedades en contacto, Moreno Fernández insiste en la necesidad de analizar el grado de afinidad entre las lenguas y variedades que aportan los inmigrantes respecto al español y a la variedad manejada por la zona de acogida. Establece en este sentido una escala de afinidad de las variedades de los inmigrantes llegados a España en relación con la lengua española, según el siguiente orden (2009, p. 142):

1. Lengua china
2. Lengua semítica (p. e. árabe)
3. Lengua eslava (p. e. polaco)
4. Lengua románica (p. e. rumano)
5. Español de variedad dialectal diferente
6. Español de variedad residente

La Comunidad de Madrid, en la que se ha llevado a cabo el estudio que venimos comentando, es una zona de acogida de escasa complejidad idiomática al ser monolingüe con una única variedad mayoritaria; pero la proliferación de lenguas diferentes a la de acogida y de distintas variedades respecto a la mayoritaria de la zona, conlleva importantes consecuencias lingüísticas y complica la integración del inmigrante. Hemos de añadir, en relación al colectivo en edad escolar, que esta Comunidad cuenta con una mayoría de centros educativos que poseen un bilingüismo educacional muy extendido, que incorpora el inglés como lengua de instrucción en algunas materias obligatorias del plan curricular.

Contrasta la situación de convivencia lingüística descrita en este contexto escolar con la que podemos observar, por ejemplo, en el Resguardo de Guambía (Colombia) en el que los niños y jóvenes misak se educan utilizando como lengua vehicular el namtrik, lo que les lleva a tener que aprender el español como segunda lengua. Chamorro Mejía (2018) describe las actitudes lingüísticas de los aprendices hacia las variedades de español que perciben en su entorno, siendo valoraciones negativas hacia los dialectos guambiano y payanés, los más próximos al Resguardo, frente a una valoración más positiva hacia el dialecto bogotano, mucho más prestigioso, quizá por su presencia en los medios de comunicación a los que acceden los menores. Este contexto de aprendizaje del español como lengua extranjera o segunda lengua en el contexto guambiano, sin embargo, se percibe muy próximo al que describimos en contextos de inmigración de la zona centro peninsular española desde el punto de vista afectivo; las nuevas generaciones de escolares deben lograr integrarse en el entorno no indígena hispanohablante y desde su propia identidad conceder valor instrumental e integrador al idioma y a la cultura hispana que han de aprender (Chamorro Mejía 2018, pp. 360-375).

Sin embargo, en uno u otro contexto (inmigrantes en centros madrileños, estudiantes misak aprendices de bogotano, o por incluir nuevos escenarios, alumnado inmigrante en escuelas catalanas con dos lenguas de acogida) el aprendizaje de la lengua meta debe abarcar los diferentes contextos de uso de la misma (Serra Bonet, 2002, pp. 93-96); no es suficiente, para defenderse en el contexto escolar, con manejar habilidades comunicativas básicas, en contextos cotidianos (familia, amigos, conocidos, situaciones habituales, como compras, ocio, transporte, salud...). El estudiante debe defenderse sobradamente en el uso del lenguaje académico, instrumento para otros aprendizajes específicos del currículo escolar.

### 2.3. REFERENCIALES DOCENTES PARA CONTEXTOS MULTILINGÜES

Quedan pendientes estudios sobre el rendimiento académico de los alumnos en función de su conocimiento lingüístico; también sobre el grado de consecución de dicho conocimiento de la lengua vehicular según la procedencia del alumnado

inmigrante, y en contraste con el estudiante autóctono. Estudios previos en otras zonas, como el de Navarro y Huguet (2003) en Aragón, muestran cómo el desconocimiento de la lengua oficial y las dificultades de comunicación son condicionantes claros del fracaso escolar del alumnado inmigrante. Las administraciones se centran en potenciar la enseñanza de la lengua vehicular como medio para paliar esta situación de desventaja por parte de los alumnos inmigrantes, pero no solo es esa la solución (Navarro y Huguet, 2003, p. 359). Por un lado, resulta imprescindible que el alumno se vaya integrando en su grupo de iguales y en la sociedad que le acoge, que comprenda los hábitos y costumbres que comparten los que le rodean, que realice una valoración contrastiva con los que conoce y disfruta, y que encuentre y practique el respeto hacia la cultura del otro. El estudiante debe ampliar el repertorio de recursos lingüísticos y culturales en contextos de alteridad, para actuar adecuadamente y con propiedad en las diferentes situaciones comunicativas.



IMAGEN 1. Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (Candelier 2013). Portada tomada de <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf> (Fecha de consulta: 31/01/2021).

El Consejo de Europa ha promovido la creación de documentos que permitan afrontar estas situaciones de contacto de lenguas desde la perspectiva del enriquecimiento y del descubrimiento por parte de los usuarios de las lenguas y las culturas. Junto al *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2002), los documentos que más se adaptan a estos contextos educativos resultan ser el MAREP o *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y culturas* (Candelier, 2013); el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL), de elaboración personal, pero muy aprovechable en las aulas que estamos presentando (2003); y la *Autobiografía de Encuentros Interculturales* (2009), que pasamos a describir brevemente a continuación.

El MAREP es un documento, promovido por el Consejo de Europa, cuyo origen se encuentra en el texto francés conocido con las siglas CARAP (*Cadre de référence pour les*

*approches plurielles des langues et des cultures*), que establece las herramientas y recursos para afrontar el multilingüismo presente en las aulas. Se organiza en torno a una tabla de competencias que movilizan, en la reflexión y la acción, conocimientos (o saberes lingüísticos, sociales, culturales, etc.), habilidades (saber-hacer) y actitudes (saber-ser), válidos para todas las lenguas y culturas.

Por ejemplo, la lista de descriptores de recursos que se centra en las semejanzas y diferencias entre lenguas se define de la siguiente manera (Candelier, 2013, p. 51):

*K-6.7 (++)*. Saber que las palabras se forman de diferentes maneras según las lenguas

*K-6.7.1 (+++)*. Saber que hay diferentes maneras de marcar «ciertas categorías / de expresar ciertas relaciones» (la concordancia, el plural, la posesión...)

*K-6.7.2 (++)*. Saber que el orden de los elementos que componen una palabra puede ser diferente de una lengua a otra.

*K-6.7.3 (++)*. Saber que una palabra compuesta de una lengua puede corresponder a un grupo de palabras en otra lengua.

Las competencias de «saber hacer» las ejemplificamos enumerando las habilidades para aprender a interactuar (Candelier, 2013, p. 102):

*S-6.3 (+++)*. Saber comunicar teniendo en cuenta las diferencias «sociolingüísticas / socioculturales»

*S-6.3.1 (++)*. Saber utilizar adecuadamente las fórmulas de cortesía.

*S-6.3.2 (++)*. Saber utilizar adecuadamente las indicaciones de dirección.

*S-6.3.3 (++)*. Saber variar el registro según las situaciones.

*S-6.3.4 (++)*. Saber utilizar las «expresiones / fórmulas» «gráficas / idiomáticas» en función de la pertenencia cultural de los interlocutores.

Se fundamenta el MAREP en una serie de enfoques plurales o «enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (= más de una) variedades lingüísticas y culturales» (Candelier, 2013, p. 5), a saber: enfoque multicultural, intercomprensión entre lenguas, didáctica integrada de las lenguas y *eveil aux langues* o despertar a las lenguas.

En segundo lugar, presentamos el *Portfolio Europeo de la Lengua* (Consejo de Europa, 2003), documento personal en el que el aprendiz registra sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexiona sobre ellas. A través de la observación, reflexión y autoevaluación el alumno se va cerciorando de su grado de dominio de cada lengua, anotando los datos en un instrumento regularizado y validado para su uso y reconocimiento internacional. Al ser un documento personal el propio autor puede ir actualizando la información que ha registrado aportando todos los datos que su experiencia le permita en cada una de las lenguas.

Con un marco de referencia común a todas las lenguas (MCER) y el uso del PEL por parte del aprendiz se pretende lograr una valoración de conocimientos

y méritos uniforme y transparente. En el Portfolio se deben registrar las destrezas lingüísticas del usuario de la lengua, la experiencia personal que posee mediante su uso en el marco de unas comunidades lingüísticas más o menos ficticias (aula o inmersión real), los trabajos que reflejan su dominio de la lengua y su progresión en el logro de ese dominio, etc. Pero además este documento permite que el alumno pueda incluir sus aprendizajes a lo largo de diferentes etapas de su vida, recogiendo información de ámbitos muy diferentes (familia, amigos, compañeros de aula, de trabajo, desconocidos...), etc. Con ello el usuario puede reflexionar sobre su formación lingüística y las posibilidades de explotación de sus conocimientos desde un punto de vista académico, profesional o personal.

Esta es una de las pocas herramientas que adapta los descriptores del MCER a las etapas de Infantil y Primaria; en concreto, los modelos validados por el Comité de Validación del Consejo de Europa para estas edades son el 50.2003 para alumnos de 3 a 7 años, el 51.2003, de 8 a 12 años y el 52.2003, para Enseñanza Secundaria, FP y Bachillerato, que comprende las edades de 12 a 18 años.



IMAGEN 2. Portadas de los Portfolios validados por el Consejo de Europa para las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Portadas tomadas de <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/papel.html> (Fecha de consulta: 31/01/2021).

Los objetivos que se plantea el Consejo de Europa con una iniciativa como la del PEL están en consonancia con el aula multicultural presente en los centros educativos que estamos describiendo y quedan desglosados de la siguiente manera:

- La profundización en el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa.
- La protección y promoción de la diversidad lingüística y cultural.
- La promoción del plurilingüismo por medio del aprendizaje de lenguas y culturas a lo largo de toda la vida.
- La descripción clara y transparente de las competencias lingüísticas y las titulaciones para facilitar la movilidad en Europa.



Obviamente estos mismos objetivos de transparencia y homogeneización de los aprendizajes pueden hacerse extensivos a las culturas no europeas presentes en las aulas madrileñas (Fernández López, 2019a).

Por último, la *Autobiografía de Encuentros Interculturales* (Consejo de Europa, 2009) ha sido elaborada con el objetivo de

invitar al usuario a reflexionar y a aprender de los encuentros interculturales que le hayan dejado una huella profunda y duradera. Al descubrir lo que subyace a estos encuentros el usuario toma mayor conciencia de su experiencia y de sus propias reacciones, desarrollando de esta manera sus competencias interculturales.

Existe una versión para niños de hasta 11 años aproximadamente, adaptado a su nivel cognitivo, lingüístico y emocional, y una versión estándar para el resto de usuarios, dentro y fuera del contexto escolar. En la presentación de este documento destacan los autores (2009, p. 5) que la *Autobiografía*

se ha elaborado en una época en la que nos vamos concienciando de la interrelación que existe entre nuestras vidas y nuestras experiencias más allá de cualquier tipo de diferencias culturales y nacionales, así como de la necesidad no solamente de reconocer la existencia del otro, sino también de comunicarse y de colaborar para lograr un mayor grado de comprensión mutua. El objetivo de la Autobiografía es fomentar el desarrollo de las habilidades y competencias interculturales necesarias mediante un proceso guiado de reflexión sobre la experiencia en cuestión.

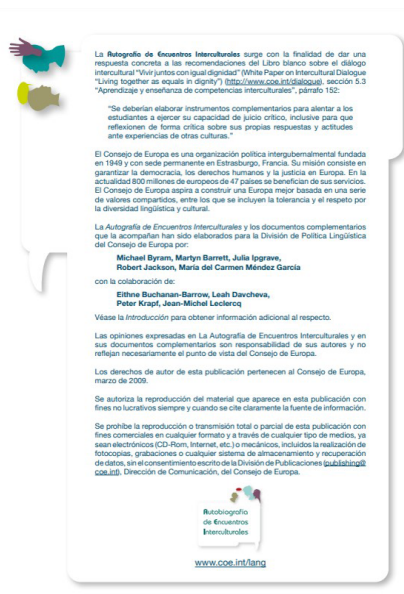
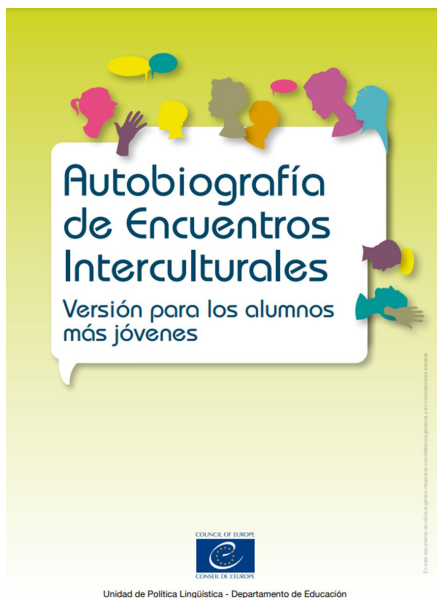




IMAGEN 3. Autobiografía de Encuentros Interculturales (Consejo de Europa, 2009). Portada, introducción y propuestas didácticas. Imágenes tomadas de <https://www.coe.int/es/web/autobiography-intercultural-encounters> (Fecha de consulta: 31/01/2021).

El estudio detenido de los contextos educativos de la zona centro peninsular, área territorial Madrid-Este, nos ha llevado a rastrear diseños de programaciones y materiales como los que hemos presentado para el nuevo diseño de aula y la preparación del docente.

#### 2.4. RECURSOS PARA LA INTEGRACIÓN DE ALUMNADO INMIGRANTE BASADOS EN INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARES: EL ALCI

La investigación multidisciplinar se ha convertido en la vía más completa para atender a la población inmigrante que accede a los contextos escolares. Por ello presentamos a continuación investigaciones realizadas desde ámbitos diferentes (la sociología, la geografía humana, la lingüística de corpus, la didáctica de la lengua...) imprescindibles para describir, analizar y conocer en profundidad las características sociales, lingüísticas y culturales del alumnado inmigrante, y las necesidades de formación básica del docente que ha de preparar su inclusión en el centro escolar.

La descripción que realizamos en las siguientes líneas, enmarcada en el proyecto INMIGRA3-CM, descrito más arriba, ha sido expuesta a la comunidad científica en varios cursos y jornadas de formación de profesorado, y en publicaciones específicas (Fernández López, 2018 y 2019b); tiene como objetivo proporcionar al docente materiales formativos y herramientas didácticas para atender convenientemente las necesidades y particularidades de cada alumno en un contexto educativo marcado por la convivencia continua de culturas y lenguas muy dispares que se alternan en la mayoría de las ocasiones de manera inconsciente. El docente debe verse respaldado por un marco epistemológico que aúne contenidos formativos y resultados de investigaciones multidisciplinarias, concebidos con el objetivo común de lograr la plena integración del alumnado inmigrante en los centros escolares,

sin desligarlo de sus raíces y sin provocar el olvido de sus conocimientos previos. Para ello se elaborará un corpus de datos lingüísticos y culturales sobre la población inmigrante con la que ha de trabajar y un instrumento docente que le permita acceder de una manera rápida, visual y completa a la información sociodemográfica, cultural y lingüística de las diferentes culturas y lenguas de familia que puedan incorporarse a sus aulas.

La aplicación didáctica que proponemos para su aprovechamiento y disfrute en el aula de todo este proceso de investigación es el *Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración* (ALCI), que recoge variables demográficas de la población extranjera, hábitos y costumbres de su cultura de origen y aspectos importantes de la lengua materna, familiar o de herencia.



IMAGEN 4. Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración (ALCI). Coordinadora: María del Carmen Fernández López.

Cada fascículo del ALCI cuenta con dos partes bien diferenciadas. Por un lado, un estudio sociodemográfico y económico de la población extranjera presente en los contextos educativos de la zona centro peninsular española, basado en la interpretación y valoración de los datos más recientes del Instituto Nacional de Estadística o la *Population Reference Bureau*. Y, por otro lado, la recopilación de datos socioculturales y sociolingüísticos en fuentes bibliográficas especializadas, que serán corroborados mediante trabajos de campo en centros escolares (historias de vida, estudios de caso, muestras orales y escritas...).

La elaboración de los atlas comienza con el análisis sociodemográfico de la población inmigrante presente en la zona; en el marco del Proyecto INMIGRA3-CM

se atiende a las nacionalidades más representadas en la zona centro peninsular española, en concreto, a las culturas marroquí, rumana, china, búlgara, ucraniana, rusa, portuguesa e italiana, de habla no hispana, y ecuatoriana, colombiana, boliviana y argentina, de habla hispana. Las visitas a los centros y la realidad de las aulas han evidenciado la necesidad de atender también a la cultura siria y croata. Para cada nacionalidad seleccionada se elabora un dossier de información que describe las características demográficas, sociales y económicas del país de origen. Toda esta información se visibiliza a través de la plataforma electrónica de libre acceso ArcGis Online<sup>4</sup>, plataforma de la empresa ESRI – Enviromental Systems Research Institute, a través de la Web Mapping Application, «Población inmigrante en contextos escolares». Se puede ver en las siguientes imágenes la comparación de los datos referentes a la población inmigrante china en la Comunidad de Madrid (Imagen 5) y a la población rumana (Imagen 6).



IMAGEN 5. Población inmigrante china en contextos escolares. Comunidad de Madrid. Datos demográficos. Fuente: Web GIELEN: Web GIELEN UAH y Población inmigrante china en contextos escolares - arcgis online (Fecha de consulta: 31/01/2021).

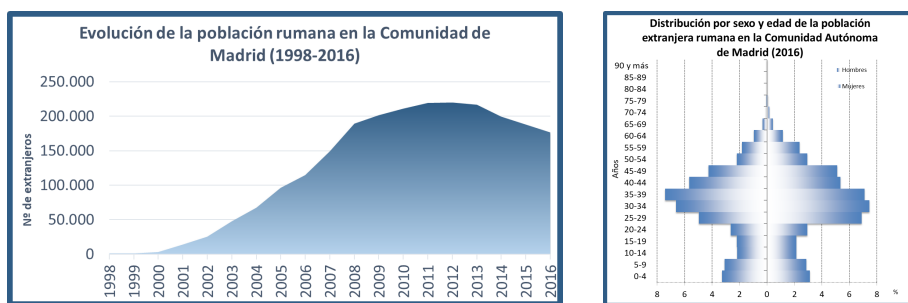


IMAGEN 6. Población inmigrante rumana en contextos escolares. Comunidad de Madrid. Datos demográficos. Fuente: Fernández, García y Fuentes (2019)

<sup>4</sup> Puede consultarse en <https://www.arcgis.com/home/index.html>.

La segunda fase de elaboración de los atlas se centra en el análisis sociocultural del alumnado inmigrante, atendiendo a los aspectos que resultan relevantes para las actuaciones del docente en el aula y para la comprensión del comportamiento y reacciones de sus alumnos. Para ello se realiza una selección de las características inherentes a la cultura, las más significativas para el ámbito educacional. Resultan imprescindibles datos como la situación política del país de origen, que en muchos casos será el motivo de la migración, la historia del pueblo, la identidad, las relaciones y conflictos étnicos asociados, la educación en el país de origen, el concepto de familia y matrimonio, la equidad de género, la religión, fiestas y rituales, etc. La descripción y registro de ciertos saberes, tradiciones, modos de expresión... permitirá conocer el patrimonio inmaterial de la cultura que la familia del escolar, en la mayoría de las ocasiones, añora y lucha por perpetuar en el hogar (Fernández López, 2018 y 2019b).

El docente que pretende integrar plenamente al niño en la sociedad que lo acoge tiene que conocer y comprender ese patrimonio, valorarlo y difundirlo entre el resto del alumnado; este proceso de intervención en el aula enriquece el conocimiento del niño y le ayuda a forjar una personalidad tolerante, receptiva a lo diferente y curiosa (Fernández, García y Fuentes, 2019). La información necesaria para confeccionar este panorama de la cultura rumana se extrae de bibliografía específica, y se contrasta y especifica mediante entrevistas a la población inmigrante implicada, principalmente familiares adultos de los escolares, pero también niños y adolescentes inmersos en el sistema educativo. Destacamos a continuación algunos fragmentos de entrevistas realizadas para el ALCI en los que se habla sobre la educación en el país de origen; en primer lugar, se conversa con una mujer de 22 años marroquí que lleva 15 meses en España:

E: Cuando tenías nueve años ya dejaste de ir a la escuela, ¿no?

I: Sí.

E: ¿Y qué hiciste?

I: Estoy en casa con mi madre; y aprender a cocinar y lavar los platos, muchas cosas; y eso, y ya.

E: ¿Y no echabas de menos la escuela, cuando estabas en casa?

I: Sí, sí, pero no mucho, ¿sabes? Sí, tengo mucho...

E: ¿Y por qué dejaste la escuela?

I: Allí en mi país, no, las chicas nunca estudian; yo solo estoy en la escuela sola, sola una chica; sí, sí, una chica, todos los chicos; hay veinte, veinte chicos y una chica.

Distinta es la información que aporta un hombre de 20 años, rumano, que lleva cuatro años en España:

E: ¿Hiciste hasta bachiller? ¿no?

I: No, el bachiller no lo he hecho.

E: ¿No lo hiciste?

I: Sí, terminados los primeros ocho clases, que no sé cómo se dicen aquí, creo que es el gimnasio.

E: Se llama primaria.

I: Primaria, bueno.

E: Seis años primaria y luego secundaria cuatro.

I: No así, no es así. Aquí hay ocho clases que están obligatorios.

E: Mm.

I: Ocho, luego te pasas al liceo, que se hace en la escuela profesional, o lo que quieras pero después de, eh, un examen que lo das después de ocho años; das un examen. Si apruebas a los tres, que se dan tres materias, por ejemplo, matemática, lengua, lengua rumana y luego qué eliges, historia o geografía.

E: Mm.

I: Tres materias, las apruebas y te pasas al liceo; si no lo apruebas te pasas a la escuela profesional.

E: Mm. ¿Y tú qué has hecho? ¿Has ido al liceo?

I: No, he hecho una escuela profesional.

E: ¿Una escuela profesional? ¿Y qué profesión?

I: Pues, agricultura

E: ¿Agricultura?

I: Sí

E: ¡Anda! ¡Qué bonito!

La observación participante de docentes colaboradores permite también describir el funcionamiento interno de una clase con el análisis de las diferencias socioculturales, interacciones y reacciones de los alumnos con sus iguales y con el profesor, observación y registro de estrategias de aprendizaje, de metodologías, de acciones educativas..., mediante el estudio de casos y la observación participante en el contexto específico del aula (Fernández López, 2018). De esta manera se va describiendo el universo que enmarca el desarrollo evolutivo del niño y explica el comportamiento, las actitudes y reacciones en el entorno escolar. Véase a continuación un ejemplo de la información sociocultural aportada por Zanfir (2019) para el atlas de la cultura rumana:

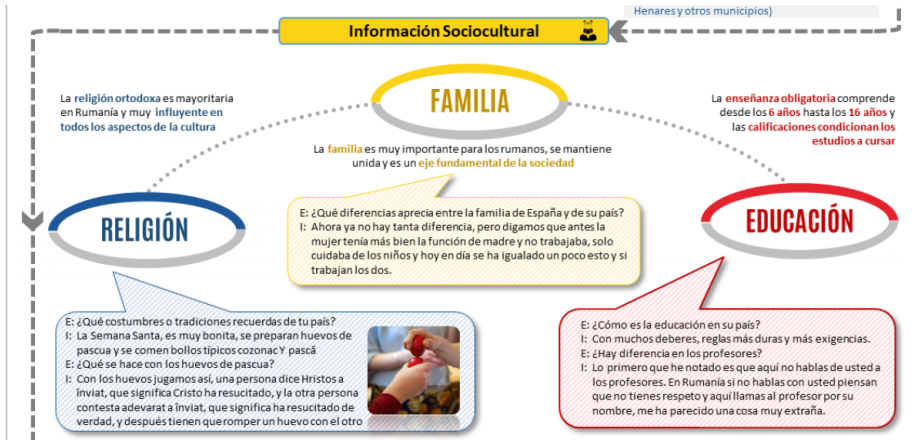


IMAGEN 7. Atlas lingüístico y cultural de la población rumana (Zanfir, 2019)

En tercer lugar, se procede al estudio del multilingüismo en las aulas a través de corpus lingüísticos. Tras los estudios sociodemográficos y culturales relativos a las nacionalidades presentes de manera directa o por herencia en las aulas, se analiza cuál es la lengua materna de sus alumnos, qué otras lenguas hablan, con quién las hablan y en qué situaciones comunicativas, es decir, se identifican las lenguas y variedades lingüísticas del idiolecto del alumnado en general. El registro de toda esta información también se realiza en dos fases; una primera de acopio de fuentes especializadas y estudios sobre la influencia de las diferentes lenguas en el aprendizaje del español como segunda lengua, estudios contrastivos entre las lenguas en contacto, de problemas de aprendizaje, etc. Y un segundo momento en el que se coteja y completa toda esta información con las muestras de lengua que se recogen directamente en los centros escolares (Fernández López, 2018). Y para ello se trabaja con el *Corpus de Español en Contextos Escolares* (ESCONES) que está llevando a cabo el Grupo ELENyA de la Universidad de Alcalá, y que contiene producciones de alumnos inmigrantes en contextos escolares interaccionando con sus iguales, con profesores y otros miembros de la comunidad educativa. Véanse a continuación las respuestas que diferentes adultos rumanos aportan al entrevistador cuando les pregunta por las dificultades de aprendizaje del español (Zanfir, 2019):

Entrevistador: *¿Recuerda palabras que le resulten complicadas porque no significan lo mismo que su traducción directa, porque nombran cosas que no existen en su cultura...?*

Informante 4: La palabra *vale* aquí significa «bien», pero en mi país significa «babas».

Informante 7: La palabra *vale* la usamos mucho, pero en rumano significa «babas».

Entrevistador: *¿Qué sonidos del español son difíciles de pronunciar?*

Informante 2: Las palabras que más me costaron aprender fueron *izquierda* y *zanahoria*, no era capaz de pronunciarlas.

Informante 5: Cuando llegué a España me costaba mucho decir *jarra* y recuerdo que siempre me confundía al hablar con *perro* y *pero*.

Informante 7: El acento se nota en algunas palabras, en la *c* y la *z*.

También los escolares en las producciones orales y escritas que les piden los docentes en su quehacer diario dejan constancia de sus principales problemas en el logro del dominio lingüístico y en el desarrollo de sus habilidades comunicativas. En los siguientes textos escritos, redacciones pertenecientes a un trabajo de clase recogidas por Fuentes Gutiérrez (2019), se pueden apreciar las dificultades de alumnos rumanos del primer ciclo de Primaria (6-7 años de edad):

Querido/ a Samul

Eres guapo con ese disfrac de cocodrilo es muy chulo. y tanvien megusta ese disfrac de caballos chulos.

Querido/a Alfoso, Biejo, iremos un dia iremos un dia al parque ir nos compramos un helado comprarem-o un jugueton e iremos a la play y fomos a leer un teatro y nos peremos a una picina.

Querido/ a Alejandro

Tequiero mucho el cartero te va a traer una carta que te e echo yo yo soy Paula me cambio muchas beces con tigo el estuche eres el mas pequeño Eres muy mono adios Alejandro

En el primer texto, escrito por un alumno de segundo curso de Educación Primaria cuya lengua materna es el rumano, en el colegio Madrid Sur (Madrid), se registra el error cometido en la palabra *disfraz* (\*disfrac). En otros estudios, hemos comprobado y analizado este mismo error en producciones de informantes nativos (Fernández López, 2013 p. 10); sin embargo, también podemos atribuir el error a la influencia de la lengua materna, ya que el alumno emplea la grafía *-c*, que se corresponde con el sonido [k], en vez de la grafía *-z* que se corresponde con el sonido [θ]. Entendemos que es posible que el error se deba a que en rumano no existe la interdental [θ] y, por tanto, el alumno atribuye la grafía *-c* también al sonido [θ], como ocurre cuando esta acompaña a las vocales *e*, *i*. Aun así, el error en la palabra *disfraz* no afecta a la idea principal del texto, y vemos que existen otros errores como, por ejemplo, el uso del verbo *ser* para notificar hechos puntuales: *Eres muy guapo con ese \*disfrac de cocodrilo* (Fernández, García y Fuentes, 2019).



## 2.5. EXPLOTACIÓN DEL ALCI EN EL AULA DE ESPAÑOL: ALGUNAS PROPUESTAS

El *Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración* servirá al docente para comprender al alumnado que llegue a sus aulas desde otras lenguas y otras culturas diferentes; le permitirá estar preparado para posibles choques culturales entre alumnos, y también para ayudarles con los contrastes lingüísticos y las dificultades que encuentren por comparación o interferencia de sus lenguas maternas, evitando siempre caer en estereotipos o forzar la existencia de hábitos y costumbres que el estudiante quizá no haya adoptado, ni sienta como propios, pese a pertenecer a una cultura en concreto.

El ALCI también puede ser de gran utilidad para potenciar en el estudiante su capacidad para descubrir y aprender nuevos contenidos con cierta autonomía y de una manera práctica y motivadora. Presentamos brevemente algunos ejercicios para los alumnos, que pueden incluirse dentro de la programación docente, o proporcionárselos de manera opcional entre los recursos de la biblioteca de aula (o del rincón del ordenador, en su versión digital); pueden realizarse de manera individual o en pequeños grupos.

a. Se propone a los alumnos de los últimos cursos de Primaria o en Secundaria una tarea de descubrimiento, para cuya resolución deben consultar el Atlas relacionado con la población rumana; en él encontrarán información sobre la tilde (aguda) existente en rumano solo con valor semántico:

*Consulta la información sociolingüística del ALCI correspondiente a la cultura rumana y descubre qué diferencia existe entre las palabras *cópii* ('niños') y *copii* ('copias'); ¿significan lo mismo? ¿en qué se sustenta la diferencia de significado? ¿Conoces alguna palabra en español que tenga un cambio de significado tan importante al cambiar la posición del golpe de voz en la palabra?*

b. *Consulta la información sociocultural del ALCI correspondiente a la cultura rumana y piensa a qué puede hacer referencia un joven de procedencia rumana cuando dice que acaba de empezar el gimnasio. ¿Qué edad puede tener aproximadamente?*

La respuesta se puede leer en la segunda conversación recogida más arriba, la correspondiente al hombre de 20 años. Se denomina *gimnasio* a los cuatro cursos académicos obligatorios que se extienden desde los 11 a los 15 años.

c. Actividades para edades tempranas. Para el trabajo con menores, y hacerles comprender a los aprendices de edades tempranas la cultura, las costumbres y el modo de vida de sus nuevos compañeros, se puede adaptar la información de los fascículos en propuestas didácticas como la que presenta Macarro Cestero (2019);

trabaja con cartas manuscritas en las que Farah, un supuesto niño marroquí inmigrante, escribe a la clase para contar a sus compañeros sus experiencias de vida. El maestro podrá leer esas cartas a sus alumnos y trabajar con el contenido que aportan.

De manera complementaria los estudiantes podrán jugar a los «recortables», en el rincón del juego manipulativo, en los que el alumno debe vestir con prendas habituales dentro de la cultura de Farah a una pareja.



IMAGEN 8. Propuesta didáctica para el trabajo con edades tempranas: Cartas de Farah (Marrero Cestero, 2019)

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

Con el ingreso del alumno inmigrante al centro escolar de acogida comienza un nuevo proceso, un *viaje hacia una nueva lengua y cultura*, utilizando el mismo recurso metafórico que desarrolla López García (2017); lo hará de la mano de los docentes, *mediadores del viaje*, en un contexto educativo (*el medio de transporte*) intercultural, rodeado de un *paisaje social* que debe descubrir para formar parte de él. En las páginas anteriores también se ha reflexionado sobre lo que López García (2017, pp. 31-38) ha denominado *preparativos, maleta* y otros *instrumentos para el viaje*, o lo que es lo mismo sobre las necesidades del alumnado, los contenidos, materiales y recursos que ayudarán al aprendiz a lograr el dominio lingüístico y cultural adecuado para formar parte de la sociedad que lo recibe.

No nos hemos adentrado en el valor, desde un punto de vista económico y de prestigio social, que adquiere la lengua para los inmigrantes; el dominio de la lengua, la adquisición de competencias lingüísticas, repercute en la consecución de logros laborales en el caso de los adultos, de objetivos de aprendizaje entre los escolares de diferentes edades, lo que conlleva mejoras económicas y de integración social (Alonso y Gutiérrez, 2010). Es otro aspecto importante a tener en cuenta; como también lo es la edad en la que se produce la migración, asociada a los procesos de maduración, el momento de incorporación al sistema educativo de acogida, las carencias formativas que traiga el aprendiz desde su origen, etc. La investigación

con informantes menores requiere de unos permisos de tutores legales adultos que en el caso de inmigrantes de reciente incorporación a un nuevo contexto social puede ser un problema. De la misma manera, el trabajo con niños y adolescentes también dependerá de su estado de ánimo, de la confianza que les ofrezca el adulto investigador, etc.

Otros factores sociales como la pertenencia a grupos afines que les hagan sentir protegidos y fuertes (compañeros inmigrantes de zonas próximas, con su misma problemática), la incorporación en entornos educativos extraños de manera individualizada (el único inmigrante de la clase, por ejemplo), el poder adquisitivo durante el proceso de integración social y escolar, las características del hogar en el que vive cuando está fuera del centro educativo, la existencia de una comunidad con la que compartir su cultura y sus hábitos de origen, etc., que han de ser analizados y tenidos en cuenta en los contextos educativos, pues afectan a la integración del alumno inmigrante y a su consecuente dominio lingüístico.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J. A. y R. GUTIÉRREZ (dirs.) (2010). *Emigración y lengua. El papel del español en las migraciones internacionales*, Barcelona, Ariel.
- CHAMORRO MEJÍA, M. (2018). *El español como L2 en ambientes educativos bilingües de la escuela primaria colombiana (niños de quinto grado, lengua nativa L1/español L2). Estudio de actitudes y propuesta didáctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá. Disponible en <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/42432>
- CANDELIER, M. (2013). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y Culturas (MAREP)*. CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*). Austria: European Centre for Modern Languages. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf>.
- COMISIÓN EUROPEA (2010). *Manual sobre la integración para responsables de la formulación de políticas y profesionales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- COMISIÓN EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2017). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2017. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultural y Deporte, Secretaría Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones / Grupo ANAYA. Disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- CONSEJO DE EUROPA (2003). *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. Ministerio de Universidades. Disponible en <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html>
- CONSEJO DE EUROPA (2009). *Autobiografía de Encuentros Interculturales*. Dirección General de la Democracia (DG II). Unidad de Política Lingüística. Disponible en [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2013). El desarrollo de la conciencia fonética en edades tempranas, *Linred.Lingüística en la red*, nº XI. Disponible en [www.linred.com](http://www.linred.com)
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2018). Investigación multidisciplinar para la integración del alumno inmigrante en contextos escolares, *Doblele. Español lengua extranjera*, nº 4, diciembre, 140-158. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.45>.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2019a). El Portfolio Europeo de la Lengua: instrumento para el aprendizaje consciente de las lenguas. En FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. y M. MARTÍ SÁNCHEZ, *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 231-319.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2019b). The linguistic and Cultural Atlas of Immigration: Multidisciplinary Research for Spanish Classrooms, *Open Linguistics*, 5, 553-569. DOI: <https://doi.org/10.1515/opli-2019-0030>
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. y GARCÍA LÓPEZ, P. (2017). La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares: instrumentos para su análisis, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 11/23, 73-91. Disponible en <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/31>
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C., C. GARCÍA PAREDES, E. de las FUENTES GUTIÉRREZ (2019). Estudio sociolingüístico y sociocultural de la población rumana en contextos escolares de la Comunidad de Madrid: propuestas de intervención educativa. En Héctor del Castillo Fernández y Patricia Gómez Hernández (Editores), X Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria: «Al futuro con el pasado». Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 319-334.
- FUENTES GUTIÉRREZ, E. de las (2019). La recuperación léxica y la percepción auditiva en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños de 6 a 9 años en sus contextos escolares, *E-eleando*, Serie de monografías 11. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- LÓPEZ GARCÍA, M. P. (2017). Siete cuestiones básicas para la formación de profesores noveles de español para inmigrantes. En NIKLEVA, D. G. (ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*, Berna, Peter Lang, 15-43.
- MACARRO CESTERO, S. (2019). *Cartas de Farah*. Trabajo Final de Grado de Maestro en Educación Infantil, Universidad de Alcalá.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España, *Lengua y migración*, 1:1, 121-156.
- NAVARRO SIERRA, J. L. y A. HUGUET CANALÍS (2003). Inmigración y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón, *Alazet*, 15, 342-364.
- SERRA BONET, J. M. (2002). Escola, llengua i immigració a Catalunya. En J. C. MORENO, E. SERRAT, J. M. SERRA y J. FARRÉS, *Llengua i immigració. Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social, 79-97.
- STEVENS, G. (1999). Age at immigration and second language proficiency among foreign-born adults, *Language in Society*, 28, 555-578.
- VILLARRUBIA ZÚÑIGA, M. (2009). El aprendizaje del ELE para niños y adolescentes inmigrantes, *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 8. Disponible en [https://marcoele.com/descargas/8/villarrubia\\_adolescentes.pdf](https://marcoele.com/descargas/8/villarrubia_adolescentes.pdf)
- ZANFIR, I. R. (2019). *Integración e inclusión de los niños rumanos en la educación española*, Trabajo Final de Grado de Maestro en Educación Infantil, Universidad de Alcalá.



# LA LITERATURA HISPÁNICA Y LOS DESPLAZAMIENTOS CRONOTÓPICOS (SIGLOS XVI-XXI): UNA PROPUESTA DE SEMINARIO

DANIELE ARCIELLO<sup>1</sup>  
MARINA PANIAGUA BLANC<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**S UN HECHO CONSABIDO que la historia de la humanidad se ha caracterizado por constantes desplazamientos de un lugar a otro, hallándose en condiciones social, cultural y económicamente distintas y no siempre favorables. Las razones son tan heterogéneas que resultaría imposible averiguarlas todas. Sin embargo, se pueden fijar algunas motivaciones clave que han dado lugar a un fenómeno de semejante magnitud. En primer lugar, la determinación de coordenadas cronotópicas bien delineadas contribuiría a la localización de las razones principales que han originado el deseo de desplazarse hacia otros territorios. Saber cuándo y dónde hubo acontecimientos clave que afectaron a la historia del ser humano

<sup>1</sup> Graduado en Lenguas y Culturas Extranjeras. Máster en Literatura Española y Comparada. Máster en Cultura y Pensamiento Europeo. Estudiante de Doctorado de la Universidad de León, España. Esta aportación se enmarca en las líneas de investigación del Grupo de Investigación Reconocido «Humanistas» (HUMTC) de la Universidad de León, España, del que el autor es colaborador. [darc@unileon.es](mailto:darc@unileon.es)

<sup>2</sup> Licenciada en Filología Hispánica. Máster en Escritura Creativa. Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Estudiante de Doctorado de la Universidad de León, España. [marinapb000@gmail.com](mailto:marinapb000@gmail.com)

puede ser un punto de partida eficaz para abordar una temática tan compleja. Con todo, el estudio de los avatares históricos no es la única manera de poner luz sobre las migraciones.

En muchas ocasiones, la situación económica que involucra a los grupos sociales que estructuran la colectividad de un país es un factor cardinal. A todo ello hay que añadir que el ser humano se ha desplazado por impulsos que trascienden la exigencia de sobrevivir y se mueve por causas que a menudo se inscriben en la esfera empática (amor, odio, rencor, amistad). Se trata de los desplazamientos cuyo origen reside en lo individual y lo anímico, más que en lo colectivo. A este respecto, cabría investigar las dinámicas de aquellos movimientos desde un enfoque de análisis tanto diacrónico –proponer una labor comparativa de diferentes periodos a partir del siglo XVI– como sincrónico –cotejar las narraciones de vicisitudes en diferentes países–.

Otra perspectiva igualmente sugerente es la que facilita el examen de narraciones ficticias; el viaje imaginado depara focos de análisis innovadores que, en el ámbito de la docencia universitaria, promueve las capacidades investigadoras de los alumnos. Asimismo, dos macro-temas de enorme envergadura y trascendencia literaria, esto es, la picaresca y los estudios de género, tienen un papel esencial en lo que concierne a la composición de poemas que se vinculan con los viajes, sean estos físicos o imaginados. A la luz de ello, en este estudio se propone la realización de un proyecto de seminario cuyo enfoque principal es la literatura de desplazamientos, partiendo de las prácticas discursivas<sup>3</sup> que se plasmaron durante el periodo virreinal hasta alcanzar las creaciones del siglo XXI.

Teniendo en consideración lo expuesto anteriormente, nuestra propuesta de seminario consiste en una aproximación al argumento de las migraciones y de los desplazamientos en el ámbito hispánico presentando una serie de lecturas catalogadas según un criterio temporal ascendente. Los autores en cuestión son nativos de América y España, y algunos de ellos tuvieron una vida constelada de experiencias vividas en diferentes partes del planeta. Los textos seleccionados vertebran la estructura del seminario, dividiéndose este en tres macro-áreas temáticas (Tab. 1).

La decisión de optar por textos que solo en apariencia dificultarían la localización de un hilo conductor que los entrelace se debe a dos razones. En primer lugar, la incuestionable complejidad de escritos que se elaboraron (y que se siguen elaborando) en el ámbito de las letras hispánicas demuestra rotundamente su permeabilidad y heterogeneidad. Esto conlleva la imposibilidad de clasificar de forma

<sup>3</sup> Acerca del empleo del término «discurso» en lugar de texto, en tanto que método de análisis innovador que supone un alejamiento de canon tradicional, véase, entre otros, Zamora (1987), Adorno (1988) y Poupney Hart (1992).

satisfactoria la mayor parte de las creaciones hispanas. Por tanto, puede resultar muy inspirador el acto de juntar obras que de alguna manera presentan afinidades entre sí. De ahí que en la estructuración del seminario se dé importancia a géneros como la picaresca o la escritura femenina, con el objeto de proporcionar al alumnado herramientas de análisis alternativas para examinar algunas de las publicaciones más significativas de la literatura en español. En segundo lugar, el escrutinio de textos que a menudo quedan excluidos de los programas de docencia o se estudian de manera superficial, tanto en España (Sigüenza y Góngora) como en América (Tina Escaja y otras poetisas), permite dar lustre a escritores y escritoras que, de no ser así, difícilmente recibirían el crédito que se merecen.

TABLA 1. Propuesta de programa del seminario

Título del seminario: «La literatura de viajes y desplazamientos en el ámbito hispánico. Análisis textual diacrónico y sincrónico»			
Unidades del seminario	ÉPOCA HISTÓRICA	AUTOR	TEMÁTICA Y/O TÍTULO DE LA OBRA CITADA
1	Siglo XVII	Carlos de Sigüenza y Góngora	Migración por sufrimiento físico (pobreza) y aspiración a la prosperidad social: <i>Infortunios de Alonso Ramírez</i>
2	Siglo XIX	José Luis Fernández Madrid	Migraciones políticas: estudio de la biografía y del <i>corpus</i> del autor colombiano
3	Siglos XX-XXI	VV. AA.	Migraciones míticas en clave moderna: análisis de creaciones en torno a la figura de Penélope en la literatura actual

La configuración de dicho seminario se compone de una parte introductoria, en la que se exhiben los datos biográficos de cada autor o, en su caso, de un conjunto de obras de diferentes autores, un compendio de noticias en torno a los creadores de las obras en cuestión, complementando la información con aportes históricos y culturales. A ello se añade un apartado que se vincula con la biografía de los autores y explica los motivos por los que se realizaron las obras examinadas. En cada parte que configura el seminario se interpola una serie de preguntas de cara al contenido de dichas secciones. Por último, se anexan las lecturas que tienen relación con lo expuesto anteriormente, ofreciendo asimismo otra propuesta de preguntas pertinentes a las que deberían contestar los alumnos. Naturalmente, el seminario iría



dirigido a estudiantes universitarios tanto españoles como hispanoamericanos. La ficha resultante de ello es la siguiente:

- Título del seminario: «La literatura de viajes y desplazamientos en el ámbito hispánico. Análisis textual diacrónica y sincrónica»
- Destinatarios: Alumnos universitarios cuyos estudios se enfocan en las disciplinas humanísticas –educación, historia y literatura– y están interesados en la literatura de viajes y desplazamientos
- Duración del seminario: 9 horas, 3 para cada sesión temática
- Modalidad de desarrollo y lugar de impartición: virtual, mediante el uso de servicios de telefonía, tales como Google Meet o Zoom
- Objetivos: Dar a conocer al alumnado las diferentes modalidades de escritura relacionadas con los viajes desde distintas perspectivas, que residen en la vertiente de cada autor estudiado en el marco histórico-cultural en el que se encuentra
- Competencias y resultados de aprendizaje: adquisición de la competencia básica y transversal del análisis científico de las obras seleccionadas; comprensión del concepto de literatura de viajes como género literario permeable y multidisciplinario; desarrollo de capacidades de debate acerca de los temas abordados
- Trabajo requerido para conseguir el certificado de participación: asistencia activa al 80% de las actividades desarrolladas. Entrega de un trabajo pertinente, con el objeto de comprobar que el alumno ha comprendido satisfactoriamente las temáticas abordadas

Asimismo, cabe la posibilidad de que los trabajos se expongan en una puesta en común en la fase final del seminario, que se correspondería con una sesión del mismo realizada algunas semanas tras la celebración del evento. Esto fomentaría las capacidades comunicativas del alumnado, cualidades estas tan relevantes en el marco de la educación universitaria actual.

En los capítulos siguientes se expondrá el contenido de las unidades que conforman la parte medular del seminario.

## 2. LOS DESPLAZAMIENTOS POR NECESIDAD Y ANHELO DE BIENESTAR: *INFORTUNIOS DE ALONSO RAMÍREZ*

### 2.1. PALABRAS INTRODUCTORIAS

A modo de introducción a la temática, se proporciona al alumnado la lectura de reflexiones que tematizan el componente literario virreinal:

Con frecuencia la literatura del siglo xvii ofrece al lector moderno multitud de historias que entrañan vicisitudes muy sugerentes y atractivas, tanto en el plano estilístico como narrativo. Este aspecto encuentra su sitio ideal en el campo ubérrimo de las autobiografías. La complejidad de narraciones relatadas en primera persona revela su gran potencial al ser objeto de interpretación para el público lector, desde el momento de su creación hasta la actualidad. Incluso en el tan heterogéneo y enriquecedor espacio de la crítica literaria la autobiografía difícilmente encuentra su ubicación específica, dado que «sigue estando en esa facultad suya de salirse de los códigos literarios y querer hacer abarcar la vida, en esa privilegiada relación con la realidad que la autobiografía tiene y que la diferencia de otros textos más convencionalmente llamados literarios» (Barchino Pérez, 1993, p. 99). La condición huidiza desde el punto de vista genérico de las autobiografías se intensifica con las creaciones americanas, especialmente aquellas que se produjeron durante el periodo virreinal. Las manifestaciones prosísticas que surgieron durante la dominación de los Austrias españoles se diferencian de las demás por la ingente cantidad de características escriturales únicas o reelaboradas a partir de las que se adscriben al canon metropolitano, y que han dado así lugar a una literatura distintiva.

La subcategoría de las autobiografías americanas responde a las pautas de dicha peculiaridad, sobre todo si tomamos en cuenta la influencia que tuvo la censura oficial y el deseo de demostrar el apego a la Corona por parte de los eruditos que constituían la elite intelectual de la corte virreinal. Aquellos dos factores determinaron la subsiguiente plasmación de obras *sui generis*, cuya esencia narrativa pone en entredicho las opiniones de la crítica tradicional del siglo xx, como la semejanza que se ha propuesto entre Edad Media y periodo colonial americano, «en que la conciencia hispanoamericana nace y se manifiesta en sutiles diferencias en el modo de sentir y expresar matices literarios propios» (González Echevarría, 1976, p. 17). Al hilo de dichas consideraciones, Zamora resaltó la gran variedad discursiva que delinea la producción americana y, por ende, postula que se ha de reflexionar sobre la ideología y las implicaciones socioculturales de la época a la hora de formular juicios críticos sobre dichas creaciones (1987, pp. 342-343).

Según Zanetti, los letrados americanos llevaban a cabo un proceso de autoafirmación mediante la participación en certámenes y otras competiciones literarias, que no solo ratificaban su estatus cultural y su deseo de ascensión social en una óptica de contraposición al prestigio de los autores metropolitanos, sino que también se preocupan por destacar temáticas y doctrinas cuyo anclaje con su tierra era evidente. En síntesis, se asiste a la composición de discursos apoloéticos en aras de una identidad no europea (1996, pp. 219-220). En el proyecto de consolidación de una consciencia intelectual propia participan los cultivadores de la sátira, quienes percibían los cambios históricos que afectaban en mayor o menor medida el tejido social de los virreinos. A través de sus versos podemos detectar algunas

dinámicas de las amonestaciones y burlas cuyo eje crítico oscilaba entre la indignación por las injusticias que sufrían comunidades marginadas y el rechazo hacia las novedades que supondrían la caída de los valores tradicionales. Se trata, pues, de síntomas de una «erosión de una estructura social, política o moral. Evidencian a menudo reivindicaciones de grupos sociales o étnicos» (Arellano, 2010, p. 239).

A la vista de lo comentado anteriormente, al alumnado se le propone un conjunto de preguntas de cara a la problemática de los textos elaborados durante el periodo colonial, con el propósito de averiguar el grado de conocimientos que poseen participantes universitarios de América y España en relación con dicha temática:

- ¿Hay relación directa entre las dinámicas histórico-culturales de la época de los virreinos y los escritores que vivieron en aquel periodo?
- ¿Cuáles eran las teorías de la crítica tradicional del siglo xx? ¿Conoces a algún ensayista que formuló dichas opiniones?
- ¿Conoces alguno de los géneros literarios más en auge de la época?
- ¿En qué medida se advirtió la necesidad de modificar la perspectiva interpretativa de los textos virreinales? ¿Conoces a algún especialista que promovió nuevos enfoques?

## 2.2. PICARESCA EN *INFORTUNIOS DE ALONSO RAMÍREZ* (1690)

En virtud de una profundización en el tema fundamental de la primera sesión del seminario, se facilitan algunos datos relativos a la influencia del modelo picaresco español en las creaciones transatlánticas.

En sintonía con los comentarios introductorios de este seminario, queda claro que permeabilidad es un concepto clave de las modalidades discursivas americanas, y se patentiza apreciando las ataduras con los códigos literarios de España. Entre ellos, sobresalen las novelas picarescas, cuyas muestras más conocidas y valoradas se interpolaban de forma subrepticia en las composiciones de muchos autores de Ultramar, quienes eran admiradores de la escritura truhanesca, si bien habían de ocultar dicha predilección para evitar repercusiones por parte de la Inquisición.<sup>4</sup> A tal propósito, una relación de viajes que quizás redactó el erudito novohispano más insigne de todos, don Carlos de Sigüenza y Góngora, plantea la duda de una posible inspiración en los códigos truhanescos a la hora de relatar las vicisitudes de Alonso Ramírez. Antes de dedicarnos al examen de la obra, conviene detenernos brevemente en la trayectoria vital y formativa de don Carlos, a fin de comprender cabalmente su labor de plasmador de *Infortunios*. No cabe duda de que él fue un estudioso ilustre, y su fama se extendió hacia las cortes europeas. Sobrino del poeta

<sup>4</sup> A este respecto, es iluminador el trabajo de Leonard (1949).

barroco Luis de Góngora,<sup>5</sup> se distinguió por ser un talentoso arqueólogo, astrónomo, astrólogo, matemático, geógrafo, proto-biólogo y versado en letras. Ya en el siglo XIX los juicios que se formulaban sobre su figura reflejaban la idea de que fue «uno de los más completos de la N. E [Nueva España]» (Beristain y Souza, 1883, p. 143).

Destacó a tal punto que el rey de Francia, Luis XIV, «invitó a Sigüenza a formar parte de su cortejo de sabios, ofreciéndole pensiones y honores» (Leonard, 1984, p.16).<sup>6</sup> Sus habilidades se hicieron evidentes ya desde los primeros años de sus estudios y, pese a su expulsión de la Compañía de Jesús con 23 años,<sup>7</sup> consiguió cargos importantes y fue muy valorado entre los miembros de la comunidad científica de la época. Muchos de sus tratados se han perdido con el paso de los siglos, posiblemente por el poco éxito que tuvieron sus manuscritos a nivel popular y por los elevados costes que una publicación en América comportaba. A este respecto, Trabulse aclara que «casi siempre tuvo dificultades para publicar sus trabajos pues carecía de recursos suficientes y escaseaban los mecenas interesados en los temas que don Carlos estudiaba» (1988, p. 17).

Su metodología se aproximaba al empirismo científico, que tendría su desarrollo e importancia a partir del siglo XVIII. No obstante, hay un aspecto que adolece de arbitrariedad en sus anotaciones críticas; con asiduidad el escritor aludía a su devoción por la Virgen de Guadalupe, en ocasiones incidiendo en que su intervención divina favoreció las decisiones de los personajes —claro está, católicos— en sus obras, y les ayudó a enfrentarse a los peligros y a las iniquidades de sus enemigos. Todo ello entraría en el discurso de ensalzamiento de la identidad criolla amparada por la protección de la Virgen «to promote the idea of 'national' political tradition that could be found not only in the heroic piety of the conquerors but in the civic accomplishments of the culture they had defeated» (De los Reyes Heredia, 2014, p. 124). A la postre, el vínculo entre religiosidad y nacionalismo vertebraba el pensamiento criollo de aquellos territorios (Lorente Medina, 1996, p. 202), y el *corpus* de nuestro autor se ajusta a la perfección a dicha ideología.

<sup>5</sup> Leonard nos recuerda que el autor novohispano mencionó su parentesco con el gran poeta barroco únicamente en su obra *Teatro de virtudes políticas* (1984, pp. 18-19).

<sup>6</sup> Información exhaustiva sobre la vida y a las obras de Sigüenza y Góngora se puede consultar en la biografía que compuso Leonard (1929), de la que existe una traducción en castellano hecha por Utrilla (1984). Se trata de un texto que, a pesar de algunas incongruencias en parte causadas por la antigüedad de la publicación, sigue considerándose muy aportador.

<sup>7</sup> Se conservan pocos datos concretos en torno al episodio de la expulsión y a su motivación. Leonard apunta que el carácter impetuoso del joven «le movió a cometer una indiscreción juvenil [...] escapó de su dormitorio para probar el fruto prohibido de nocturnas correrías por las calles de la ciudad» (1984, p. 23).

Tras haber esbozado el conjunto de los rasgos centrales de la vida de Sigüenza y Góngora, se invitará al alumnado a participar en un pequeño debate, debiendo contestar de forma pertinente a las siguientes preguntas:

- ¿Conoces algún texto hispanoamericano del periodo virreinal en el que se aprecie una «contaminación» de los géneros metropolitanos?
- ¿Conoces algún texto hispanoamericano de época virreinal que tenga alguna relación con la picaresca española?
- ¿Qué tipo de información has adquirido durante tus años de formación sobre don Carlos de Sigüenza de Góngora?
- ¿Conoces a algún autor del siglo xvii o de las centurias sucesivas que haya expresado algún juicio negativo o encomiástico en torno a la figura de don Carlos?

La siguiente fase del seminario supone el análisis textual de algunos pasajes de *Infortunios de Alonso Ramírez* (1690), un texto muy parecido a una relación de viajes, narrado en primera persona y que se divide en siete capítulos. Sus páginas cuentan cómo un puertorriqueño de escasos recursos económicos emprende el negocio del comercio marítimo bajo la guía de un amo honesto, tras intentar dedicarse con poco éxito a la carpintería en su isla natal. Los primeros años de vida son bastante duros; su familia vive en la pobreza, y tal vez sea esta la razón por la que Alonso decide adoptar el apellido de la madre y no el del padre.

Sus desventuras no se limitan a una infancia de indigente (aunque con el decoro de una madre honrada), puesto que ya desde los primeros capítulos el marinero tendrá que encararse a uno de los problemas que mayoritariamente afectaban la estabilidad del imperio español: los piratas. Un navío de bucaneros ingleses decide asaltar la embarcación de Alonso Ramírez, y las escasas municiones de las que dispone la tripulación implican una defensa poco eficaz y la consiguiente rendición y captura de la embarcación. Aquello que produce a la vez más asombro, repugnancia, consternación y hostilidad hacia los ingleses es el relato de los abusos y tropelías que sufren las víctimas del abordaje. Elementos escatológicos, sadismo y violencia verbal estructuran la descripción de los sufrimientos, junto con los rasgos monstruosos que se atribuyen a los piratas, especialmente el canibalismo. Tras un largo periodo de penas y castigos, los ingleses abandonan a los tripulantes liderados por Ramírez, dándoles una fragata e instrumentos básicos de navegación a la altura de Singapur. Empieza, pues, otro ciclo de angustias y aflicciones, ya que aquellos hombres han de regresar a sus tierras y el retorno no es nada sencillo. A menudo sufren el hambre y siguen su travesía con el constante miedo a que otros bucaneros o alguna tribu de indígenas hostiles les ataquen.

El criterio de selección de las dos lecturas para el alumnado se fundamentaría, pues, en la primera parte de *Infortunios*. El primero se ha sacado del capítulo de-

dicado a la infancia de Alonso Ramírez. En él, se observa un diálogo entre géneros tradicionales (relación de viajes, autobiografías, novelas bizantinas, etc.), entre los cuales podemos localizar la picaresca y su vinculación con la biografía de Alonso. De acuerdo con el estudio de algunos ensayistas,<sup>8</sup> hay un mosaico de elementos literarios que revelan convergencias y discrepancias entre el patrón de lo truhanesco y *Los Infortunios*. El narrador enfatiza lo inaceptable de vivir en estado crónico de estrechez y lampa por unas condiciones de vida aceptables, un bienestar que en San Juan de Puerto Rico le es imposible conseguir por razones económicas y sociales.

Las afinidades con el modelo picaresco podrían ser la búsqueda de un amo que valga de protector; la urgencia de encontrar medios de supervivencia; el anhelo a una vida próspera, conforme a lo planteado por Maravall a lo que «el medro social» se refiere (1976, p. 597); orígenes humildes, si bien en este caso no son infamantes y, por ende, no tan similares a los de personajes picarescos arquetípicos;<sup>9</sup> los frecuentes desplazamientos; los conflictos con personajes hostiles y los consiguientes padecimientos –si bien Alonso le prueba al lector que no es un cobarde, contrariamente a lo que ocurre con la mayoría de los pícaros de España–.

Tras explicar dichas premisas, se le proporciona al alumnado las siguientes lecturas:<sup>10</sup>

TEXTO 1: Es mi nombre Alonso Ramírez y mi patria la ciudad de San Juan de Puerto Rico, cabeza de la isla, que en los tiempos de ahora con este nombre y con el de *Borriquen* en la antigüedad, entre el seno mexicano y el mar Atlántico divide términos. Hácnla célebre los refrescos que hallan en su deleitosa aguada cuantos desde la antigua navegan sedientos a la Nueva España; la hermosura de su bahía, lo incontrastable del Morro que la defiende; [...] es cierto que la riqueza que le dio nombre por los veneros de oro que en ella se hallan, hoy por falta de sus originarios habitantes que los trabajen y por la vehemencia con que los huracanes procelosos rozaron los árboles de cacao que a falta de oro provicionaban de lo necesario a los que lo traficaban, y por el consiguiente al resto de los isleños, se transformó en pobreza. Entre los que ésta había tornado muy a su cargo fueron mis padres, y así era fuerza que hubiera sido porque no lo merecían sus procederes; pero ya es pensión de las Indias el que así sea. Llamóse mi padre Lucas de Villanueva, y aunque

<sup>8</sup> Queremos mencionar a algunos de los que en mayor medida han subrayado la presencia de la estética picaresca en la obra en cuestión: Castagnino (1971); Gimbernat de González (1980); Johnson (1981); González (1983).

<sup>9</sup> Cabe anotar que Irizarry, en su edición crítica de la obra, comenta que la condición de pobreza era algo que ya estaba presente en la familia de Alonso durante los años en España, y puede que esto haya sido la razón esencial del abandono del apellido del padre (1990, pp. 40-43).

<sup>10</sup> Los textos se han extraído de la edición digital de la Universidad Autónoma del Estado de México (Sigüenza y Góngora, 2019).

ignoro el lugar de su nacimiento, cónstame, porque varias veces se le oía decir que era andaluz, y sé muy bien haber nacido mi madre en la misma ciudad de Puerto Rico, y es su nombre Ana Ramírez, a cuya cristiandad le debí en mi niñez lo que los pobres sólo le pueden dar a sus hijos, que son consejos para inclinarlos a la virtud. Era mi padre carpintero de ribera, e impúsome (en cuanto permitía la edad) al propio ejercicio, pero reconociendo no ser continua la fábrica y temiéndome no vivir siempre, por esta causa, con las incomodidades que aunque muchacho me hacían fuerza determiné hurtarle el cuerpo a mí misma patria para buscar en las ajenas más conveniencia. Valíme de la ocasión que me ofreció para esto una urqueta del capitán Juan del Corcho<sup>11</sup>, que salía de aquel puerto para el de la Habana, en que corriendo el año de 1675 y siendo menos de trece los de mi edad, me recibieron por paje. No me pareció trabajosa la ocupación considerándome en libertad y sin la pensión de cortar madera; pero confieso que tal vez presagiando lo porvenir dudaba, si podría prometerme algo que fuese bueno, habiéndome valido de un corcho para principiar mi fortuna. Mas, ¿quién podrá negarme que dudé bien, advirtiendo consiguientes mis sucesos a aquel principio? [...] Apartándome de mi patrón [su amo, Juan Miguel Corso], subí a la ciudad de la Puebla de los Ángeles, habiendo pasado no pocas incomodidades en el camino, así por la aspereza de las veredas que desde Xalapa corren hasta Perote, como también por los fríos que por no experimentados hasta allí, me parecieron intensos [...] Y ofreciéndoseme (por no haber visto hasta entonces otra mayor) que en ciudad tan grande me sería muy fácil el conseguir conveniencia grande, determiné, sin más discurso que éste, el quedarme en ella, aplicándome a servir a un carpintero para granjear sustento en el ínterin que se me ofrecía otro modo para ser rico. En la demora de seis meses que allí perdí y experimenté mayor hambre que en Puerto Rico, y abominando la resolución indiscreta de abandonar mi patria por tierra a donde no siempre se da acogida a la liberalidad generosa, haciendo mayor el número de unos arrieros sin considerable trabajo me puse en México (Sigüenza y Góngora, 2019, pp. 20-24).

TEXTO 2: Llegó a tanto la controversia, que estando ya para tomar las armas para decidirla, se convinieron en que me diesen la fragata que apresaron en el estrecho de Singapur, y con ella la libertad para que dispusiese de mí y de mis compañeros como mejor me estuviese. Presuponiendo el que a todo ello me hallé presente, póngase en mi lugar quien aquí llegare y discurra de qué tamaño sería el susto y la congoja con que yo estuve. Desembarazada la fragata que me daban de cuanto había en ella, y cambiado a las suyas, me obligaron a que agradeciese a cada uno separadamente la libertad y piedad que conmigo usaban, y así lo hice. Diéronme un astrolabio y agujón, un derrotero holandés, una bola tinaja de agua y dos tercios de arroz; pero al

<sup>11</sup> Buscaglia Salgado postula que se trata «del marino de origen corso Giovanni Michele, conocido también como Juan Miguel, Juan Miguel Corso, o Juan Corso» (Sigüenza y Góngora, 2011, p. 125).

abrazarme al condestable para despedirse, me avisó cómo me había dejado, a excusas de sus compañeros, alguna sal y tasajos, cuatro barriles de pólvora, muchas balas de artillería, una caja de medicinas y otras diversas cosas. Intimáronme (haciendo testigos de que lo oía) el que si otra vez me cogían en aquella costa, sin que otro que Dios lo remediase, me matarían, y que para excusarlo gobernase siempre entre el Oeste y Noroeste, donde hallaría españoles que me amparasen, y haciendo que me levase, dándome el buen viaje, o por mejor decir, mofándome y escarneciéndome, me dejaron ir. Alabo a cuantos, aun con riesgo de la vida, solicitan la libertad, por ser ella la que merece, aun entre animales brutos, la estimación [...] Fue nuestra acción primera levantar las voces al cielo engrandeciendo a la divina misericordia como mejor pudimos, y con inmediación dimos las gracias a la que en el mar de tantas borrascas fue nuestra estrella. Creo hubiera sido imposible mi libertad si continuamente no hubiera ocupado la memoria y afectos en María Santísima de Guadalupe de México, de quien siempre protesto viviré esclavo por lo que le debo. He traído siempre conmigo un retrato suyo, y temiendo no le profanaran los herejes piratas cuando me apresaron, supuesto que entonces quitándonos los rosarios de los cuellos y reprendiéndonos como a impíos y supersticiosos, los arrojaron al mar, como mejor pude se lo quité de la vista, y la vez primera que subí al tope lo escondí allí [...] A las lágrimas de regocijo por la libertad conseguida se siguieron las que bien pudieran ser de sangre por los trabajos pasados, los cuales nos representó luego al instante la memoria en este compendio. A las amenazas con que estando sobre la isla de Caponiz nos tomaron la confesión para saber qué navíos y con qué armas estaban para salir de Manila, y cuáles lugares eran más ricos, añadieron dejarnos casi quebrados los dedos de las manos con las llaves de las escopetas y carabinas y sin atender a la sangre que lo manchaba nos hicieron hacer ovillo del algodón que venía en greña para cocer velas; continuóse este ejercicio siempre que fue necesario en todo el viaje, siendo distribución de todos los días, sin dispensa alguna, baldear y barrer por dentro y fuera las embarcaciones [...] El sustento que se nos daba para que no nos faltasen las fuerzas en tan continuo trabajo se reducía a una ganta (que viene a ser un almud) de arroz, que se sancochaba como se podía; valiéndonos de agua de la mar en vez de la sal que le sobraba. Y que jamás nos dieron; menos de un cuartillo de agua se repartía a cada uno para cada día. Carne, vino, aguardiente, bonga, ni otra alguna de las muchas miniestras que traían llegó a nuestras bocas y teniendo cocos en grande copia nos arrojaban sólo las cáscaras para hacer bonote, que es limpiarlas y dejarlas como estopa para calafetear, y cuando por estar surgidos los tenían frescos, les bebían el agua y los arrojaban al mar [...] ¡Notable crueldad y miseria es ésta! pero no tiene comparación a la que se sigue [...] Era para nosotros el día del lunes el más temido, porque haciendo un círculo de bejuco en torno de la mesana, y amarrándonos a él las siniestras, nos ponían en las derechas unos rebenques, y habiéndonos desnudado nos obligaban con puñales y pistolas a los pechos a que unos a otros nos azotásemos. Era igual la vergüenza y el dolor que en ello teníamos al regocijo y aplauso con que lo festejaban. No pudiendo asistir mi compañero Juan de Casas a la distribución del continuo trabajo que nos rendía, atribuyéndolo el capitán Bel a la que llamaba flojera, dijo que él lo curaría, y por



modo fácil (perdóneme la decencia y el respeto que se debe a quien esto lee que lo refiera) redujose éste a hacerle beber, desleídos en agua, los excrementos del mismo capitán, teniéndole puesto un cuchillo al cuello para acelerarle la muerte si le repugnasen, y como a tan no oída medicina se siguiesen grandes vómitos que le causó el asco, y con qué accidentalmente recuperó la salud, desde luego nos la recetó, con aplauso de todos, para cuando por nuestras desdichas adoleciésemos (Sigüenza y Góngora, 2019, pp. 56-62).

Las actividades a desarrollar y preguntas a contestar ligadas con el contenido de los textos 1 y 2 son las siguientes:

- ¿Has leído alguna vez *Infortunios de Alonso Ramírez*? En caso de que sí, ¿qué impresión te ha dado el texto?
- Subraya todos los términos que, en tu opinión, se aglutinan a la esfera de los sufrimientos, del hambre y de la necesidad de sobrevivir
- Subraya las frases que expresan juicios sobre la crueldad y la violencia de los vejadores, tanto verbales como físicas
- Subraya las referencias al culto de la Virgen de Guadalupe. En tu opinión, ¿quién interviene con mayor contundencia en la exaltación guadalupana? ¿La pluma de Sigüenza y Góngora o la exposición de Ramírez?
- ¿Cuál es tu opinión respecto de las torturas que el narrador expone? ¿Crees que son verosímiles o que han podido sufrir un proceso de construcción hiperbólica?

### 2.3. LA VERDAD SOBRE EL TEXTO

En la fase conclusiva de la primera parte del seminario se le darán a conocer al alumnado los pormenores de los descubrimientos más recientes en torno a la figura de Alonso Ramírez, dando lugar a un giro argumental relevante. El caso es que, gracias a las investigaciones que llevó a cabo López Lázaro (2007 y 2011), se han avanzado hipótesis acreditadas en relación con la existencia real de Alonso y la veracidad de su relato. Es muy probable que, a raíz del hallazgo de un documento conservado en el Archivo Histórico Nacional de México (López Lázaro, 2007, pp. 100-101), Alonso sea un personaje real, pese al abundante cantidad de teorías que apoyaban la ficcionalidad del protagonista de *Infortunios*. Aun así, aquello que más asombro produce es la constatación de que el marinero de Puerto Rico en realidad no fue víctima de ataques y torturas piráticas, sino que él mismo fue el agente de dichos actos. Nos encontraríamos, pues, con un ejemplo muy complejo de creación entre lo real y lo ficticio, del que tal vez el responsable no fuera únicamente Alonso Ramírez, sino también el erudito novohispano. Discrepancias, divergencias, cálculos matemáticos erróneos, incongruencias geográficas y más detalles sospechosos invitan a reputar de falsas las declaraciones del protagonista. En

palabras de Buscaglia Salgado, *Infortunios de Alonso Ramírez* consiste en «un juego de espejos, una artimaña montada por un maestro timador que aparentemente se las arregló para engañar en su historia, casi sin excepción, a todos cuantos se encontró luego del naufragio en su ruta desde la Costa de Bacalar hasta la Ciudad de México» (2011: 39).

Una vez dilucidado el enigma respecto de la verosimilitud del texto, el alumna-do deberá contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es tu opinión en relación con la veracidad del texto, a la luz de los descubrimientos por parte de la crítica?
- Durante la lectura de los dos textos, ¿has percibido alguna incongruencia o contradicción que pudiera corroborar las mentiras que relata Alonso Ramírez?

Después del debate, los organizadores del seminario invitarían a reflexionar sobre la habilidad creadora tanto del protagonista como del autor de la relación, insistiendo en que, aunque no se hayan localizado indicios de una posible ficcionalización del texto, el lector avizor no ha de culparse a sí mismo, ya que dicha labor de manipulación fue exitosa y el protagonista consiguió que se le devolvieran los bienes incautados cuando regresó a América, que es el objetivo principal de la relación. Puede que esto se debiera a la colaboración implícita del propio virrey, por lo que no es de extrañar que con dicho ardid literario se lograra engañar tanto a los lectores del siglo XVII como a los de nuestra época.

Estas ponderaciones conclusivas supondrían la finalización de la primera parte del seminario.

### 3. FERNÁNDEZ MADRID. UN POETA EN EL EXILIO

#### 3.1. CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS

Uno de los temas más recurrentes de la literatura de viajes a lo largo de todo el panorama histórico-literario es el del exilio. Muchos son los autores que tuvieron que dejar su país de origen por motivos políticos, ideológicos, etc. y producir la mayor parte de su obra en el extranjero. Un aspecto imprescindible a la hora de tratar este subgénero es el contexto histórico en el que se desarrolla la obra de un autor; debemos conocer cuáles son las motivaciones que le llevaron a realizar sus viajes, por qué eligió unos determinados destinos, qué es lo que deja atrás y qué interés puede tener en regresar a su patria, etc. No podemos olvidar que los escritores exiliados toman como eje central de su obra su propia vida. Esto es lo más importante que debemos transmitir a los alumnos sobre este tipo de literatura y

para ello usaremos la ejemplificación a través del político, periodista y poeta Fernández Madrid.

Teniendo en cuenta que los alumnos ya han adquirido ciertas nociones básicas sobre la situación política de Nueva Granada en la época, haremos un pequeño repaso de esta a través de un cuestionario:

- ¿Quién fue Fernando VII?
- ¿Qué fue la Patria Boba?
- ¿Qué es la Constitución de Cádiz?
- ¿Qué es el Trienio Liberal?
- ¿Cuándo logra Colombia su independencia?
- ¿Quién fue Simón Bolívar?
- Explica brevemente la Ilustración en Hispanoamérica

### 3.2. VIDA Y OBRA DEL POETA

Tras este recordatorio, que servirá para fijar conceptos y trabajar sobre los que no se hayan entendido perfectamente con anterioridad, pasaremos a explicar la biografía de Fernández Madrid.

José Luis Fernández Madrid y de Castro<sup>12</sup> nació en Cartagena de Indias el 19 de febrero de 1789 en el seno de una familia acomodada perteneciente a la burocracia borbónica neogranadina. Se trasladaron a Bogotá en 1800 donde nuestro autor gozaría de una beca para estudiar en el Colegio Mayor del Rosario, donde se doctoró en Derecho Canónico (1809) y Medicina (1810). En este momento comienza a contactar con algunos intelectuales de la época, a asistir a las tertulias literarias y a publicar en algunos periódicos de la época como el *Alternativo al Redactor Americano* dirigido por el bayamés Manuel del Socorro Rodríguez. Pero el poema que le dio a conocer fue su «Oda a la noche», que se publicó en el *Semanario del Nuevo Reino de Granada* de Francisco José de Caldas. En este mismo periódico publicó el 16 de junio de 1810 su «Memoria sobre la naturaleza, causas y curación del Coto» (Fernández, 1810), artículo que fue alabado por el propio director. También es de esta época su primer ensayo político, «España Salvada por la Junta Central». En este momento nuestro autor todavía era realista y, por ende, mostraba su filiación monárquica, aunque abogando por la constitucionalidad.

En 1810 regresó a su Cartagena natal donde, el 22 de mayo, se formó una Junta de Gobierno de la que formó parte como síndico procurador general. Esto

<sup>12</sup> Para su biografía pueden verse los trabajos de Torres Caicedo (1863); Vergara y Vergara (1867); Martínez Silva (1889); Fernández de Castro (1942); Caro (1943); Delgado (1985); Triana y Antoveza (2005); Solano Alonso (2014).

le llevó a inclinarse por las tendencias emancipadoras y un año más tarde, el 10 de noviembre de 1811, firmaría el acta de independencia de Cartagena. También durante este tiempo fundó junto a Manuel Rodríguez Torices su periódico el *Argos Americano* (1810-1812), que se trasladó posteriormente a Tunja (1813-1815), a Bogotá (1815-1816) y a Cuba (1820). Este semanario promovería el movimiento independentista y las ideas liberales de la época.

Se trasladó nuevamente a Bogotá en 1814 como diputado de las Provincias Unidas donde, tras ser liberada la ciudad por Bolívar, sería parte del primer triunvirato de gobierno (1814-1815). En 1815 se casó con María Francisca Domínguez y al año siguiente fue nombrado nuevamente presidente, cuando las tropas de Pablo Morillo estaban ya en Nueva Granada. En consecuencia, huyó hacia Popayán y renunció al gobierno, aunque fue capturado y condenado al destierro en España por el general español, pero a Madrid nunca llegó, pues su barco encalló en Cuba, donde permaneció los años posteriores.

Pronto fue trasladado a La Habana, lugar en el que ejerció como médico, primero de los esclavos y después, debido a sus grandes dotes en esta profesión, de la alta sociedad habanera. En este tiempo el autor publicó algunos artículos científicos como «Memoria sobre la disentería» (1817), «Memoria sobre el comercio, cultivo y elaboración del tabaco» (1821), «Ensayo analítico sobre la naturaleza, causas y curación de las calenturas» (1821 y traducida al francés y publicada en París en 1822) y «Memoria sobre el influjo de los climas cálidos y principalmente del de La Habana en la estación del calor» (1824). Por este último fue premiado y admitido como miembro de mérito por la Sociedad Patriótica. En la capital cubana entabló relaciones con individuos que compartían sus ideas liberales como la cubana doña María Dolores Montalvo y Narváez (1784-1841), el argentino Miralla (1790-1825), o el ecuatoriano Rocafuerte (1783-1847). Sus buenas amistades le permitieron participar en todo lo que tenía que ver con la vida política y cultural de la ciudad. Así publicó, además de los citados artículos científicos, otros de carácter político y cultural, algunas traducciones de autores europeos y muchos poemas que salieron en la prensa de la época. También escribió su primera obra teatral, *Atala*, que se representó en La Habana en 1820.

Uno de los grandes acontecimientos que sucedió cuando Fernández Madrid estaba en Cuba y que se convirtió en eje central de su obra literaria fue el levantamiento de Riego (coronel de las tropas destinadas a sofocar la sublevación de las colonias) de 1820. El coronel y sus hombres obligaron a Fernando VII a jurar la Constitución de Cádiz, dando así paso al trienio liberal (1820-1823) caracterizado por un sistema liberal representado por una monarquía constitucional. Nuestro autor retomó su periódico *Argos*, esta vez en colaboración con su amigo Miralla, que, al igual que en sus ediciones anteriores, difundió las ideas liberales y promovió la

revolución y la emancipación, además de defender la importancia de la educación como medio para lograr estos objetivos, un ideal muy propio de los ilustrados.

La labor literaria de Fernández Madrid en Cuba fue muy prolífica pues, como ya apuntábamos en el título de este apartado, nuestro autor es principalmente un poeta en el exilio. En Cuba, en 1822, se publicó por primera vez su obra bajo el título *Poesías del ciudadano Dr. José Fernández de Madrid*, en la imprenta fraternal de los Díaz de Castro, que dedica al libertador. Se trata de una recopilación de sus poemas, de los que muchos ya habían salido a la luz anteriormente en la prensa, tanto en la colombiana como en la cubana. Y dentro de estos poemas podemos distinguir dos vertientes temáticas claras: la intimista y la política. En su obra *Poesías* aparecen además las traducciones que el autor había hecho de la obra *Los tres reinos de la naturaleza* de Jaques Delille (1738-1813) y su obra de teatro *Atala*, que se había representado en La Habana en 1820.

En 1825 a Fernández Madrid se le permitió regresar a Nueva Granada, donde fue criticado por muchos de sus compatriotas que le consideraban un traidor por haberse rendido a Morillo. Madrid se defendió con varias cartas y documentos entre los que podemos destacar *Exposición de José Fernández Madrid a sus compatriotas sobre su conducta política desde el 14 de marzo de 1816*. Incluso el propio Simón Bolívar, a quien el cartagenero había conocido en Tunja en 1814, salió en su defensa. Madrid fue absuelto por el senado de los cargos que se le atribuían durante su actuación en el momento de su presidencia pero, pese a ello, muchos de sus conciudadanos no le perdonaron su felonía, por lo que Bolívar intercedió para que Santander le enviara a Europa en misión diplomática. En 1826 Fernández Madrid fue destinado a Francia como agente confidencial de la República. Las relaciones con el país galo no fueron demasiado fructíferas, pero aun así logró el intercambio de cónsules y el reconocimiento de la independencia de Nueva Granada, además de entablar relaciones con grandes figuras del liberalismo francés. Durante esta época no pudo dedicarse a la literatura ya que destinaba todo su tiempo a su labor diplomática, pero aquí logró publicar en 1827 su otra obra dramática, *Guatimozín*.

Sus dotes diplomáticas y su conocimiento de lenguas y cultura europea, demostrados ante la nación francesa, favorecieron su ascenso a enviado extraordinario y ministro plenipotenciario en la Gran Bretaña. Aquí retomó las relaciones con países europeos como Suecia, Dinamarca y Holanda y logró que los ingleses no apoyaran la reconquista de América que se estaba gestando, además de conseguir algunos tratados de comercio entre su país de origen y el de residencia. Durante su estancia en la capital británica se encontró con algunos amigos del pasado como Rocafuerte y conoció a algunos nuevos como el ecuatoriano José Joaquín Olmedo o el venezolano Andrés Bello. En Londres, en 1828, se reeditaron sus *Poesías* en la imprenta española de M. Calero, donde se amplía el número de poemas de y

traducciones de la edición cubana. Madrid murió de tuberculosis cerca de la capital británica, en Barnes, el 28 de junio de 1830.

### 3.3. ACTIVIDADES PARA EL ALUMNADO

#### 3.3.1. *Análisis de algunos poemas*

Tras esto, pasaremos a hacer el análisis guiado de algunos poemas<sup>13</sup>:

- ¿Cuántas sílabas tiene cada verso? ¿Son de arte mayor o menor?
- ¿En cuántas estrofas se dividen? ¿Qué tipo de estrofa es cada una?
- ¿La rima es asonante o consonante? ¿Qué versos riman entre sí?
- ¿A qué categoría pertenece el poema? Soneto, romance, oda...
- ¿Qué puedes decir del léxico del poema? Categoría gramatical predominante, connotaciones peyorativas o laudatorias, campos semánticos preponderantes...
- Señala al menos tres figuras literarias que encuentres en el poema.
- Tema del poema. Relaciona esto con el contexto histórico del poeta.
- Interpretación personal.

Los poemas seleccionados para esta tarea serían: «Con motivo del restablecimiento del poder absoluto en La Habana en 1823», «Rosa IV. El día de Amira» y «A una ceiba de la isla de Cuba». Con cada uno de ellos podemos explicar aspectos relevantes de la vida y obra del poeta. Así, el primero nos serviría para pensar las ideas liberales del autor, la libertad creadora que supuso para él el Trienio Liberal y la decepción que sintió cuando se restablece la monarquía absolutista en España; el segundo nos valdría para hablar de la poesía intimista de Madrid, que es la de mayor calidad y de cómo este y otros poemas de esta temática ya eran conocidos popularmente en su época (pues se habían publicado en la prensa anteriormente) y cantados por habaneras y santafereñas; el último nos permitiría dar muestra de un tema costumbrista relacionado con su estancia en uno de los países en los que se exilió. Todo esto se tratará en una puesta en común que se hará tras el análisis de los poemas.

#### 3.3.2. *Búsqueda de poemas relacionados con la vida del autor*

La siguiente actividad consistirá en que los alumnos busquen tres poemas del autor (les proporcionaremos la dirección web donde pueden acceder a la edición

<sup>13</sup> Los poemas con los que vamos a trabajar han sido extraídos de Fernández Madrid (1828).

de la obra de 1828) en sus *Poesías*: uno político, otro amoroso o intimista y otro costumbrista. Deberán analizar uno de los tres siguiendo las pautas de los que hemos analizado en el aula.

### 3.3.3. *Elaboración de poemas propios*

Por último, los alumnos deberán elegir tres momentos que consideren cruciales en su vida y realizar un poema sobre cada uno de ellos.

### 3.3.4. *Evaluación*

Tras esto llegará el momento de la evaluación que servirá también a los alumnos de autoevaluación. Deberán responder a este cuestionario:

- ¿Quién fue Fernández Madrid?
- ¿Por qué se tuvo que exiliar?
- Nombra algún acontecimiento de su vida política.
- ¿Qué temas podemos considerar primordiales en su obra?
- Cita al menos dos poemas que conozcas
- ¿Conoces algún texto suyo que no sea poético? Periódico, artículos, obra teatral, ensayo...
- Después de todo lo que hemos visto a lo largo de esta unidad ¿Qué podemos decir de la literatura de los exiliados?

## 4. PENÉLOPE. UNA REESTRUCTURACIÓN DEL MITO

### 4.1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de literatura de viajes normalmente la concebimos como desplazamientos en el espacio, pero debemos tener en cuenta que existe un tipo especial de traslado y es el de la imaginación. Con ella podemos viajar a cualquier lugar y época sin necesidad de movernos de donde nos encontramos. Y esto es precisamente lo que nos otorga la literatura: viajes a través del tiempo, del espacio y de nuestra propia personalidad. Ya no estamos sujetos a las leyes de la física. Podemos ir a sitios que no existen, conocer a personas imaginarias y transformar nuestra identidad y nuestro mundo a nuestro antojo.

Para comprender este viaje imaginario vamos a trabajar el personaje de Penélope y las transformaciones que se hicieron de ella durante el siglo xx por las mujeres de habla hispana tomando como base la antología *L'altra Penelope*. Comenzaremos

esta sesión con un breve cuestionario para ver qué saben los alumnos sobre Penélope y que opinión les merece:

- ¿Conoces la *Odisea*?
- ¿Quién fue Penélope?
- ¿Qué papel desempeña respecto de Ulises?
- ¿Qué significado tiene el tapiz?
- ¿Qué opinas del personaje?
- ¿Conoces alguna otra obra en la que aparezca Penélope?

#### 4.2. EL PERSONAJE DE PENÉLOPE<sup>14</sup>

Pasaremos entonces a explicar algunas cuestiones teóricas acerca del personaje y cómo estas han evolucionado con el paso del tiempo.

Penélope en la *Odisea* representa una esposa paciente, sumisa, fiel, que espera a su marido mientras realiza las labores del hogar (tejer). Estas características se consideraban en la Antigüedad Clásica y a lo largo de toda la historia propias del carácter de las mujeres, cuya feminidad se relaciona con la sumisión a los deseos del hombre. Pero si ahondamos un poco más en la figura de Penélope, podemos percibir que posee una profundidad psicológica y un desarrollo a lo largo de la obra mucho más relevante del que *a priori* pudiera parecer. No es solo esa mujer estática que pretende mostrar Homero (incluso en la iconografía es «representada como una mujer joven, pensativa, generalmente sentada, apoyando la cabeza sobre su mano» (Piquer, 2009, p.2), sino que funciona como el *alter ego* femenino de Ulises, una mujer tan paciente como su esposo. Logra así convertirse en la coprotagonista de la historia y por ello durante la narración se la denomina «la más sabia», «la inteligente» «la sensata» o «la prudente». Ulises y Penélope forman un binomio a lo largo de la obra que encuentra el justo equilibrio entre lo dinámico y lo estático, entre lo impulsivo y lo reflexivo, entre el viaje y el hogar, entre el adulterio y la fidelidad, entre lo ausente y lo presente, entre el héroe y la heroína.

El elemento fundamental que representa a Penélope es el tapiz que teje durante el día y deshace cada noche para evitar así tener que elegir un pretendiente y asumir la ausencia de Ulises. A través de esta analogía se presenta a esta mujer como dueña de su destino, una persona inteligente que hace uso de un ardid para controlar de manera encubierta el reino de su esposo y su propia suerte. Este hecho simboliza la creación y la destrucción que, además de revelar los sueños e ilusiones de la hilandera a través del tapiz, representa los múltiples intentos de Odiseo de

<sup>14</sup> Para la información del personaje se pueden consultar los trabajos de Pérez Miranda (2007); Piquer Sanclemente (2009); Arciello (2018); Martínez Ruíz (2018).



regresar a Ítaca convirtiendo de esta forma a Penélope en la narradora del relato, en la persona que «maneja los hilos».

El personaje femenino de Homero ha sido reproducido y reconfigurado infinidad de veces a lo largo de la historia de la literatura, pues, en mayor o menor medida, muchos son los escritores que han sabido interpretar ese mundo interior tan amplio de Penélope. Entre ellos podemos encontrar a Ovidio (43 a. C.-17 d. C.), Boccaccio (1313-1375), Robert Greene (1558-1592), Buero Vallejo (1916-2000), Dorothy Parker (1893-1967), Jorge Luis Borges (1899-1986), Augusto Monterroso (1920-2003), Xoana Torres (1929-2017), Juana Rosa Pita (1939), Gioconda Belli (1948), etc. Pero esta reinterpretación se produce especialmente a partir del siglo XX y a esto han contribuido de manera sustancial los estudios de género. Muchas autoras han intentado dar un enfoque nuevo al personaje, una perspectiva propia de la actualidad y de la consideración que se tiene (o se debería tener) de la mujer en la época contemporánea. Vamos a ver algunas de estas reinterpretaciones del mito a través de varias poetisas que aparecen en el volumen *La otra Penélope: antología de mujeres escritoras de lengua española* editado por Brigidina Gentile.

#### 4.3. LA NUEVA PENÉLOPE

En la visión actual del mito de Penélope, pese a presentarse como un personaje estático, ya no es esa esposa subyugada a los deseos del hombre, sino una aventurera que viaja a través de la imaginación. De algún modo Penélope también representa a una exiliada, alguien que deja atrás su propio cuerpo para dar rienda suelta a sus anhelos y encontrar de esta manera la libertad. Vamos a ver este hecho mediante el ejemplo de algunos poemas:

En primer lugar, encontramos el poema de la española Francisca Aguirre «*Espejismo: Penélope y la mujer de Lot*». En él se nos presenta a una mujer consciente de la pérdida de su juventud, pues la espera ha hecho que malgaste su vida sin haberla disfrutado. En los primeros versos del poema podemos ver el viaje que realiza a un pasado a través de la imaginación:

Me he quedado parada  
a mitad del pasillo  
y hacia atrás he vuelto los ojos,  
hacia mis tiernas construcciones,  
a mis primeras tentativas,  
ésas que amarraba a mi vida  
como los lazos a mis trenzas (Aguirre, 2008, p. 49).

Comienza así un viaje de nostalgia, de asunción del paso del tiempo, de los momentos no vividos por la espera y del deseo de haber evitado todo eso.

Me he detenido largamente  
en felices sucesos,  
en tardes prodigiosas,  
en el sexo y en sus galas nocturnas.  
Y he visto, con asombro y espanto,  
este andamiaje de segundos

[...]

que poco a poco me va inmovilizando (Aguirre, 2008, p. 50).

Por otro lado, tenemos a una Penélope que ya no se presenta como esa esposa que espera eternamente, sino que se superpone el abandono de su marido y rehace su vida en su imaginación. Este es el caso del poema «Carta a un desterrado» de la nicaragüense Claribel Alegría, Penélope escribe una epístola a Odiseo implorándole que no regrese, que ella ya ha superado su ausencia, que su hijo, Telémaco, tampoco se acuerda de él. Ahora ella se ha enamorado de un joven pretendiente que será el que maneje su hogar. Penélope se ha enterado de las infidelidades de su esposo y le invita a quedarse con alguna de sus amantes que le pueden ofrecer algo que ellos como matrimonio ya han perdido (Calipso la juventud y Circe el poder). Estamos nuevamente ante un viaje imaginario. Penélope describe todas aquellas cosas que le gustaría decirle a su esposo y que no puede, que querría contarle lo que Ítaca es sin él allí o, al menos, lo que a ella le hubiera gustado que fuera.

[...]

Así pasé tres años  
pero ahora, Odiseo,  
mi corazón suspira por un joven  
tan bello como tú cuando eras mozo  
tan hábil con el arco  
y con la lanza.  
Nuestra casa está en ruinas  
y necesito un hombre  
que la sepa regir  
Telémaco es un niño todavía  
y tu padre un anciano  
preferible, Odiseo  
que no vuelvas  
los hombres son más débiles  
no soportan la afrenta.  
De mi amor hacia ti  
no queda ni un rescoldo  
Telémaco está bien  
ni siquiera pregunta por su padre

es mejor para ti  
que te demos por muerto.  
[...] (Alegría, 2008, 55-56).

Alegría hace aquí un alarde de feminismo presentándonos a una Penélope fuerte que alcanza intelectualmente a Ulises y rompe con los estereotipos machistas de mujer agitada y romántica.

La concepción del viaje onírico alcanza su máximo exponente en los poemas de la española Tina Escaja. Esta autora reduce la totalidad de la historia al deseo femenino. Trasciende todo lo tangible y convierte el mito en algo metafísico. En su poema «Penélope-Fragmentos» el personaje de Ulises responde únicamente a una necesidad fisiológica que, según la autora, es lo único que Penélope necesita de él. Es el deseo quien teje y desteje a la protagonista, quien mueve los hilos de la trama.

[...]  
Sólo soy con mi deseo,  
que me teje y me desteje, me hace presencia y me niega.  
Desidero ergo sum.  
[...]  
Mi deseo ES  
y SOY con él  
Más allá de las pieles,  
de las palabras,  
sólo el deseo existe.  
Necesito un baño  
y una copa de vino  
y un amante sin sexo.  
Líquido, copa y tú (Escaja, 2008a, p. 64).

En su poema «Ítaca» es aún más rompedora reduciendo a Ulises a la nada y concentrando toda la importancia en el deseo de Penélope y su necesidad de saciarlo. La protagonista entra en una ensoñación onanista que solo ella misma es capaz de satisfacer.

[...]  
Qué hay que hacer, amor, con mi deseo;  
deshabitarme,  
desatenderme,  
desprenderme en tejido imposible que nunca llega a ser.  
Y en las noches  
deshilvano tibiezas de placeres callados,  
desenredo fragmentos de humedades sin ti.

[...]

Que no regreses nunca, amor.  
Sólo el telar y yo, y mi deseo (Escaja, 2008b, 65).

Del mismo modo, la guatemalteca Aída Toledo en algunos de sus poemas como «Oh desnuda» o «Sin cargos de conciencia» concibe a Ulises como objeto de deseo imaginario, como la imagen que utiliza Penélope para entrar en su mundo onanista.

#### OH DESNUDA

Oh desnuda imagen  
de Ulises  
Antes del orgasmo  
yo te invoco (Toledo, 2008a, p. 77).

#### SIN CARGOS DE CONCIENCIA

Musitando para sí  
el nombre de Ulises  
Penélope hizo el amor  
a cada uno  
de sus ambiciosos pretendientes  
(Toledo, 2008b, p. 77).

También nos presenta a una mujer que es capaz de disfrutar de su soledad, que le sirve para escapar a los recodos de su mundo soñado, para realizar esos viajes imaginarios.

En ocasiones  
durmiendo  
junto a Ulises  
soñaba complacida  
y como él  
emprendía viajes  
sin retorno (Toledo, 2008c, p. 80).

Estas son algunos poemas que muestran viajes imaginarios que llevan a uno de los personajes más inmóviles de la literatura a ser una trotamundos a pesar de no producirse un desplazamiento alguno en el espacio.

#### 4.4. EVALUACIÓN

Por último, pasaremos nuevamente a los alumnos el cuestionario que entregamos al principio para ver si su visión del mito de Penélope ha variado con una cuestión más: «¿Puedes citar algún otro viaje imaginario de la literatura que conozcas?» Comprobaremos con esto si han comprendido la literatura de viajes imaginarios.

## 5. CONCLUSIONES

Acorde al objetivo cardinal de este seminario, en las sesiones del mismo se ha planteado dar a conocer al alumnado universitario español e hispanoamericano las inquietudes y el talento creador de algunos entre los autores más destacados del panorama literario hispánico. En particular, se trata de aquellos que explícita o subrepticamente han dedicado sus esfuerzos al cultivo de temáticas relacionadas con los desplazamientos, fueran estos reales o imaginados. El acto de explorar los entresijos de aquello que los autores de la época colonial ofrecieron a los lectores de antaño puede beneficiar de la misma manera a los alumnos de nuestros tiempos. Asimismo, los versos que recorren las páginas de autoras contemporáneas testimonian una efervescencia en el campo de los estudios de género y mitológicos que dan lugar a reflexiones muy actuales y sugerentes.

Por ende, profundizar el contenido de dichas obras y analizar los productos de la pluma de escritores y escritoras de gran calibre desempeñan un papel esencial a la hora de formar y educar a los estudiantes de nuestras universidades.

Desde una perspectiva metodológica, la subdivisión en tres sesiones permite vislumbrar algunos de los aspectos más llamativos de picaresca, literatura del exilio y de género, que se pueden enmarcar en el conjunto de textos anclados al patrón de los viajes. Merced a la conexión virtual mediante el uso de plataformas habilitadas para el uso, se permite una interconexión que traspasa los límites geográficos y permite el establecimiento de una comunicación constante desde diferentes lugares del mundo. Otra funcionalidad de gran relevancia consiste en poder subir el material didáctico a dichas plataforma o a través de bases de datos institucionales, consintiendo así el acceso a la información pertinente sin límites de tiempo o espacio. El resultado esperado, pues, supondría la creación de un puente cronológico y espacial que una descripciones, narraciones y poemas sobre desplazamientos con los participantes de dicho seminario, para que los viajes, reales o ficticios que sean, prosigan con su camino formativo por los siglos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO, R. (2017). La «leyenda negra». La historia «trágica» de la conquista y la independencia en los libros y los impresos patrióticos de la provincia. En *Las letras de la provincia en la República.: Educación, escuelas y libros de la patria en las provincias de la Costa Atlántica colombiana, 1821-1886*, 397-403.
- ADORNO, R. (1988). Nuevas perspectivas en los estudios literarios coloniales hispanoamericanos. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 14(28), 11-28.
- AGUIRRE, F. (2008). Espejismo: Penélope y la mujer de Lot. En B. GENTILE (ed.), *L'altra Penelope. Antologia di scrittrici di lingua spagnola* (pp. 49-50). Oèdipus.

- ALEGRÍA, C. (2008). Carta a un desterrado. En B. GENTILE (ed.), *L'altra Penelope. Antologia di scrittrici di lingua spagnola*, (pp. 54-56). Oèdipus.
- ARCIELLO, D. (2018). Evocaciones míticas en versos actuales. La figura de Penélope en algunos poemas contemporáneos. *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, 16, 135-153.
- ARELLANO, I. (2010). Transformaciones sociales y crítica social en la literatura del Siglo de Oro en las Indias (América). En MACÍAS DE YOON, C. (ed.). *2010 Coloquio Internacional. Actas. Transformaciones sociales en el proceso de modernización, perspectiva cultural e histórica en América Latina. Seúl, Corea, 29 y 30 de abril* (pp. 225-241). Marebooks.
- BARCHINO PÉREZ, M. (1993). La autobiografía como problema literario en los siglos XVI y XVII. En J. ROMERA, A. YLLERA, M. GARCÍA-PAGE y R. CALVET (Coords.). *Escritura autobiográfica. Actas del II Seminario Internacional de Semiótica Literaria y Teatral, Madrid, UNED, 1-3 de julio, 1992* (pp. 99-106). Visor.
- BERISTAIN Y SOUZA, J. Mariano (1883). *Biblioteca Hispano Americana Setentrional*. Tipografía del Colegio Católico.
- BUSCAGLIA SALGADO, J. F. (2011). Introducción. En Carlos de SIGÜENZA y GÓNGORA. *Infatunios de Alonso Ramírez* (J. F. BUSCAGLIA SALGADO, ed.) (pp. 11-106). Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Polifemo.
- CARO, M. A. (1943). José Fernández Madrid, Apuntes bibliográficos. *Revista de las Indias*, 8(57), 42.
- CASTAGNINO, R. H. (1971). Carlos de Sigüenza y Góngora o la picaresca a la inversa. En R. H. CASTAGNINO. *Escritores hispanoamericanos, desde otros ángulos de simpatía* (pp. 91-101). Nova.
- CASTILLO, A. (2011). José Fernández Madrid: poeta cartagenero de la independencia. En H. CALVO y A. (Eds.), *Cartagena de Indias en la independencia*, 497-527.
- DE LOS REYES HEREDIA, J. G. (2014). Una Virgen mexicana: Los usos del simbolismo, folklore y etnicidad en la creación de la identidad mexicana de Indias en la independencia. *Tla-melaua: revista de ciencias sociales*, 7(35), 118-129.
- DELGADO, G. (1995). El médico José Fernández Madrid, prócer de la independencia colombiana y su solidaridad con Cuba. *Cuaderno de Historia*, 80. <https://bit.ly/2Gwfb-QH>.
- ECURED (2019). *José Fernández Madrid*. <https://bit.ly/36DCgeU>.
- ENCARIBE.ORG. (2020). *José Fernández De Madrid*. <http://www.encaribe.org/about>.
- ESCAJA, T. (2008a). Penélope-fragmentos. En B. Gentile (ed.), *L'altra Penelope. Antologia di scrittrici di lingua spagnola* (p. 64). Oèdipus.
- ESCAJA, T. (2008b). Ítaca. En B. GENTILE (ed.), *L'altra Penelope. Antologia di scrittrici di lingua spagnola* (p. 65). Oèdipus.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, J. A. (1942a). El revolucionario colombiano José Fernández Madrid y su actuación en la Habana. *Revista Universitaria de la Habana*, 40-42, 27-48.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, J. A. (1942b). Un presidente neogranadino desterrado en la isla de Cuba. *Revista Universitaria de la Habana*, 40-42, 7-26.
- FERNÁNDEZ MADRID, J. (1809). *España salvada por la Junta Central*.
- FERNÁNDEZ MADRID, J. (1809, 31 de diciembre). Oda a la noche. *Semanario del Nuevo Reyno de Granada*, 52, 381-383. <https://bit.ly/30Ajh0X>.

- FERNÁNDEZ MADRID, J. (1810). Memoria 6ª sobre la naturaleza, causas y curación del coto. *Continuación del Semanario del Nuevo Reyno de Granada*, 1-18. <https://bit.ly/3iBBRvV>.
- FERNÁNDEZ MADRID, J. (1822). *Poesías*. Imprenta Fraternal de los Díaz de Castro.
- FERNÁNDEZ MADRID, J. (1827). *Guatimozín*. J. Pinard.
- FERNÁNDEZ MADRID, J. (1828). *Poesías*. M. Calero.
- GENTILE, B. (ed.) (2008). *L'altra Penelope. Antologia di scrittrici di lingua spagnola*. Oèdipus.
- GIMBERNAT DE GONZÁLEZ, E. (1980). Mapas y texto: para una estrategia del poder. *Modern Language Notes*, 95, 388-399.
- GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, R. (1976). José Arrom, autor de la Relación acerca de las antigüedades de los indios (picaresca e historia). En R. GONZÁLEZ ECHEVARRÍA. *Relecturas. Estudios de la literatura cubana* (pp. 17-35). Monte Avila.
- GONZÁLEZ, A. (1983). *Los Infortunios de Alonso Ramírez*: Picaresca e historia. *Hispanic Review*, 51(2), 189-204.
- HOMERO (2015). *Odisea*, (C. García Gual, trad.). Alianza Editorial.
- IRIZARRY, E. (1990). Introducción. En Carlos de Sigüenza y Góngora. *Infortunios de Alonso Ramírez* (E. Irizarry, ed.) (pp. 11-84). Comisión Puertorriqueña para la Celebración del Quinto Centenario del Descubrimiento de América y Puerto Rico.
- JOHNSON, J. G. (1981). Picaresque Elements in Carlos Sigüenza y Góngora's *Los Infortunios de Alonso Ramírez*. *Hispania*, 64(1), 60-67.
- LEONARD, I. A. (1929). *Don Carlos de Sigüenza y Góngora. A Mexican Savant of the Seventeenth Century*. University of California Press.
- LEONARD, I. A. (1949). *Books of the Brave. Being an Account of Books and of Men in the Spanish Conquest and Settlement of the Sixteenth-Century New World*. Harvard University Press.
- LEONARD, I. A. (1984). *Don Carlos de Sigüenza y Góngora. Un sabio mexicano del siglo XVII* (J. J. Utrilla, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ LÁZARO, F. (2007). La mentira histórica de un pirata caribeño: el descubrimiento del trasfondo histórico de los *Infortunios de Alonso Ramírez* (1690). *Anuario de estudios americanos*, 64(2) 87-104.
- LÓPEZ LÁZARO, F. (2011). Introductory Study. En Carlos de Sigüenza y Góngora. *The Misfortunes of Alonso Ramírez. The True Adventures of a Spanish American with 17th-Century Pirates* (F. López Lázaro, ed.) (pp. 1-90). University of Texas Press.
- LORENTE MEDINA, A. (1996). *La prosa de Sigüenza y Góngora y la formación de la conciencia criolla mexicana*. Fondo de cultura Económica de España.
- MARAVALL, J. A. (1976). La aspiración social de 'medro' en la novela picaresca. *Cuadernos hispanoamericanos*, 312, 590-625.
- MARTÍNEZ DE SILVA, C. (1889). *José Fernández Madrid*. Fernando Pontón.
- MARTÍNEZ RUIZ, A. (2018). *Personajes mitológicos en la literatura europea del siglo XX: Penélope. La ira de Penélope* [Trabajo fin de grado, Universidad del País Vasco]. <https://bit.ly/2I3LZB9>.
- MENÉNDEZ PELAYO, M. (1893-1895). *Antología de poetas hispanoamericanos* (III). Sucesores de Rivadeneyra.
- PANIAGUA, M. (2020). Poesía e historia en la obra de José Fernández Madrid. En *La lupa y el prisma. Enfoques en torno a la literatura hispánica*, (pp. 79-97). Universidad de León.

- PÉREZ MIRANDA, I. (2007). Penélope y el feminismo. La reinterpretación de un mito. *Foro de Educación*, 9, 267-278.
- Piquer Sanclemente, R. (2009). Penélope y el tejido del tiempo. *XVI Seminario de Arqueología Clásica. Iconografía del Mundo Clásico*, 1-12. Universidad Complutense de Madrid.
- POUPENEY HART, C. (1992). Literatura colonial hispanoamericana. En torno a la reorganización de un área disciplinaria. *Scriptura*, 8-9, 27-36.
- RESTREPO, J. (2009). *Historia de la Revolución de la República de Colombia en la América Meridional* (I), 440. Universidad de Antioquia.
- RODRÍGUEZ, M. y FERNÁNDEZ, J. (1810-1812). *Argos Americano. Papel político, económico y literario de Cartagena de Indias*. <https://bit.ly/34rSe9y>.
- RODRÍGUEZ, M. y FERNÁNDEZ, J. (1813-1816). *Argos de la Nueva Granada*. <https://bit.ly/2StZGLJ>.
- SIGÜENZA Y GÓNGORA, C. de (2011). *Infortunios de Alonso Ramírez* (J. F. Buscaglia Salgado, ed.). Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Polifemo.
- SIGÜENZA Y GÓNGORA, C. de (2019). *Infortunios de Alonso Ramírez*. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/100117>.
- SOCORRO, M. (1807-1809). *El Alternativo al Redactor Americano*. <https://bit.ly/30E3A9e>.
- SOLANO, J. (2014). *José Fernández Madrid, Ilustración, patriotismo y tragedia*. Universidad Simón Bolívar.
- TOLEDO, A. (2008a). Oh desnuda. En B. GENTILE (ed.), *L'altra Penelope. Antologia di scrittrici di lingua spagnola* (p. 77). Oèdipus.
- TOLEDO, A. (2008b). Sin cargos de conciencia. En B. GENTILE (ed.), *L'altra Penelope. Antologia di scrittrici di lingua spagnola* (p. 77). Oèdipus.
- TOLEDO, A. (2008c). Segunda voz: 5. En B. Gentile (ed.), *L'altra Penelope. Antologia di scrittrici di lingua spagnola* (p. 80). Oèdipus.
- TORRES CAICEDO, J.M. (1863). *Ensayos biográficos y de crítica literaria sobre los principales poetas y literatos hispanoamericanos*. I. Guillaumin.
- TRABULSE, E. (1988). *Los manuscritos perdidos de Sigüenza y Góngora*. Colegio de México.
- TRIANA Y ANTORVEZA, H. (2005). Dos colombianos en Cuba: José Fernández Madrid (1780-1830) y Félix Manuel Tanco y Bosmeniel (1796-1871). *Boletín de Historia y Antigüedades*, 828, 65-94.
- VERGARA Y VERGARA, J.M. (1867). *Historia de la literatura en Nueva Granada, Parte primera*. Echevarría Hermanos.
- ZAMORA, M. (1987). Historicity and Literariness: Problems in the Literary Criticism of Spanish American Colonial Texts. *Modern Language Notes*, 102(2), 334-346.
- ZANETTI, S. (1996). Perfiles del letrado hispanoamericano en el siglo XVII. En I. ARELLANO AYUSO, C. PINILLOS SALVADOR, M. VITSE, F. SERRALTA (Coords.). *Studia aurea. Actas del III Congreso de la AISO (Toulouse, 1993)* (pp. 215-224). Universidad de Navarra.





# CONECTANDO LA EDUCACIÓN EN VALORES, LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL. PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE *EL PRINCIPITO* DE ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

SORAYA OROÑOZ RODRÍGUEZ<sup>1</sup>

NATALIA ANDREA CEBALLOS<sup>2</sup>

SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO<sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**L CUENTO, la fábula y el apólogo en el sentido didáctico y moral tienen su origen en la India y fueron transmitidos a Europa y al resto del mundo gracias a los persas y a los árabes (Gómez-Tabanera, 1961). Pese a que Merlo

<sup>1</sup> Profesora asociada en la Universidad Rey Juan Carlos en el Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas. Docente en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Ed. Secundaria, F.P e Idiomas en esta universidad. Profesora en el Máster Universitario en Innovación Educativa en la Universidad Europea de Madrid y autora de contenidos académicos para el grado en Educación Infantil de esta universidad. Docente en el Máster en Comunicación Corporativa: relaciones públicas, Protocolo y Eventos en ESERP Business School, y es investigadora sobre cuestiones vinculadas a la Educación en Valores, la ética, el Patrimonio y el desarrollo moral. soraya.oronoz@urjc.es

<sup>2</sup> Licenciada en Psicología. Doctoranda en Neurociencias y en Educación en Argentina y España. Diplomada en Neuroeducación y Aprendizaje. Diplomada en Autismo. Investigadora y Docente especialista en Neuroeducación. naty\_maron@hotmail.com

<sup>3</sup> Profesor Ayudante Doctor en la Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Director de la revista Cálamo FASPE. Miembro de Escritoras y personajes femeninos en la literatura. Director del Congreso Internacional las Desconocidas. santiagosevilla@usal.es

(1975) rechaza que las obras infantiles deban servir para instruir, educar o moralizar, en la actualidad, son muchos los autores y docentes que sostienen que la literatura puede ser una gran aliada dentro de la Educación en Valores. La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1984) estableció en tres etapas la progresiva capacidad para afrontar dilemas más complejos (preconvencional, convencional y postconvencional). Esto se refleja de una forma muy especial en los cuentos porque estos presentan conflictos para cada una de estas etapas. Esto resulta esencial para entender que los alumnos atraviesan un desarrollo evolutivo pasa tres momentos, uno previo a los propios valores, un segundo en el que el lector espera el premio o castigo inevitable de los personajes según sus conductas, y un tercero en el que los alumnos son capaces de interpretar los valores que subyace a las respuestas de los personajes. Por este motivo, la literatura permite la interiorización de determinadas pautas de comportamiento en consonancia con la suscitación de determinados estados emocionales. Las etapas del desarrollo moral, que han permanecido hasta nuestros días, aunque en la actualidad se conocen con mucha mayor precisión en términos neuroeducativos. Por ello, el abordaje de los retos en valores de cada una de estas etapas a través del cuento ofrece una forma simbólica de trabajar aspectos esenciales del desarrollo moral y psicológico de los alumnos.

El cuento infantil puede ser concebido con un fin o un *télos* de construcción de códigos morales, ahora bien, dichos códigos morales se pueden focalizar desde la axiología, o dando un paso más y empleando el cuento como herramienta para la construcción de una verdadera ética de la aliedad, es decir, de la comunidad humana comprendida como parte de un todo global en la que se integrarían todos los seres que coexisten en este planeta (Rodríguez-Oronoz, 2020).

En el anterior sentido, el cuento constituye un elemento de transmisión de conocimiento, de sabiduría, de pautas de convivencia, y de confrontación de ideas y/o situaciones que pongan en tela de juicio las diversas concepciones transpersonales sobre lo moral, lo inmoral, e inclusive a comprender posibilidades vinculadas a la construcción identitaria en base al buen o al mal hacer, y que, por ende, puedan suponer un punto de auto-diagnóstico de tres aspectos esenciales en el desarrollo del individuo: la moral como contenido (Gómez y Muguerza, 2018), la comprensión y regulación de emociones, y la capacidad de comprensión de los textos que de modo directo conecta las anteriores cuestiones (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020).

Huelga decir que el cuento, por su directo componente afectivo-emocional, supone un centro de interés que motiva cualquier aprendizaje, y que, por tanto, puede servir de pretexto para emprender un camino objetivo hacia lo que Adela Cortina denomina ética mínima universal (Cortina, 2015).

Para lo anterior, es preciso que se posibilite a los individuos receptores de los cuentos el consenso entre partes implicadas en los dilemas a resolver. Para lo cual

se considera de gran utilidad el aporte de la ética discursiva de Habermas (Gómez, 2007), gracias a la cual se puede realizar una «competición cooperativa» para buscar los mejores argumentos llegando a un consenso en relación con las normas morales que se deben seguir. Habermas lo denomina «situación ideal del habla» y mediante la cual, se trataría de acabar con el relativismo moral incentivando la participación de los estudiantes y conduciéndolos para poner en práctica habilidades de argumentación, comprensión.

Aunque la lectura individual es necesaria en los procesos de aprendizaje, compartir momentos «literarios» con los iguales, puede suponer un punto básico para que el adulto, que pretende educar invite a la reflexión sobre el contenido moral de las obras, así como la activa participación, fomentando procesos de socialización.

Por otro lado, no hay que olvidar que, aunque a las soluciones morales se llega en soledad, se precisa de los otros para la plena existencia y la propia construcción del ser, ya que como indicaba Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*, el hombre es un ser sociable por naturaleza (2015).

En base a lo anterior, cabe indicar, que toda participación, en pro de buscar un sistema democrático, debe ser guiada por los principios de la práctica argumentativa de la ética discursiva, siendo los siguientes: no exclusión, mismas oportunidades de dar aportaciones, los participantes deben dar su opinión de modo libre, sin coacción de ningún tipo. De igual modo, se ha de velar por el cumplimiento de las «pretensiones de validez del habla» sustentadas según Habermas (1991) en la inteligibilidad, la veracidad, la verdad y la corrección (Gómez, 2007), todo ello no distará de evitar el conflicto, más bien de confrontar opiniones para emplear la racionalidad comunicativa y lograr argumentos viables.

Por su parte, en base a la concepción de virtud que ya sostenían en la antigua Grecia, la Educación del Carácter, con el retorno al concepto de «areté» que ya planteaba Aristóteles, se focaliza precisamente en el trabajo de las fortalezas del carácter para lo que hoy en día conocemos como Educación en Valores para alcanzar la «virtud», que no sería otra cosa que alcanzar ese *télos* o fin al que cada ser está llamado.

En consonancia con la anterior perspectiva, pueden resultar de utilidad las ideas de Park, Peterson y Seligman (2004), que, encuadrado en el instituto VIA (Values in Action Institute), proponen una clasificación de seis virtudes (coraje, justicia, humanidad, templanza, sabiduría y trascendencia), que se pueden trabajar a través de diversas fortalezas mediante los textos literarios de modo motivador para los discentes.

Bajo los preceptos de la moral heterónoma, el individuo experimenta una serie de emociones que podrían causar cierta disonancia cognitiva según sus ideas confrontadas a las de otro y que supondría por ende un «castigo», o una sumisión de

la propia moral, que llevaría a plantearse lo que Nietzsche ya hizo en *La Genealogía de la Moral* sobre la moral del rebaño (2011).

No obstante, la práctica sistemática de una ética discursiva democrática, no impositiva ni bajo el yugo de la axiología, permitiría ir liberando en el individuo su propio pensamiento crítico para llegar a plantearse en qué se basaría la vida virtuosa, es decir, la vida focalizada en lo bueno, no en contraposición a malo (*bonum-malum*), sino más bien con el sentido de los siguientes pares extraídos del alemán: «das Gute»: lo bueno frente a «das wohl»: lo provechoso y «das böse»: lo malo frente a «das übel»: lo perjudicial o «das weh»: lo dañino tal como contrapone Kant en relación a las acepciones morales de «bueno», y lo meramente apetecible sin relación a la voluntad.

Los cuentos permiten trabajar la moral como contenido, se basa en su propia raíz latina *mos-mores*, pero a ello, se suma que, además, permiten abordar cuestiones emocionales y comprensión lectora. La comprensión lectora se va a abordar a partir del modelo de motivación y procesos cognitivos de los niveles lingüísticos definido de Alonso-Tapia (2005) y de las Mímesis de Paul Ricoeur (1980), que hemos operativizado en términos educativos (Sevilla-Vallejo, 2019). Sobre todo, la primera teoría está muy relacionada con la capacidad para autorregularse de los alumnos por los vínculos que tiene con el modelo de autorregulación de Zimmerman (Alonso-Tapia y Panadero, 2014, Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón 2020; Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020). Por ello, la comprensión de los dilemas morales va asociada a la gestión de las emociones y a la competencia lectora, teniendo en mente que la comprensión y la competencia lectora son conceptos diferentes.

Con todo lo relacionado con anterioridad, se infiere, que a través de los cuentos y del debate, mediante un modelo de ética discursiva, se pueden plantear dilemas morales, conectarlos con la regulación emocional y con la comprensión lectora de los participantes para propiciar la reflexión ética de los mismos y lograr su propuesta de resolución con la que, además, se puede tratar de observar aspectos comunes enfocados en una posible ética mínima.

En ocasiones, al adulto se le olvida que uno de los derechos del niño es el de ser escuchado. Por ello, la propuesta fue la utilización del cuento con un sentido moral no instrumental, sino de construcción del propio *télos* moral humano, no contaminado en edades tempranas por la instrumentalización de lo que se normaliza como «bueno» permitiría la construcción de sociedades éticas, en el sentido del propio desarrollo identitario en base a una ética transpersonal que sea capaz de transgredir las barreras inclusive de una educación y/o de una política encuadrada en el auge de supuestas «bondades» que se camuflan en deseos no controlados por la propia voluntad y que meramente conducen a una vida estética.

Suscitar emociones en los sujetos desde la literatura en base a cuestiones morales, sin imponer una firme dirección, y asumiendo su capacidad para dialogar, respetando sus ritmos, sus diferencias, y valorando cada aportación bajo una perspectiva educacional que como su raíz etimológica *educere* implica conducir al otro a llegar a su fin. Es decir, se refiere a trabajar en pro del bien común. En este caso, se podría hablar de una verdadera Educación en Valores para el Nosotros Global, concreta y sin dejar de lado a ningún ser, sin que ello supusiera la pérdida de patrimonio de las diversas culturas.

No se pretende fundamentar una metodología que fomente una eticidad que huya de las valoraciones sedimentadas en determinadas instituciones sociales, tal como infiere Hegel (1807) con el concepto de *Sittlichkeit*, sino un modo de emplear un recurso como la literatura para ayudar al crecimiento moral humano confrontando dilemas éticos, emociones y con una clara base de necesidad de comprensión lectora que les permita embarcarse en el mundo de las decisiones, siendo ello esencial para poder ser, deber ser y querer ser bajo una concepción moral reflexiva, crítica y que, aunque en un principio deba ser de algún modo acompañada por otros (moral heterónoma en las primeras edades), suponga un acercamiento a la capacidad de decidir propia, a la regulación emocional, a la comprensión, a la expresión y a la aproximación al propio fin humano que no es otro que la felicidad: esa *areté* de Aristóteles.

Al hacer referencia a la regulación emocional, se tomará a tres autores que definen el término y que presentan muchas similitudes. Por un lado, Thompson (1994) define a la regulación emocional como «toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso», es decir que se trata de un proceso extrínseco e intrínseco que se encarga de monitorear, evaluar y modificar las respuestas emocionales (p.27). Por su parte, Gross (1998 b) refiere que la regulación emocional consiste en determinados procesos que permiten controlar las emociones. Por otro lado, Rafael Bisquerra (2003, p.12) expone que se trata de «una adecuada manera de expresar las emociones» y que la misma será fundamental en la niñez, debido a que permiten tolerar las frustraciones, mejorar las habilidades sociales y mantener vínculos saludables con los pares y adultos.

Es decir que, resulta necesario que en los niños las emociones se encuentren reguladas, debido a que les permitirá tomar decisiones a nivel cognitivo al momento de experimentarlas y ello repercutirá de manera positiva en su comportamiento y aprendizaje a nivel de lectocomprensión (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020).

Diversos autores describen tipos de estrategias de regulación emocional, pero las que más apoyo empírico reciben son la reevaluación cognitiva y supresión emocional (John y Gross, 2007). El taller llevado a cabo se basó en la reevaluación cognitiva, que es la construcción de nuevos significados luego de vivenciar un su-

ceso emocional, con el objetivo de neutralizar el impacto emocional o amplificar el resultado emocional positivo de un evento.

Las estrategias de regulación emocional se desarrollan de manera paulatina y coincide con el desarrollo de las funciones cognitivas (Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006; Garnesfski, Rieffe, Jellesma, Terwogt y Kraaij, 2007). Lo cual permite asentar que en este periodo evolutivo niños y niñas podrían lograr un adecuado proceso de lectocomprensión debido a que coincide con el desarrollo de las funciones ejecutivas, que son las encargadas de controlar ambos procesos (Shmeichel y Tang, 2013).

A edades tempranas, con el inicio escolar, la función de la familia y de los docentes es lograr que los niños y niñas desarrollen competencias académicas, sociales, de autonomía, libertad y creatividad. En cuanto a la comprensión lectora, esta se contempla en tres aspectos: elementos motivacionales, elementos narratológicos y niveles lingüísticos. Para conocer la relación entre la regulación emocional y los procesos de comprensión lectora, se recomienda la consulta de Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo (2020).

En este caso, el trabajo se va a centrar en el trabajo en los valores, las emociones y los procesos cognitivos necesarios en la comprensión lectora de algunos fragmentos de *El principito* de Saint-Exupéry.

## 2. MÉTODO

Este estudio sigue una metodología mixta que analiza cualitativamente las respuestas en función de la comprensión lectora y de la reflexión sobre valores que demuestran los alumnos durante el taller y, además, presenta resultados estadísticos descriptivos sobre la regulación emocional presentada en las respuestas a la prueba TIRC, que se aplicó con anterioridad al taller.

Se expone a continuación cómo se relacionan los modelos teóricos expuestos con sus aplicaciones. Se ha adaptado el proyecto VIA y se han trabajado los elementos de la comprensión lectora con la rúbrica de Comprensión Lectora de Acción Narrativa a partir de algunos fragmentos de *El principito*. Asimismo, se ha medido reevaluación cognitiva mediante la aplicación de relatos que forman parte de la escala TIRC.

La escala TIRC se aplicó previa al taller para conocer la reevaluación cognitiva propia de los alumnos. Durante el taller se estudiaron los aspectos sobre valores y comprensión lectora.

La reevaluación cognitiva fue valorada cuantitativamente a través de la Tarea TIRC digitalizada. La misma presenta como antecedente la escala creada en la República Argentina que se denomina escala TIRC (Andrés et. al., 2016) y se digi-

taliza a través de Google form. La misma está compuesta de videos explicativos y de las imágenes originales que posee la escala constituida en el año 2016. Permitiendo valorar de manera cuantitativa la habilidad de reevaluación cognitiva y resulta de especial importancia debido a que, como se expresó con anterioridad, se trata de una estrategia de regulación emocional que permite la resignificación de un evento para modificar su impacto emocional, lo cual permite la disminución de experiencias negativas (Andrés, 2016).

La Tarea digital al igual que la escala original, presenta en primer lugar la presentación y explicación breve sobre la tarea a realizar. Luego preguntas de índole personal, sobre la edad, nacionalidad, grado, gestión de la escuela a la que asisten y género con el que se identifican los participantes. Por supuesto resguardando datos personales y anonimato. Se encuentra dividida en dos bloques: el bloque 1 posee 5 situaciones que se explican a través de videos cada una y a continuación las preguntas sobre lo observado. El bloque 2 se encuentra subdividido en parte 1 y parte 2, en la parte 1 se pueden observar imágenes sobre diferentes situaciones en las que ellos deben elegir el pensamiento más positivo y la misma redirige la tarea hacia las próximas preguntas. En la parte 2 se le presentan nuevamente los videos del primer bloque con el fin de valorar si hubo un aprendizaje en las respuestas; es decir que la reevaluación cognitiva se logra evaluar mediante la presentación de diversas situaciones que provocan estados emocionales displacenteros y luego, a partir de las mismas, se les permite pensar sobre diversas situaciones que serían más placenteras. Y, en una última instancia, se logra medir el cambio en la intensidad de los estados emocionales de los participantes.

Esta prueba ofrece resultados de la intensidad emocional, la reevaluación cognitiva, indicadores de eficacia de la reevaluación cognitiva y los índices de la disminución de la intención emocional luego de la reevaluación cognitiva y cuenta con el aval ético del comité de la Estrella Medellín- Colombia.

El trabajo con *El principito* llevó a la valoración cualitativa de los objetivos sobre valores y comprensión lectora. En cuanto al trabajo en valores, los textos trabajados en el taller se plantearon virtudes conectadas a las descritas en el proyecto VIA (Peterson y Seligman, 2004), concretamente correspondiendo la Humanidad al texto 1, la templanza y la ciudadanía al texto 2 y 3 (con foco en la protección del planeta), el coraje en relación con el texto 4 (focalizado en reconocer problemas y enfrentarlos), la sabiduría con el texto número 5 y la trascendencia con el texto número 6.

En tercer lugar, en el taller se aplicó la rúbrica Comprensión Lectora de Acción Narrativa (CLAN), que se compone de 12 ítems, que se dividen en tres partes. El primero se refiere a la motivación. Los ítems 1-3 analizan la motivación conforme al esquema de lectura establecido por Paul Ricoeur (Sevilla-Vallejo, 2019b). El segundo a los componentes propios del cuento. Los ítems 4-5 preguntan por la



comprensión del argumento o historia que se presenta en el cuento; y los ítems 6-7 se refieren a la caracterización de los personajes y las relaciones entre ellos. El tercero se refiere a los niveles lingüísticos. El ítem 8 pregunta por la comprensión del léxico, el 9 por la comprensión de la sintaxis y los ítems 10-12 a la comprensión textual, que da lugar a la reflexión por parte de los alumnos del conjunto del mensaje.

Como se mencionó, esta rúbrica responde a los modelos de Jesús Alonso-Tapia y Paul Ricoeur. Se valora así la motivación que provoca el texto en el alumno, en el sentido de procesamiento del texto, que fundamentalmente se referiría a la Mímesis I según Paul Ricoeur (Sevilla-Vallejo, 2019); la comprensión de los componentes propios de la narración (argumento o reconstrucción de los sucesos, que constituye la Mímesis II según Paul Ricoeur; y personajes que llevan a cabo esos sucesos); y la comprensión de los elementos que componen la comunicación escrita (léxico o palabras, sintaxis u organización de las mismas y texto como sentido global, respecto del que el alumno debe realizar inferencias, tomar una postura y saber exponerla, lo cual coincide con la Mímesis III de Paul Ricoeur).

Ítems	Partes	Subpartes
1-3	Motivación	
4-5	Narratología	Argumento
6-7		Personajes
8	Niveles lingüísticos	Léxico
9		Sintaxis
10-12		Texto

En el caso de este taller, se ha adaptado este instrumento para trabajar los siguientes capítulos de *El principito* (De Saint-Exupéry, 2018). Se va a hacer a continuación un breve comentario acerca del contenido de los capítulos que se espera que los alumnos comenten en sus respuestas:

Texto 1. Dedicatoria. Con este fragmento se introduce al personaje del aviador, su misión y su relación con la infancia.

Texto 2. La serpiente y el elefante. En este texto encontramos la capacidad de imaginación del aviador cuando era niño, que le distinguía de los adultos y lleva al alumno a pensar sobre las distintas posibles interpretaciones de las imágenes.

Texto 3. El geógrafo. El principito le cuenta al aviador cómo ha llegado hasta la Tierra. En su camino, se encuentra con distintos tipos de adultos que le llevan a hacer aprendizajes sobre el sentido de la vida. En este caso, el geógrafo solo valora aquello extraordinario y duradero y el principito se da cuenta que su planeta es muy sencillo y lo más valioso, su flor, no está hecha para durar.

Texto 4. El bebedor. Cuando se encuentra con el bebedor, el principito encuentra a un personaje que es paradójico, porque bebe para olvidar que bebe. *El principito* presenta de una forma simbólica y aparentemente sencilla el sinsentido de ciertas actitudes. En este caso, se trata de un hombre que no sabe salir de su tristeza.

Texto 5. El astrónomo. Se presenta una situación en la que las apariencias tienen una gran importancia para el conocimiento. Así, la aceptación de los progresos científicos depende de la indumentaria del científico que los comunica.

Texto 6. El zorro. El principito también se encuentra con animales que funcionan como personajes de una fábula. En este célebre capítulo, el zorro representa la amistad fiel y se la enseña al principito

En cada uno de estos textos se hacían dos preguntas, que se corresponden con los ítems de la rúbrica CLAN.

### 3. RESULTADOS

En la aplicación de la Tarea TIRC digitalizada a los estudiantes se obtuvieron los siguientes resultados:

En su mayoría, quienes contestaron el formulario eran mujeres asistentes a escuelas públicas, el 60% vivían en Colombia.

El rango educativo de los alumnos iba de 4º grado de primaria a 4º año del secundario, que se corresponde con las edades de entre 9 y 16 años.

En el comienzo de la escala se les plantean a los alumnos 5 situaciones que generan una serie de emociones. Los porcentajes de reconocimiento de la emoción planteada oscilaron entre el 50 % y el 70%. Por ejemplo, en la situación 1 el 70

% expresó que la emoción que le correspondía a la imagen era la Vergüenza, en la dos Tristeza, en la tres Enojo, en la cuatro Miedo y en la cinco el 50% expresó disgusto. Demostrando que los participantes del taller pudieron reconocer de forma adecuada en los demás los estados emocionales.

Con respecto al segundo bloque, en el cual se les pedía que, a partir de una imagen, elijan cuál de los chicos o chicas pensaba de manera positiva. El 95% logró escoger el pensamiento más positivo, en los tres casos planteados. Demostrando como en el bloque anterior la capacidad para identificar los estados emocionales placenteros.

Con respecto al último bloque pudo observarse que en más de un 90% los estudiantes lograron una reevaluación cognitiva. La misma pudo medirse mediante la presentación de diversas situaciones que provocan estados emocionales displacenteros, ya presentadas en el bloque 1, y luego, a partir de las mismas, se les permitió pensar sobre diversas situaciones que serían más placenteras. En síntesis, la aplicación de la Tarea TIRC permitió conocer que los estudiantes que participaron reconocieron los estados emocionales planteados, escogieron las respuestas más positivas ante diferentes situaciones y lograron una reevaluación cognitiva.

Con respecto al trabajo de Educación en Valores, se observó una tendencia a la autonomía moral, aunque por su nivel evolutivo, en muchos casos se encuadrarían bajo una moral heterónoma, es decir, necesariamente guiada por otros. Cabe resaltar, que los participantes exponían cuestiones relacionadas con el bien o el mal hacer humano sin ser guiados; en este sentido, simplemente a través de las preguntas planteadas para cada uno de los textos, actuando el moderador como un guía dentro del debate generado, sin coaccionar ni plantear su punto de vista. Surgieron cuestiones de modo natural a través del debate como la pena de muerte, el consumo cárnico, la explotación de cultivos... y sin duda, uno de los aspectos que más llamó la atención fue la insistencia que los participantes hicieron entorno a la cuestión de que en muchas ocasiones sentían que los adultos no los escuchaban ni tenían en cuenta su opinión.

Partiendo de la dificultad de explicar lo que son los dilemas morales a jóvenes de entre 9 y 16 años se procedió a explicar el concepto de modo sencillo y cercano, con ejemplos de la vida diaria y para sorpresa de los moderadores los participantes lo captaron rápida y adecuadamente según indicaron sus intervenciones.

En cuanto a la comprensión lectora, se pudo observar una gran variabilidad en la capacidad de los alumnos para indagar en el sentido de los textos y para extraer reflexiones e inferencias a partir de ellos.

A continuación, se relacionan las preguntas planteadas en el taller para un análisis más pormenorizado del mismo.

## TEXTO 1

### *Preguntas sobre comprensión lectora*

¿Qué te llama la atención de esta forma de empezar el libro?

Debido a que el taller se realizó en una única sesión, no se pudo propiamente trabajar con la competencia en comprensión lectora, por lo que las diferencias en esta y en el resto de las preguntas informan de la variabilidad entre los propios alumnos. Esta pregunta tiene que ver con la Motivación porque se refiere a qué aspectos captaron al alumno. Podemos ver alumnos que llevan a cabo una verdadera reflexión sobre el fondo, como por ejemplo «Que es capaz de ver el sufrimiento ajeno como algo que le importa, que no hace o no puede hacer nada concreto para mitigarlo y que apuesta por un futuro mejor». Aquí se observa que la alumna se interesa por el narrador y por sus preocupaciones. Otras respuestas parecen demostrar poco interés por lo que cuenta el relato: «De que no comienza como un libro normal». Esta respuesta nada tiene que ver con el contenido o al menos no es concretado.

¿Por qué crees que este libro empieza pidiendo perdón por dedicarlo a un adulto?

Esta pregunta se refiere al Argumento porque demanda llevar a cabo una síntesis de lo narrado. De modo coherente, podemos contrastar respuestas que ahondan más en la breve trama con otras que se quedan más en la superficie. El primer caso se da en: «Porque al parecer se trata de un libro para niños. Entonces el autor pide perdón a los niños por dedicarlo a una persona grande. Esta persona es su amigo y lo está pasando mal. Creo que lo hace para transmitirle a los niños valores como la humanidad y la amistad». Esta alumna entiende el fondo humano desde el que escribe el narrador, aunque una parte de su respuesta sea más una paráfrasis que una respuesta específica. El segundo caso se encontraría en otra respuesta demasiado escueta: «Porque se lo dedica al niño que un día fue». Aquí, la alumna prácticamente no responde a la pregunta, sino que copia la última línea con la buena intuición de que contiene un mensaje importante, pero no estaría recogiendo el conjunto del texto.

### *Preguntas sobre valores*

¿Qué valor o virtud permite trabajar?

En principio el texto estaba enfocado para trabajar la virtud de la templanza, pero los participantes, previa explicación de las palabras asociadas a cada una de las virtudes debatieron y prácticamente desde el primer momento se reflejó como

consideraban que en un mismo texto aparecían prácticamente todas las virtudes referidas.

¿Consideras que el autor del texto hizo algo por su amigo León Werth?

En un principio, esta pregunta suscitó dudas y los participantes tardaron bastante en responderla durante la sesión de debate. No obstante, surgieron cuestiones que indicaban que en efecto consideraban que el autor con su obra trató de dar visibilidad a los problemas de su amigo sobre que tenía hambre y frío, cuestión que se enlazó con que debería ser un derecho fundamental el que todo ser humano tuviese una vivienda y comida.

¿Crees que sería posible solucionar el hambre y la falta de vivienda en el mundo?, ¿Cómo?

A esta cuestión tan compleja, los participantes respondieron de modo sencillo, alegando a lo largo del debate que, aunque sería complicado, se podría hacer siempre que todos pusieran de su parte.

Indica en el chat poniendo texto 1: sí o no si consideras que el derecho a la vivienda y a no pasar hambre debería ser algo perteneciente a la ética mínima.

En relación con esta cuestión, finalmente en el transcurso del taller se hizo de modo oral, y las respuestas fueron en la mayoría de los casos afirmativas.

## TEXTO 2

### *Preguntas sobre comprensión lectora*

¿Por qué razón las personas mayores no ven el elefante?

A partir del segundo texto empiezan los fragmentos más simbólicos y, por ello, más complejos de interpretar. Las respuestas a ambas preguntas son bastante escuetas, pero también podemos ver matices de comprensión. Esta pregunta en concreto a demás está demandando un Análisis lingüístico del Texto. Es decir, pide que el alumno comprenda y valore el conjunto del texto. En un caso, una alumna responde: «Porque están acostumbradas a ver sombreros y cuesta hacerlos ver algo distinto». De forma muy sintética esta respuesta señala el problema de los adultos. En este otro ejemplo estaría presente la interpretación, pero expresado con menor

coherencia: «Porque ha perdido la imaginación». En este caso, se responde como si fuera una única persona, en lugar de todos los adultos y no se explica el motivo.

¿Cómo crees que se siente el protagonista cuando le recomiendan que deje de pintar? Explícalo brevemente

Esta segunda pregunta también se refiere al Análisis lingüístico del Texto, pero en este caso en relación con la propia sensibilidad del alumno. Se pregunta por los sentimientos del principito, con los que el alumno puede identificarse. Vamos a resaltar dos interesantes respuestas. En una de ellas se hace hincapié en la inflexibilidad por parte de los adultos: «Se siente incomprendido ya que los demás no cambian su visión del mundo»; y en otro en la renuncia forzada al propio deseo: «Se sintió mal porque le dijeron que abandone algo que le gustaba a ser».

#### *Preguntas sobre valores*

¿Consideras que las boas son crueles por comerse sin masticar a otros animales?

A lo largo del debate los participantes indicaron respuestas diversas, pero sobre todo sostenían que las boas no eran crueles por comerse sin masticar a otros animales puesto que no lo pueden hacer de otro modo. Esta pregunta de modo automático llevó a las siguientes sin apenas intervención de los moderadores, fueron los propios participantes los que se plantearon si el ser humano comía o no de modo ético.

¿Crees que el ser humano come de modo ético?

En consonancia con la primera pregunta, los participantes debatieron diferentes puntos de vista partiendo de la «necesidad», sorprendentemente llegaron a un consenso en relación con el consumo humano, con ideas como «comemos sin tener en cuenta el dolor de los otros» y «podemos elegir lo que comer». Se complicó un poco este debate ya que surgió el tema de la dieta vegetariana y vegana y los moderadores decidieron cortar un poco la cuestión para poder seguir con el taller, no obstante, esto abre futuras líneas de investigación sobre el procesamiento emocional conectado con los valores y las costumbres en relación con el consumo cárnico.

Indica en el chat poniendo texto 1: sí o no tu respuesta en relación con la anterior cuestión

Se trabajó de modo oral, recogiendo los resultados planteados anteriormente.

### TEXTO 3

#### *Preguntas sobre comprensión lectora*

¿Qué importancia tiene que la flor sea efímera?

Esta es una pregunta de Niveles lingüísticos que se refiere al Léxico por focalizarse en un término. El carácter efímero de la rosa remite a una larga tradición de la brevedad de la vida, si bien el relato lo hace de forma implícita. Sin embargo, es un concepto que suele ser motivo de reflexión de lectores adultos más de que niños y adolescentes. Por lo que percibir este sentido existencial implica un reto para alumnos de estas edades. En este caso, sí parece darse: «Que es lo que muy probablemente somos todos, un soplido en el viento. Aunque soñar sea gratis y quién sabe si podemos alcanzar la vida eterna o al menos dejar una huella». Esta respuesta supone la comprensión del sentido metafórico de la rosa y su aplicación a la propia vida. Tenemos otros ejemplos que no parecen responder a la pregunta: «Que al principito le dio tristeza dejarla sola en un lugar». Esta respuesta tiene que ver con el argumento, pero no con la palabra por la que se pregunta.

¿Estás de acuerdo con las valoraciones que hacen tus compañeros?

Esta pregunta se refiere al Nivel lingüístico propio de lo Textual porque demanda una nueva interpretación, en este caso en relación con lo respondido por los alumnos. Aquí se encontró un gran consenso de tolerancia a otras respuestas.

#### *Preguntas sobre valores*

¿Qué valor o virtud permite trabajar?

El texto estaba orientado a trabajar la virtud de la ciudadanía en relación con la protección del planeta. En este caso, muchos de los participantes eligieron esta virtud de entre las planteadas, aunque otros seleccionaron la virtud de la humanidad.

¿Consideras que el ser humano está protegiendo a la Tierra?

En relación a esta pregunta los muchachos y las muchachas debatieron bastante debido a la actual crisis global del planeta en relación a la COVID-19 y fundamentalmente sostuvieron que en efecto el humano está «sobre-explotando los recursos de la Tierra» y que se debería cuidar el planeta por el bien de todos.

Como sabes, a causa del consumo humano, muchas especies animales y vegetales están desapareciendo, ¿Qué se podría hacer al respecto?

Los participantes dieron su opinión y sugirieron pautas de comportamiento como las de evitar la tala indiscriminada de árboles, proteger a los animales en peligro de extinción, limitar el consumo de animales, etc.

¿Se debería poner una ley que garantizase la protección de todos los seres vivos de nuestro planeta? Indica en el chat poniendo texto 3: sí o no tu respuesta en relación con la anterior cuestión.

De modo unánime, los participantes del taller indicaron que sí se debería crear una ley que garantizase la protección de todos los seres vivos del planeta. Esto sería un principio esencial si se pretendiera una pedagogía del nosotros global que traspasase las barreras del «nosotros humano» y tuviese en consideración al «nosotros-interespecie», es decir, que velase por el bienestar de los congéneres del planeta con independencia de su especie.

#### TEXTO 4

##### *Preguntas sobre comprensión lectora*

¿Hay algo en común sobre las reacciones del bebedor entre las expresiones «bajando la cabeza» y «que se encerró definitivamente en el silencio»?

En este caso se está pregunta por el Nivel lingüístico propio de la Sintaxis porque se refiere a la comprensión de oraciones. Los alumnos no están muy acostumbrados a analizar el valor de los conjuntos de palabras y así algunos no responden. En un caso, observamos una verdadera interpretación: «Sí, que se niega a tomar contacto con la realidad, con aquello que lo rodea». Esta respuesta señala cómo lo común a ambas frases es el retraimiento del personaje.

¿Qué tipo de personalidad crees que tiene el bebedor? Descríbelo brevemente.

En este caso, estamos preguntando por el aspecto Narratológico propio de los Personajes. También resulta complejo para los alumnos. En algunos casos pueden dar respuesta a través de términos psicológicos: «Creo que tiene una personalidad antisocial o narcisista, ya que sólo hace referencia a sí mismo». Se puede ver que, aunque de forma muy breve, se justifica el rasgo. Mientras que, en otros casos, la respuesta es muy escueta: «Falta de autoestima». Esto no llega a ser ni siquiera una oración con lo que la descripción es deficiente.



*Preguntas sobre valores*

¿Qué valor o virtud permite trabajar?

En esta ocasión a los participantes les costó bastante relacionar el texto con la virtud esencial que trabajaba, por ello, los moderadores explicaron de nuevo en qué consistían cada una de las virtudes planteadas, y orientaron sobre la que podía ser. Una vez planteado lo anterior, se conectó el texto con la virtud del coraje y se trabajaron aspectos ligados al reconocimiento de problemas propios y al modo de enfrentarse a ellos.

¿Consideras que una persona con coraje detecta sus problemas y trata de ponerle solución?

Tal como se esperaba antes de formular esta cuestión, la respuesta fue «sí», no obstante, se debe tener en cuenta el sesgo de deshabilidad social. Aun así, algunos participantes reconocieron que en ocasiones es difícil poner solución a algo que saben que no hacen bien.

¿Alguna vez has hecho algo que sabes que no es correcto?

A priori se esperaba que los participantes respondieran «no», pero salió la cuestión de «mentir» y el clima distendido propició que se debatieran de un modo ameno y abierto surgiendo interesantes cuestiones como la referida por uno de los participantes de «las mentiras blancas» (mentiras piadosas), aunque finalmente se llegó al consenso por parte de los chicos y chicas de que mentir no era correcto de ninguna de las maneras y que en efecto en algunas ocasiones sí lo hacían pese a saber que no estaba bien.

Si te prohíben beber alcohol, tú decides no hacerlo para a) evitar problemas con quien te lo prohíbe, b) porque respetas la norma, c) porque consideras que es lo correcto (Indica tu respuesta en el chat con texto 4 y la letra, y debate en el taller.

Se sustituyó «beber alcohol» por «hacer algo malo» a lo largo del debate, y en general los participantes indicaron que cuando les prohíben algo no lo hacen para no ser castigados. Esto indica una moral heterónoma que obedece a un «deber ser» por miedo al castigo, es decir, no se hace algo o se hace algo para evitar ser sancionado o para, por el contrario, ser reforzado positivamente.

¿Crees que se deberían poner normas de convivencia mínimas comunes en todos los países? Indica sí o no y explica las razones.

De modo casi categórico, las respuestas de los participantes indicaron que sí, que para garantizar una convivencia mínima tenía que haber unas leyes porque de lo contrario la gente se podía hacer daño.

## TEXTO 5

### *Preguntas sobre comprensión lectora*

¿Crees que en nuestra sociedad también se da más valor o menos a lo que dicen las personas según cómo vayan vestidas? Da un ejemplo.

En este caso, se está valorando la Motivación como interés por relacionar el cuento con aspectos culturales. Esta pregunta de Motivación resulta más compleja que la que se hizo en el primer texto porque implica un mayor grado de elaboración. En algunos casos, los alumnos la resuelven mediante una ejemplificación próxima a ellos, aunque no demasiado explicada: «Sí, por ejemplo, a los mapuches no los escuchan por lo mismo, eso se llama discriminación». En otros, faltaría un mayor desarrollo: «Sí, por falta de cultura». Si bien hay una toma de postura, no se comprende bien la pregunta porque no se llega a ejemplificar.

¿Consideras que la sabiduría se demuestra por los títulos, dinero, vestimenta...? (debate abiertamente sobre ello solicitando turno de palabra). (Esta pregunta se analizará también más adelante en relación con los valores)

Esta es la tercera pregunta sobre Motivación para ver si los alumnos generan una opinión sobre el tema que se propone. Tenemos algunos ejemplos de respuestas que demuestran esta conexión claramente: «No, en absoluto. La prueba de ello es la crisis que vivimos actualmente, que ha sido generada por un grupo de personas de mucho dinero, muchos títulos y casi todos o todos de cuello y corbata». Otras que simplemente niegan a falta de una argumentación.

### *Preguntas sobre valores*

¿Qué valor o virtud permite trabajar?

Aunque el texto se vinculaba a la virtud de la sabiduría, los participantes casi en su mayoría la relacionaron con la de la humanidad.

¿Consideras que la sabiduría se demuestra por los títulos, dinero, vestimenta...?

Los chicos y las chicas que debatieron en el taller mostraron especial interés en esta pregunta y debatieron al respecto llegando al consenso de que la sabiduría no tenía que ver con el dinero, el modo de vestir o los títulos de una persona.

¿Alguna vez has denigrado a una persona por su modo de vestir y/o has admirado a otra por sus títulos o por lo elegante que va, aunque lo que diga no tuviese sentido?

A esta cuestión respondieron pocos, no obstante, los que lo hicieron no lo debatieron en primera persona, sino hablando de «otras personas que sí denigran por las cuestiones referidas».

¿Un valor mínimo universal debería ser el derecho al respeto con independencia de los bienes materiales y/o a la posición social? Indica sí o no.

Ninguno de los participantes indicó «no».

En relación con la pena de muerte, ¿consideras que debería eliminarse si se pretende una sociedad democrática?

Esta cuestión que a priori parece tan complicada de trabajar con menores suscitó gran interés, planteándose diferentes respuestas entre detractores y defensores. Curiosamente una intervención sugirió que «nadie debería quitarle la vida a nadie», y otra de las intervenciones fue de una chica que buscó los países que aún tenían pena de muerte.

¿Estarías dispuesto a admitir un castigo por transgredir una norma que consideras «no ética»?

Esta cuestión tuvo que ser explicada de modo más sencillo y no obtuvo muchas respuestas. Las intervenciones de los participantes se orientaron a que, en efecto, aunque sepas que te van a castigar, si consideras que es adecuado se debe hacer lo que uno cree que es correcto.

## TEXTO 6

### *Preguntas sobre comprensión lectora*

¿Por qué son importantes los ritos según el zorro?

Esta pregunta se refiere al aspecto Narratológico del Argumento porque se está preguntando por los hechos sucedidos en este capítulo. Para terminar, encontramos respuestas que razonan mejor la relación entre el principito y el zorro: «Porque hacen que un día sea diferente que otro. Y que una hora sea diferente a otra»; frente a otro que no parece captar el sentido relacional del rito: «Porque si no, no tendrían tiempo para otras cosas».

¿De qué forma el principito podría no sentirse solo? Coméntalo brevemente

Esta última pregunta de comprensión lectora se refiere por último al Nivel lingüístico propio del Texto porque se reclama que el alumno parta del conjunto de lo leído para ir más allá. En este caso se percibe que se capta de forma sintética la búsqueda del principito y un mensaje que es lógico extraer: «Compartiendo con otros seres la existencia, al final eso es lo bonito de la vida»; frente a otras respuestas que no parecen tan relacionadas con la domesticación que muestra este relato: «Siendo amigos con los que pasar el rato». Compartir parece mucho más próximo que pasar el rato a la relación que tienen el zorro y el principito.

### *Preguntas sobre valores*

¿Qué valor o virtud permite trabajar?

El último texto planteado se refería a la trascendencia, no obstante, ninguno de los participantes seleccionó esta virtud. Es posible que no comprendieran bien lo que significaba la misma.

¿Qué es para ti la felicidad? Indica dos palabras.

A lo largo del debate surgieron muchas palabras, pero la más reiterada fue «amigos» y «familia».

¿Crees que la felicidad es una cuestión que se basa en «tener», es decir, es meramente algo material?

Los participantes mostraron en la mayoría de sus intervenciones la creencia de que la felicidad no consiste en «tener», pero no la definieron mucho más allá de «estar con tu familia» o «tener amigos».

La felicidad es una cuestión compleja. ¿Qué normas pondrías para que no se vulnerase el derecho a ser feliz de todo individuo humano y no humano?

No hacer daño fue la primera de las respuestas y esta fue secundada por los participantes.

¿Pondrías como aspecto de ética mínima el derecho a la felicidad de los individuos?, ¿Cómo lo limitarías?

Esta pregunta finalmente no se planteó por su complejidad y por la limitación de tiempo.

#### 4. CONCLUSIONES

A partir del taller se ha podido conocer que la mayoría de los estudiantes lograban regular sus emociones de forma efectiva, lo cual se puso de manifiesto a través de los resultados obtenidos en la Tarea TIRC. Además, pudo comprobarse que dicha escala funciona de manera adecuada y que permite conocer resultados sobre reevaluación cognitiva en estudiantes de una manera fácil y sencilla.

Gracias al taller realizado, se puso en manifiesto que el individuo es capaz de salir de su propio «yo» desde edades tempranas para focalizarse en el «nosotros global», y se posibilitó un espacio en el que todas las aportaciones eran válidas. A priori la cuestión de tratar dilemas morales con preadolescentes y con adolescentes a través del debate parecía algo demasiado complejo, pero enseguida los participantes hicieron caer en la cuenta a los moderadores de que en realidad las creencias limitantes provenían de la mente adulta, pues no en pocas ocasiones se percibe al niño o al joven como un ser en proceso de construcción y no como ser con sentido y pensamiento propio. En este sentido constituyó un verdadero punto de inflexión el percatarse de que los pequeños en cuestiones ético-morales tal vez sean incluso más grandes que los mayores. Se aprendería mucho si abriéramos el debate del ser y el deber ser a todas las edades para llegar a consensos éticos comunes y globales.

Por otro lado, se afirma que con un recurso motivador como es el cuento se pueden trabajar cuestiones tan complejas como los dilemas morales desde edades tempranas, en este sentido, se plantea la cuestión de utilizar al «otro» para conocer al «yo», pues a través de las acciones de los personajes se pueden evaluar las conduc-

tas morales y sus repercusiones, y gracias a ello se permite una reflexión personal sobre lo «bueno» y lo «malo» desde el punto de vista ajeno pero en consonancia con las creencias del propio lector.

Finalmente, se ha podido observar también cómo el trabajo a partir de la rúbrica CLAN permite ver diferencias en motivación, en la profundidad con que se comprende ficciones y en la capacidad para trabajar los niveles lingüísticos. Para ello se ofrece un modelo en el que se ha adaptado esta rúbrica al trabajo con *El principito*, que se puede emplear como modelo para trabajar otros textos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO-TAPIA, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, 1, 63-93.
- ALONSO-TAPIA, J., & PANADERO, E. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462.
- CEBALLOS-MARÓN, N.A., & SEVILLA-VALLEJO, S. (2020). El efecto del aislamiento social por el Covid-19 en la conciencia emocional y en la comprensión lectora. Estudio sobre la incidencia en los alumnos con trastornos de aprendizaje y menor acceso a las nuevas tecnologías. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3 extraordinario), 1-13.
- CORTINA, A. (2015). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.
- DE SAINT- EXUPÉRY, A. (2018). *El principito*. Buenos Aires: Editorial Guadál S.A.
- GÓMEZ, C (eds). (2007). *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial. 174-185.
- GÓMEZ C. & MUGUERZA, J. (eds). 2018. *La aventura de la moralidad (Paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*. Madrid: Alianza Editorial.
- HABERMAS, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós/ I.C.E.-U.A.B.
- HEGEL (2017). *Fundamentos de la Filosofía del derecho*. Madrid: Tecnoc.
- HERS, R., REIMER, J. & PAOLITTO, D. (2002). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- MERLO, J.C. (1975). *La Literatura Infantil y su problemática*. Buenos Aires: El Ateneo.
- NIETZSCHE, F. (2011). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza editorial.
- PARK, N., PETERSON, C. & SELIGMAN, M.E (2004). *Strengths of character and well-being* Journal of social and Clinical Psychology 23 (5): 603-619.
- RICOEUR, P. (1980). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones cristiandad.
- RODRÍGUEZ-ORONÓZ, S. (2020). *Educación en Valores: respeto a la diversidad. La incidencia de la COVID-19 en el Desarrollo de pautas de convivencia mínimas en relación a la educación inclusiva para la construcción de un «nosotros global»* en MORENO-RODRÍGUEZ, R., TEJADA, A. & DÍAZ-VEGA, M. (2020) *Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación*. Ciudad Accesible.

- SEVILLA-VALLEJO, S. (2019). La lectura viva. Criterios psicológicos y didácticos para fomentar el descubrimiento en los textos. María Isabel de VICENTE-YAGÜE y Elena JIMÉNEZ PÉREZ (eds.). *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 241-250). Madrid: Síntesis.
- SEVILLA-VALLEJO, S., & CEBALLOS-MARÓN, N. A. (2020). Theoretical and applied study of the psychological and educational effects of lockdown in primary school students in Argentina. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ssaoh.2020.100039>

## ANEXOS

### TAREA TIRC DIGITALIZADA:

<https://docs.google.com/forms/d/1Kb3UsEGrrtcZdQdk2X0jrDK4uPWnkbqWy1FNRzUGzeI>

### TEXTOS DEL TALLER

#### Texto 1. Dedicatoria

Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona grande. Tengo una seria excusa: esta persona grande es el mejor amigo que tengo en este mundo. Tengo otra excusa: esta persona grande puede comprender todo; hasta los libros para niños. Tengo una tercera excusa: esta persona grande vive en Francia, donde tiene hambre y frío. Tiene verdadera necesidad de consuelo. Si todas estas excusas no fueran suficientes, quiero dedicar este libro al niño que esta persona grande fue en otro tiempo. Todas las personas grandes han sido niños antes. (Pero pocas lo recuerdan). Corrijo, pues mi dedicatoria:

A LEÓN WERTH  
CUANDO ERA NIÑO.

#### Texto 2. La serpiente y el elefante

En el libro se afirmaba: «La serpiente boa se traga su presa entera, sin masticarla. Luego ya no puede moverse y duerme durante los seis meses que dura su digestión». Reflexioné mucho en ese momento sobre las aventuras de la jungla y a mi vez logré trazar con un lápiz de colores mi primer dibujo. Mi dibujo número 1 era de esta manera: Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo.

—¿Por qué habría de asustar un sombrero?— me respondieron.

Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas mayores pudieran comprender.

Siempre estas personas tienen necesidad de explicaciones. Mi dibujo número 2 era así: Las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, ya fueran abiertas o cerradas, y poner más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática.

### Texto 3. El geógrafo

El geógrafo abriendo su registro afiló su lápiz. Los relatos de los exploradores se escriben primero con lápiz. Se espera que el explorador presente sus pruebas para pasarlos a tinta.

–¿Y bien? –interrogó el geógrafo.

–¡Oh! Mi tierra –dijo el principito– no es interesante, todo es muy pequeño. Tengo tres volcanes, dos en actividad y uno extinguido; pero nunca se sabe...

–No, nunca se sabe –dijo el geógrafo.

–Tengo también una flor.

–De las flores no tomamos nota.

–¿Por qué? ¡Son lo más bonito!

–Pero ¿qué significa «efímera»? Repitió el principito, que nunca había renunciado a una pregunta una vez la había formulado.

–Significa «que está amenazado por una próxima desaparición»

–¿Mi flor está amenazada por una próxima desaparición?

–Seguramente.

–«Mi flor es efímera – pensó el principito-, ¡y solo tiene cuatro espinas para defenderse contra el mundo! ¡y la he dejado totalmente sola en mi casa».

Ese fue su primer impulso de nostalgia. Pero se repuso: ¿Qué me aconsejáis que vaya a visitar? – preguntó.

–El planeta Tierra – Le respondió el geógrafo (P. 56).

### Texto 4. El bebedor

–¿Por qué bebes? – preguntole el principito.

–Para olvidar – respondió el bebedor.

–¿Para olvidar el qué? – inquirió el principito, que ya le compadecía.

–Para olvidar que tengo vergüenza – confesó el bebedor bajando la cabeza.

–¿Vergüenza de qué? – indagó el principito, que deseaba socorrerle.

–¡Vergüenza de beber! – terminó el bebedor, que se encerró definitivamente en el silencio.

Y el principito se alejó, perplejo (P. 44).

### Texto 5. El astrónomo

Tengo poderosas razones para creer que el planeta del cual venía el principito era el asteroide B 612. Este asteroide ha sido visto sólo una vez con el telescopio en 1909, por un astrónomo turco. El astrónomo hizo, entonces, una gran demostración de su descubrimiento en un Congreso Internacional de Astronomía. Pero nadie le creyó por culpa de su vestido. Las personas grandes son así.

Felizmente para la reputación del asteroide B 612, un dictador turco obligó a su pueblo, bajo pena de muerte, a vestirse a la europea. El astrónomo repitió su demostración en 1920, con un traje muy elegante. Y esta vez todo el mundo compartió su opinión.

### Texto 6. El zorro

Si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde; desde las tres yo empezaría a ser dichoso. Cuanto más avance la hora, más feliz me sentiré. A las cuatro me sentiré agitado e inquieto,



descubriré así lo que vale la felicidad. Pero si tú vienes a cualquier hora, nunca sabré cuándo preparar mi corazón... Los ritos son necesarios.

—¿Qué es un rito? —inquirió el principito.

—Es también algo demasiado olvidado —dijo el zorro—. Es lo que hace que un día no se parezca a otro día y que una hora sea diferente a otra. Entre los cazadores, por ejemplo, hay un rito. Los jueves bailan con las muchachas del pueblo. Los jueves entonces son días maravillosos en los que puedo ir de paseo hasta la viña. Si los cazadores no bailaran en día fijo, todos los días se parecerían y yo no tendría vacaciones.

# OCIOPEDAGOGÍA EN RECOLETA: EDUCACIÓN PARA EL PENSAMIENTO LIBRE

VALERIA CALDERON<sup>1</sup>

DANIEL GATICA<sup>2</sup>

THANIA MEDINA<sup>3</sup>

GONZALO NAVARRO<sup>4</sup>

JORGE PACHECO<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Licenciada en educación en Filosofía, Universidad de Santiago de Chile (Usach), Diplomada en Filosofía e infancia (U. de Chile), Se desempeña hace siete años como profesora de Filosofía en la educación Pública. En la actualidad coordina el departamento de Filosofía y Ociopedagogía y es encargada de la asesoría del centro de estudiantes en el Liceo Paula Jaraquemada de la comuna de Recoleta. [valeriafranciscacalderona@gmail.com](mailto:valeriafranciscacalderona@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciado en Educación, Profesor de Filosofía, Bachiller en Humanidades, Egresado de la Universidad Alberto Hurtado, Diplomado en Filosofía para niños y niñas de la Universidad de Chile, Profesor del Taller de ociopedagogía en la Escuela Bilingüe República del Paraguay. [daniel.gatica.a@gmail.com](mailto:daniel.gatica.a@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciada en Educación con mención en filosofía, Profesora de filosofía, Universidad de Santiago de Chile, Diplomada en pensamiento crítico, Instituto de Estudios Avanzados Universidad de Chile, Magíster en gestión y liderazgo Universidad ARCIS, Magister en Curriculum y Evaluación, Universidad de Santiago de Chile, coordinadora Programa Ociopedagogía y coordinadora Unidad Técnico Pedagógica DAEM, Recoleta de Chile. [thm.ffia@gmail.com](mailto:thm.ffia@gmail.com)

<sup>4</sup> Licenciado en Educación y Profesor de Filosofía. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago Chile. Especialidad en filosofía para niños Universidad de Chile. Santiago. Chile. Diplomado en Estética y Pensamiento Contemporáneo Universidad Diego Portales Magíster Internacional en Comunicación Universidad Diego Portales. Santiago. Chile/Universitat Pompeu Fabra. España. Desde 2018 imparte el taller de Ociopedagogía en la Escuela Hna. María Goretti de Recoleta, siendo el encargado de cultura de la misma. [gnavarrot@gmail.com](mailto:gnavarrot@gmail.com)

<sup>5</sup> Doctorando en filosofía, Universidad de Chile; Magíster en Psicoanálisis, Subjetividad y cultura, Universidad Nacional de Colombia. Residente: Fellini Gallery Art, residency artist, 2015, Berlín, Alemania. Profesor Avanzado de Español como Lengua Extranjera, ELE, Inst. Hemingway, Bilbao, España. Miembro académico del Athens Institute for Education and Research (Grecia), unidades de filosofía, educación y psicología. Autor de artículos y capítulos de libros en países de Europa y América. Vicepresidente y director de educación de la Asociación de Migrantes Latinoamericanos en Chile. Profesor en el Liceo Dr. Juan Verdaguer Planas, Recoleta, R.M. de Chile. [jhpachecog@unal.edu.co](mailto:jhpachecog@unal.edu.co)

## 1. CONTEXTO

**E**N LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI, nos encontramos envueltos en múltiples cambios y también, en las diversas formas en que concebimos el mundo. Es una lucha constante de paradigmas que nos dan líneas o directrices de cómo movernos, que fluyen y se desdibujan con una asombrosa rapidez.

El cambio de paradigma desde la concepción de un mundo mecanicista a una visión ecológica y holística nos sitúa de una manera totalmente distinta, donde términos como «descentrado», «fluido», «no lineal» y «opaco» contrastan con el modernismo, la visión clásica que ha dominado el mundo occidental desde la Ilustración (Turkle, 1995, 8). Es así que se presenta como necesario un cambio de mirada en la comprensión que tenemos del lugar que ocupa el hombre en su entorno, ya que cómo lo veamos es cómo nos relacionaremos con nuestros semejantes y con la naturaleza; pues si se continúa desde una visión antropocéntrica, continuaremos creyendo que está al servicio del hombre y nos seguiremos moviendo sobre una visión binaria y una lógica de jerarquía, como manifiesta Brandoni (1999) al presentar el pensamiento occidental como pensamiento binario.

Parménides, en el siglo VI a. C., planteó que el mundo estaba dividido en principios contradictorios. Y ahora, tal pensamiento se refleja en que siempre estamos buscando qué teoría es mejor que otra y en los textos escolares también se ve tal relación, ya sea entre conceptos, personas o grupos de personas. Dentro del pensamiento binario, fue la autonomía la que guardó primacía frente la dependencia. Comenzando la dominación con el intento de negar una dependencia saludable, marcada por el reconocimiento mutuo, puesto que la autonomía requiere que el otro la reconozca. Pero si damos un vuelco, podríamos apreciar que el hombre es parte del entramado de la vida, y que debemos movernos no sobre la lógica de la jerarquía o una visión binaria, sino sobre una relación de redes. Por tanto, de cooperación, pues cuanto más se estudian los problemas de nuestro tiempo, más nos percatamos de que no pueden ser entendidos aisladamente o desde una lógica mecanicista cartesiana.

Esta nueva forma de percepción de la realidad debiese tener implicancias en la comprensión de la escuela, pues la visión de ésta y su rol no se puede comprender como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio. Por tanto, no se la puede ver como un sistema cerrado desconectado sino todo lo contrario, como un sistema que se encuentra constantemente afectado. Pese a ello, los principios de reducción y disyunción han normado la existencia del hombre, reduciendo lo complejo, dividiendo el todo en partes, en *pro* de comprender diversos fenómenos.

Hacia mediados del siglo XX, la mayoría de las ciencias obedecían al principio de reducción, que disminuye el conocimiento de un todo al conocimiento de sus partes, como si la organización de un todo no produjese cualidades o propiedades

nuevas con relación a las partes consideradas aisladamente (Morin, 1999, 18). Por otra parte, frente a la complejidad de responder al fenómeno de la inmediatez, la sociedad ha estado marcada por una fatal individualidad, que lleva consigo la disolución del sentido de pertenencia, de lo colectivo, del otro, lo cual también ha permeado el sistema educativo, pues la gestión en las instituciones educativas, se encuentra sumida en la lógica de la producción industrial y de la competencia de mercado.

Las instituciones y los gobiernos presentan formas totalizadoras e individualizadoras de poder, y los procedimientos de totalización abarcan todos los aspectos de la sociedad, consiguiendo, con el uso de las técnicas disciplinarias, un cuerpo que se pueda someter y transformar; por ende, un cuerpo dócil en que los dirigidos son frágiles, proclives a la irracionalidad, a las prácticas atávicas y a los excesos emocionales, requiriéndose del orden de la gestión, que representa las perspectivas de los grupos dominantes.

En la cotidianidad de la escuela, se ven reflejadas estas formas totalizadoras e individualizadoras de poder; las escuelas deben responder a las pruebas estandarizadas, midiendo con ello desde una mirada reduccionista su calidad. No se mira el sistema mismo, no se ve a las escuelas como organizaciones sistémicas, sino se ve a las escuelas como enfermas, irracionales, a saber, del otro lado del bien.

Otro elemento configurador de nuestra sociedad occidental es la condición adultocéntrica. Desde visiones hegemónicas y homogenizantes, se encapsula a las niñas, niños y jóvenes como «los menores» en relación a la edad adulta. (Duarte, 2012). Esta concepción adultocéntrica también se hace patente en el sistema educativo, en donde los adultos (los docentes) enseñan, y las niñas, niños y jóvenes (los estudiantes) aprenden, y donde hay ciertas actividades solo para niñas, niños y jóvenes. Por tanto, la visión paradigmática de la educación tradicional se ha basado «en el supuesto de que el profesor, que sabe, debe enseñar a los alumnos, que no saben, y que los alumnos han aprendido en la medida en que son capaces de repetir con la mayor fidelidad posible». (Palma, 1998, p. 30).

Así nos encontramos con la supremacía de una enseñanza de tipo memorística o, como diría Freire, una educación bancaria y autoritaria; a saber, una pedagogía de la respuesta. Como señala Escobar (1990), la educación autoritaria es adaptación sin riesgo, sin asombro, sin preguntas. En cambio, la educación liberadora se nutre de la pregunta, siendo un desafío constante al descubrimiento y la creatividad. Lo anterior, impide que el estudiante se desarrolle integralmente, puesto que el proceso educativo continúa orientado a la adquisición de volúmenes de conocimiento y la cosificación de los educandos. Manifiesta Rancière (2003), que la formación basada en la instrucción es un acto de embrutecimiento, y la formación basada en el reconocimiento del otro implica un acto de emancipación. Sin

embargo, nos sumergimos en el no reconocimiento de la alteridad; simplemente coexistimos y no convivimos.

### 1.1. HACIA LA EDUCACIÓN DEL NUEVO SIGLO

De este modo, se presenta como necesario replantearse el quehacer educativo, y responder así a los desafíos de la sociedad del siglo XXI, puesto que la escuela continúa anquilosada en una educación del siglo XIX, que reproduce el sistema hegemónico dominante, que ha convertido a la escuela en un negocio y no en un espacio de transformación para el desarrollo humano. Bajo este contexto, en el Departamento de Administración de la Educación (DAEM) de la comuna de Recoleta se han implementado, desde el año 2013, una serie de políticas lideradas por el alcalde Daniel Jadue, que buscan fortalecer la educación pública de la comuna a través del desarrollo integral de los estudiantes. Los principios rectores son la identidad, dignidad y participación de las comunidades educativas, lo que queda expresado en la visión del Departamento: «Llegará el día en que hablar de la educación en Recoleta será sinónimo de dignidad, identidad y calidad, como componentes de una comunidad solidaria, democrática, participativa y altamente profesional y exigente, como espacio de una nueva humanidad». Por tanto, las innovaciones impulsadas van en consonancia con una comprensión holística y comprensiva del lugar que ocupa el hombre, en que los valores predominantes son integrativos. Es por esto que se han instaurado los Directorios Colegiados en cada uno de los establecimientos educacionales, como instancia de gestión y convivencia, donde los equipos directivos, docentes, representante del sostenedor, auxiliares, estudiantes y apoderados se involucren en la toma de decisiones estratégicas al interior de la unidad educativa, y permitan modificar esa constitución esencialmente jerárquica y poco democrática de la escuela, basada en la lógica del dominio-sumisión. Además, iniciativas como Escuela Abierta rompen con la concepción cerrada de la escuela y la amplían, situándola como el corazón del desarrollo social y cultural de las comunidades. Lo mismo ocurre con el área de currículum integral, el Programa Cati, el Congreso Estudiantil, el Programa de Argumentación y Debate, que ponen al centro al hombre generando comunidades para ver al mundo y transformarlo.

### 1.2. EL TALLER DE OCIOPEDAGOGÍA

En 2016 se estableció en la Jornada Escolar Completa o en las horas de libre disposición, el Taller de Ociopedagogía, realizándose actualmente en 17 establecimientos municipales de la comuna. Estableciéndose como una innovación pedagógica, un espacio crucial para anticipar respuestas a nuevos desafíos y generar nuevas soluciones a los temas pendientes (Unesco, 2008). Tiene por objetivo invitar a los

estudiantes a pensar, reconociéndose en la totalidad que constituyen: «El hombre 'sentipensante' que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón» (Fals, 2015: pág.10) pero desde sí mismo, inmerso en una reflexión que permita la crítica, el análisis y la comprensión del cómo se instauran las «verdades», a través de las cuales miramos y vivenciamos el mundo y a nosotros mismos. Así se promueve el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidante, o como diría Lipman, un pensamiento multidimensional.

### 1.3. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL TALLER:

- Currículum con enfoque hermenéutico, por tanto, desde la comprensión existencial y no como un currículum academicista, en el que la realidad se comprende como dada y no como una construcción social. Para ello, se debe promover un espacio de comprensión con el otro, pues como señala Jaspers: «Los hombres cada vez se comprenden menos, se encuentran y se alejan corriendo unos de otros, mutuamente indiferentes» (2000: pág. 9). Se debe considerar que cada sujeto cuenta con un horizonte de significados, perteneciendo a contextos históricos y tradiciones específicas. Por tanto, presenta supuestos y prejuicios que son preconcepciones o formas de entender el mundo. Al presentarse un otro con un horizonte distinto, le permitirá ampliar los horizontes, pues en el diálogo se devela la fusión de horizontes.
- Avanzar hacia una pedagogía de la pregunta. Para Gadamer, la pregunta es también el arte de pensar (en Zuleta, 2005). Preguntar y pensar son dos procesos intelectuales inseparables; porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento y puede así plantearse preguntas y posibles respuestas y, a partir de este necesario enlace, se producen nuevos conocimientos. La pregunta se entiende como posibilidad de horizontes de comprensión en el proceso dialógico, en que la conversación permite el reconocimiento de la presencia del otro a través de la capacidad de abrir horizontes de comprensión, pues cada uno presenta un horizonte desde donde dialoga. (Gadamer, 1991).
- Comprender al educador no como el poseedor del conocimiento, ni menos como el agente que vierte la información a sus educandos, sino como la brújula en el camino del conocimiento y no un mero transmisor. Debe permitir desplegar en los estudiantes todas sus capacidades en la práctica del enseñar-aprender, como diría Freire: «No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña, enseña alguna cosa a alguien» (2004, 12).

- Así, tanto el educador como el educando deben generar habilidades, criterios para seleccionar, interpretar, y valorar la construcción de conocimiento desde su contexto y mirada global, para replantearse el *statu quo*, pues como indica Giroux (1990) en la experiencia pedagógica se sustituye el desarrollo del pensamiento crítico por la subordinación, el conformismo y la disciplina. Las escuelas son fuerzas conservadoras que, en su inmensa mayoría, socializan a los estudiantes para que se adapten al *statu quo*. Concibiéndose de esta manera al docente «más allá de su papel como actor de cambio, de sujeto productor de cultura y de saber pedagógico. Nos arriesgamos a pensarlo y configurarlo como sujeto de acción política» (Martínez, 2008, 18).
- Estrategias metodológicas, que promuevan el pensamiento crítico, creativo y cuidante, donde las principales interacciones pedagógicas sean protagonizadas por los estudiantes, siendo la pregunta el elemento constitutivo de cada una de ellas. El docente debe estar centrado en el proceso de enseñanza, diseñando todas las actividades y secuencias que integran dicho proceso y procurar actuar como guía del mismo, pero dejando que sea el estudiante quien adquiera el máximo protagonismo a través de la participación activa, que se puede llevar a cabo por medio de las interacciones pedagógicas.
- En el *Marco para la Buena Enseñanza* del Mineduc (2016, 81), se plantea que «las interacciones pedagógicas son acciones recíprocas que se establecen entre el/la profesor/a y sus estudiantes o entre éstos, cuyo objetivo es lograr un determinado aprendizaje. En esta interacción, el/la docente asume un rol mediador».
- La organización del aula de manera no tradicional, para que permita ver al otro. Por ejemplo, en círculos o en grupos de trabajo, incentivando así la convivencia entre los estudiantes.
- Incentivar una comunidad de indagación, estimular un ambiente de respeto mutuo, apertura, ausencia de adoctrinamiento e intimidación.
- Reconocimiento de los distintos saberes de los estudiantes, de su cultura, sus experiencias, sus valores, su memoria y su identidad, ya que se requiere una escuela transformadora, que no siga homogenizando y uniformando, sino una escuela inclusiva.

Por tanto, el proyecto educativo de Recoleta es un proyecto revolucionario, que replantea la concepción hegemónica del conocimiento y del saber a través del cuestionamiento radical de nuestros prejuicios y creencias, desde ese *continuum* reflexivo y crítico que nos permitirá avanzar a una educación emancipadora, que nos enseñe a pensar por nosotros mismos y que nos interpele a replantear el mundo que deseamos y construir un mundo mejor, donde la gestión local se instale como

referente a nivel nacional, desdibujando los límites de lo posible y permitir poner el foco en mejorar la calidad de vida de las personas.

La siguiente presentación versará sobre la experiencia pedagógica del taller de Ociopedagogía, específicamente su implementación en cuatro establecimientos: Hermana María Goretti, Escuela República del Paraguay, Liceo Doctor Juan Verdaguer Planas y Liceo Paula Jaraquemada, Las experiencias de enseñanza de la filosofía están mediadas por el contexto de sus establecimientos.

## 2. OCIOPEDAGOGÍA EN LA ESCUELA HERMANA MARÍA GORETTI, UN MODO DE RECONFIGURAR

### 2.1. PRESENTACIÓN

En el corazón de la Población Angela Davis, en la comuna de Recoleta, Santiago de Chile, se ubica la Escuela Básica Hermana María Goretti, comunidad educativa que, al menos los últimos 6 años, se ha volcado a una labor educativa centrada en hacer de lo pedagógico un vehículo para generar mejor calidad de vida de sus estudiantes y, por ende, de su entorno social y afectivo. Por ello, el lema «Comunidad que educa con amor» es representativo de lo que en esta escuela se ha venido haciendo y sintetiza la misión y visión de su proyecto educativo (Recoleta, 2018).

En este contexto, desde al año 2016 se imparte el taller de Ociopedagogía, así como en la totalidad de los establecimientos educacionales públicos de la comuna, siendo en 2018 donde, quien escribe, se hace cargo de este taller, procurando innovar en las prácticas pedagógicas para lograr un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes.

### 2.2. PENSAR LA OCIOPEDAGOGÍA COMO UNA PRÁCTICA PARA «SER EN EL MUNDO»

Si partimos de algunas consideraciones hechas desde el pensamiento del filósofo Martín Heidegger, estableceríamos como punto de partida para esta reflexión el *factum* de que somos seres-en-el-mundo (Heidegger, 1927) Es decir, somos *Da-sein*, expresión alemana usada en *El Ser y el Tiempo* por Heidegger para develar el intrínseco y constitutivo carácter mundano del ser del hombre; el que, por tal, lo arroja indefectiblemente al ser-con-otros y a habitar un espacio que también ha de ser espacio de cruces y entrecruces, de múltiples relaciones que siempre se escapan a cualquier planeamiento o directriz unidimensional y totalizadora. El recurso a Heidegger del párrafo anterior tiene como objeto mostrar que las relaciones intramundanas en las que el individuo actual se encuentra, son relaciones que van en distintas direcciones y que abarcan distintos campos de acción y desarrollo. Los



distintos mundos en los que el hombre contemporáneo habita y transita lo hacen padecer el desasimiento y el desarraigo de su propia existencia, estando la vida actual afectada por una vorágine fluctuaciones, vaivenes y movimientos constantes; acrecentados por el consumo, por la moda, por la creciente sobrepoblación de las zonas urbanas y una serie de males necesarios que padecemos. De ello los niños y jóvenes nativos digitales son más que testigos.

Ese *pathos* de incompreensión de la propia mundanidad, ese padecimiento de la falta de realización existencial propia, que de alguna manera se anestesia en la sociedad de consumo, nos instala en una constante y latente «falta de sentido» que se ha pretendido subsanar, por lo menos en los últimos 2 siglos, por la psicología conductual y su correlato en el modelo escolar tradicional, pues este no distingue existentes individuales, sino que más bien los anula en una suerte de masa que hoy, a diferencia de los modelos educativos del siglo XIX, se sirve de rasgos propios de los estudiantes para transformarlos en «habilidades» de ingreso al mundo hegemónico y unidimensional, tal como lo piensa Herbert Marcuse (Marcuse, 1964).

Entonces, ¿hay alguna o algunas formas de propiciar el encuentro del *Dasein* consigo mismo, para poder existir de un modo más auténtico y arrojado a la genuina relación con los otros? Si seguimos la línea de pensamiento de Heidegger, diríamos que sí, que efectivamente cada *Dasein* puede vivir su existencia de modo más auténtico sí y sólo sí SE FORMULA LA PREGUNTA, pregunta existencial que lo arroja al encuentro con su propio ser y al desafío de *conocerse a sí mismo*. Esta «toma de conciencia» no es una cuestión gratuita, tiene costos, que a todas luces en sociedades que prefieren el consumo, la inautenticidad y las diferencias de clase, serán vistos como pérdidas de tiempo, como rarezas o, para los más despiertos como amenaza. Y es que, en la mundanidad cotidiana, la apuesta para vivir dentro de sus parámetros dice directa relación con la utilidad y el negocio (*neclotium*: sin ocio), sin dejar margen para el pensamiento crítico y libre, por ello se hace indispensable abrir canales educativos desde la infancia orientados a la reflexión y al abordaje de la pregunta misma a saber en este caso, la Ociopedagogía.

### 2.3. OCIOPELAGOGÍA. UN CAMINO QUE NO ES UN MÉTODO

Siempre con el pensamiento de Heidegger en vista, impulsar la reflexión y la formulación de preguntas existenciales no es algo para lo que simplemente podemos aplicar una fórmula o un método, pues ello sería colocar en un «afuera» el objetivo de ingresar en un modo más auténtico de ser; sin embargo, la apertura formal de un espacio libre para el ejercicio del Ocio en su sentido más profundo dentro del sistema escolar en todos sus niveles, puede ser y es un camino por donde los individuos pueden volverse protagonistas de su propia vida con miras a su propia existencia (*Dasein*).

Como experiencia concreta orientada hacia la búsqueda interior, más allá de lo antropológico, el programa de Ociopedagogía ha sido el primer programa de pensamiento libre en la educación pública de todo el país, incorporando a niños desde 1ero básico a pensar su cotidianidad y a sí mismos; con miras a *un estar-con-otros* más solidario y no utilitario. En este último aspecto, el programa de Ociopedagogía se plantea como meta «*Aprender a pensar por sí mismos*», y desde ahí asume que el camino a recorrer para alcanzar aquella meta ha de ser de manos de la Crítica, la Creatividad y el Cuidado; las «3C» que facilitan la promoción de la pregunta, como modo existencial de vida y espacio de encuentro con el otro. Por eso, en la Escuela Hermana María Goretti, hemos entendido la OcioPedagogía también como *libertad positiva*, en el sentido planteado por Isaiah Berlin donde, en términos muy sencillos, el autor nos dice que toda persona debe tener la capacidad de ser dueño de su voluntad y de determinar sus propias acciones, es decir su destino, manteniendo la posibilidad de actuar de tal forma que pueda tomar el control de su propia vida y llevar a cabo la libertad de tomar decisiones (Berlin, 1958). El sentido positivo de la libertad deriva del deseo por parte de cada individuo de ser su propio amo. Si esto último lo llevamos al plano existencial, la libertad que buscamos desde la Ociopedagogía actúa como un camino que se recorre con otros sujetos que son amos de sí mismos, que se reconocen en el otro y que asumen que, para vivir su mundanidad de modo auténtico es necesario construir junto a sus pares un espacio nuevo para habitar. Y esa nueva configuración del espacio público, desde este habitar honesto y libre, obliga, indefectiblemente a asumir, promover y poner de relieve los propios modos de habitar la mundanidad, con los ya mencionados cruces y entrecruces, con sus zonas oscuras y luminosas y también con los distintos modos de habla que en ella comparecen. Por esto, la Ociopedagogía es inclusiva y multicultural, y hace propio el lenguaje que se habla en las poblaciones, sin ningún tipo de coerción moral ni política, allanando camino para las transformaciones que las relaciones intramundanas requieren.

Finalmente, poder llevar la práctica de la Ociopedagogía en una población llamada Angela Davis, nos invita a desarrollar una pedagogía crítica, libertaria y colectiva, que promueva el respeto por los Derechos Humanos, y que coloque a la infancia en el centro de toda acción, con miras a una mejor sociedad de futuro.

### 3. OCIOPEDAGOGÍA, FILOSOFÍA PARA/CON NIÑOS Y MULTICULTURALIDAD. UN VARIOPINTO ESCENARIO RECOLETANO PARA LA FILOSOFÍA

#### 3.1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la filosofía ha pasado por tránsitos reflexivos respecto a cómo debería de ser enseñada y si lo que se enseña es «historia de la filosofía» o si de plano es «filosofía». Otro matiz de la discusión es si lo que se debe hacer es enseñar a entender las propuestas de los filósofos o enseñar a pensar y, a consecuencia de un proceso educativo, enseñar a filosofar. Esto se relaciona, por una parte, con los debates relativos a la filosofía latinoamericana, respecto si es o no filosofía, y por otra, podemos remontarnos a los modelos eurocentristas que, ya pasadas varias décadas, mantienen aún vigente la discusión acerca de si ciertas formas de impartirla son enseñar filosofía o más bien su historia.

Hoy la enseñanza de esta disciplina ha explorado el terreno de la educación básica o primaria, por lo que muchos quisieran manifestar sus ideas respecto a si es efectivamente o no filosofía. Si, por una parte, la filosofía latinoamericana se opuso al eurocentrismo, por otra, podría hacerse la analogía de que la filosofía para niños se enfrenta al adultocentrismo, habrá que revisar si esta idea es lícita o no. Experiencias para revisar lo anterior hay varias y compartiremos la de una escuela en particular ubicada en Santiago de Chile, más precisamente, en la comuna de Recoleta, en un contexto intercultural.

Considerando las posturas de algunos autores es posible extender una mirada al terreno actual de la enseñanza de la filosofía impartida a niñas y niños al mismo tiempo que podemos conocer las experiencias del proceso en esta escuela en particular.

#### 3.2. PRECUELA DE UN GIRO FILOSÓFICO LATINOAMERICANO

Dentro de Latinoamérica, Leopoldo Zea ocupa un sitio importante dadas las perspectivas que versan sobre la filosofía en América Latina, el proyecto de una filosofía latinoamericana cuya esencia sea la esencia del ser latinoamericano, en otras palabras, una filosofía que no sea a la europea, que surja de los mismísimos pueblos latinoamericanos.

Por su parte, Enrique Dussel, dentro sus aportes, cuestionaba la hegemonía de la filosofía europea y el modo en que se ha permeado la filosofía latinoamericana pues «Esto, dejaba en la encrucijada a los intelectuales que desde la crítica deseaban proponer un pensamiento emancipatorio desde América Latina. ¿Es posible una filosofía desde la región? ¿El pensamiento europeo es la auténtica filosofía,

haciendo que todo intento latinoamericano fuera una reproducción de los centros europeos?».<sup>6</sup>

Por otra parte, Paulo Freire manifestó un interés por reflexionar sobre la necesidad de una educación democrática que fomentara el respeto por los derechos de las personas al mismo tiempo que su propuesta se orienta y compromete con los problemas sociales y la lucha por una sociedad más igualitaria y más justa.

En resumen, el tránsito de la filosofía latinoamericana ha requerido del discernimiento, trabajo y cuestionamiento de las condiciones históricas en que la filosofía se ha instalado en nuestro continente pero, al mismo tiempo, se ha apropiado de sus propias circunstancias, «Se podría interpretar entonces que puede admitirse un conocimiento filosófico aceptado dogmáticamente, no porque se lo transmita, sino solamente después de haber pasado por la propia razón, luego de una práctica del filosofar y por una decisión fundamentada y crítica, lo que es muy distinto a aceptar que exista «una filosofía» que se pueda transmitir como ocurre en ciencia».<sup>7</sup> Es otras palabras, la filosofía hoy no es mera transmisión de contenidos, sino una apertura a revisar la propia realidad con la posibilidad de que pueda ser transformada en tanto que es comprendida y cuestionada.

### 3.3. LA OCIOPEDAGOGÍA

La ociopedagogía surge hace algunos años en Recoleta, año 2016 más precisamente, como parte del plan de mejoramiento a la educación. La idea central del proyecto apunta a abrir un espacio de reflexión, diálogo y conexión con el entorno, observar las realidades sociales e inquietudes de los y las estudiantes, todo esto dentro de la jornada escolar. Es así como paulatinamente se incorporan a profesores de diferentes asignaturas como encargados del taller, sin embargo, con el tiempo surge la necesidad de que el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico y habilidades de diálogo estuviera en manos de profesionales de área de la filosofía. Hoy, casi en su totalidad, son profesores de filosofía quienes realizan el taller, abordando situaciones, problemáticas y asuntos propuestos por los y las estudiantes para así desarrollar diferentes habilidades de pensamiento crítico, habilidades de diálogo, interpretación y pensamiento cuidante.

<sup>6</sup> Del Valle-Orellana, Nicolás. Entrevista: Crítica desde América Latina: filosofía, política y modernidad. Scielo. Pléyade (Santiago) versión impresa ISSN 0718-655X versión On-line ISSN 0719-3696. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-36962018000100163](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-36962018000100163)

<sup>7</sup> Elena Teresa José. Dossier: Panorama de la filosofía de la educación en Argentina. Enseñar Filosofía o enseñar a filosofar. Algunas categorías para su análisis. APRENDER - Cad. de Filosofía e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano VIII n. 13. 2014. 146.

Desde lo pedagógico, el taller se apoya en las inquietudes de los niños y niñas. Para abordar estas temáticas emergentes desde el estudiantado se utilizan diferentes metodologías y estrategias didácticas. Con la finalidad de promover el asombro, la participación y el interés de los estudiantes, cobró tremenda importancia la creatividad aplicada en los medios didácticos y metodológicos. De este modo, cada docente incorporó, dentro de sus capacidades y habilidades, distintas estrategias; algunos trabajaron la estructura del debate en sus cursos para promover las habilidades de argumentación, otros, para desarrollar el pensamiento lógico aprendieron ajedrez. En caso de no tener tableros, los pudieron elaborar ellos mismos a partir de material reciclado, otros, trabajaron las novelas de filosofía para niños utilizando los fundamentos teóricos de Matthew Lipman. Durante los años sucesivos, el taller ociopedagógico, logró consolidarse como un aporte tremendamente provechoso y valorado por los estudiantes.

De alguna forma, los niños y niñas de enseñanza básica fueron descubriendo esto de la «filosofía», disciplina que muchas veces es un área un tanto incomprendida y otras veces relegada para después, para cuando los adolescentes están en plena adolescencia, preocupados de otras cosas, y hoy más que nunca expuestos a pantallas y terabits de información. ¿Para qué sirve, entonces, la filosofía? O ¿Para qué la filosofía si no hay detrás de ella una productividad económicamente hablando? Se ha vuelto cada vez más necesario establecer el vínculo entre la filosofía y la realidad cotidiana, lo que acontece a nuestro alrededor y plantear preguntas que cuestionen el modo en que se conforma la realidad, nuestras conductas y el sentido de lo que hacemos. Se inserta, por tanto, una pedagogía de la pregunta, como explica Paulo Freire, y dejar de lado este modo tradicional de la escuela donde el profesor hace preguntas que los estudiantes deben responder. Este giro pedagógico pone al estudiante como agente y constructor de sus procesos de aprendizaje. Ya otros como Sócrates hicieron del preguntar un arte que permitiera llegar a verdades o saber por medio del diálogo, pero nunca el preguntar había sido tan relevante en el escenario de la educación como lo es hoy en día donde incluso se habla de filosofía para niños o de filosofía con niños. La diferencia entre «para» y «con» parece mínima, pero en el fondo de esta distinción se esconden dos miradas muy distintas. «Para», supone la adaptación de los contenidos para que el niño «pueda» acceder a la reflexión en una suerte de abajamiento del adulto para que el niño pueda participar y pensar. Por otro lado, hablar de filosofía «con» niños, apunta hacia una educación más horizontal, donde las reflexiones tienen una misma validez al igual que las pregunta, «filosofía sin más» como decía Leopoldo Zea, pero ahora en otro terreno de discusión, a propósito de la filosofía latinoamericana, hoy el debate de lo que es o no filosófico se lleva al aula con niños, los protagonistas sin duda, pero ¿Filósofos?

### 3.4. LA FILOSOFÍA PARA/CON NIÑOS Y NIÑAS

¿Filosofía para niños? ¿Que pueden decir los niños al respecto? Son infantes y no gozan de la fama o el prestigio de la academia que pertenece al mundo adulto, detrás de esta supuesta verdad, está implícita la subestimación de la creatividad infantil, y el freno del mundo adultocéntrico «Muchos profesores de ciencias han tomado como axioma que los niños son abismalmente ignorantes acerca de la naturaleza, pero que, al mismo tiempo, afortunadamente, son curiosos e inquisitivos».<sup>8</sup>

Matthew Lipman, investigador y creador del método de filosofía para niños (FpN), constató la dificultad de los adolescentes para pensar críticamente, para reflexionar y dialogar con otros, afirmó «Si queremos adultos que piensen por sí mismos, debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos». De este modo, buscó desarrollar a temprana edad habilidades de pensamiento y reflexión con la ayuda de un programa que permitiera mantener viva en ellos una actitud crítica, creativa y cuidadosa del otro (caring thinking / pensamiento cuidante).

Su programa, muy resumidamente, se apoya en:

- Diferentes relatos de carácter filosófico que funcionan como textos básicos de lectura que sirven de «pretextos» para la discusión filosófica y despertadores de la curiosidad.
- Libros de apoyo o manuales para el docente que proveen diferentes planes y temas de discusión y ejercicios que facilitan el alcance de los objetivos propuestos.
- También, se apoya en programas de formación para docentes, que faciliten extracción de todas las posibilidades de los relatos, ideas e inquietudes para así asegurar un desarrollo secuencial de las destrezas propuestas a lo largo del programa.
- Finalmente, en una metodología pedagógica que busca transformar el aula en una «comunidad de indagación» dejando de lado el escenario constante de la mirada dirigida al pizarrón y desde ahora mirarse a los ojos para pensar con otros y frente a otros, construir conocimiento y no competir intentando dar la respuesta correcta, ya no se trata de una competencia por la mejor calificación, sino de aportar desde las propias ideas y experiencias e inquietudes a la discusión que a todos compete.

<sup>8</sup> Matthew Lipman y Anne Margaret Sharp. *Asombrándose ante el mundo*, manual para acompañar a KIO Y GUS. Madrid 1993

### 3.5. EXPERIENCIA

Aplicar el taller de filosofía para niños en la escuela República del Paraguay en Recoleta ha sido una novedad para ellos. Han compartido la lectura de la novela «Kio y Gus» y realizado preguntas en relación a ella. También, han participado alegremente de las discusiones en torno a la diferencia entre mitos, leyendas y el rol de la imaginación, han discutido sobre el significado de los nombres y la relación que tienen con el propio nombre, los abuelos y el modo en que estos cuidan de ellos, las abejas y el proceso con que elaboran la miel, la amistad y la importancia que tienen en nuestras vidas, las diferencias entre lo bonito, lo bello y lo perfecto entre otras muchas cosas. La comunidad de indagación permite el desarrollo de habilidades de pensamiento matemático, de comprensión lectora y aspectos éticos y sociales. «Con un texto narrativo puedes conectarte con los intereses de los niños para hacer responder preguntas infinitas».<sup>9</sup>

Aplicar las diferentes novelas al interior de las aulas escolares permite que los niños y niñas desarrollen su capacidad de formular preguntas claras y ordenadas, categorizarlas, abrir espacios democráticos y participativos de discusión donde todos y todas las estudiantes puedan participar, indagar, pensar, cuestionar, criticar, estar de acuerdo o en desacuerdo. La filosofía para niños y niñas permite que, en medio de su comunidad, sean aceptadas sus ideas, por tanto, mejora la autoestima y la autoimagen, permite el desarrollo de la empatía y lo ya antes mencionado, el pensamiento cuidante, es decir, la capacidad de pensar con cuidado, evaluar las propias ideas, y si no estoy de acuerdo con lo que otro dice, me veo en la necesidad de justificar y dar cuenta de mis ideas. En otras palabras, frente a otros, me veo en la necesidad de ser no sólo racional, sino también razonable, para pensar, hablar y dialogar. En palabras de Kant, «Saber qué es lo que hay que preguntar razonablemente constituye ya una notable y necesaria prueba de sagacidad y penetración». (Kant 2012, 97)

De acuerdo a lo anterior, el espacio de diálogo es fundamental para el desarrollo de habilidades de pensamiento, y digamos que es más fácil estar de acuerdo con quien se parece a mí o maneja los mismos códigos que yo. Pero la realidad de muchas aulas, al menos en la comuna de recoleta, es que son habitadas por niños de diferentes países y culturas. Esta realidad multicultural permite que los estudiantes conozcan y comprendan diferentes formas de vivir, evaluar y darle sentido a la realidad.

### 3.6. ESCENARIO MULTICULTURAL

Es posible apreciar la multiculturalidad, como una oportunidad para reevaluar las «realidades sociales» que tenemos como adecuadas y necesarias; la oportunidad

<sup>9</sup> Vicuña, Ana María. Instructora del programa de filosofía para niños, UC.

de desplegar el discernimiento dialogante en torno a las propias ideas, creencias, conductas y tradiciones que por costumbre no hemos cuestionado dado que no siempre tenemos un referente con qué comparar. El desafío de la multiculturalidad, hoy pone a prueba no sólo nuestra capacidad de tolerar las ideas diferentes a las nuestras, sino además la capacidad de justificar las que dábamos por hecho y nunca habíamos revisado. «Algunos filósofos, como Nicolas de Cusa, o el mismo Espinoza, estaban preocupados de que no sólo las personas se amaran entre sí, sino también de que los pueblos se respetaran unos a otros». (Ezcurdia 2001, 94)

### 3.7. CONCLUSIONES

Con todo, la filosofía para niños y la multiculturalidad parecen haberse encontrado para cuestionar las bases de cómo pensamos y cómo vivimos. Afortunadamente, no estamos solos, Freire, Lipman y otros muchos autores nos han dado herramientas e ideas, dentro de otras posibles, que permitan el encuentro de las mentes, sea de donde sea que vengan, lo importante, quizás, sea estar dispuestos a encontrarnos con otros y desplegar esa curiosidad que muchas veces se duerme. Gracias al asombro y el trabajo conjunto, hemos avanzado en la posibilidad de descubrir nuevos sentidos y modos de interpretar la realidad abriendo de este modo el camino para poder transformarla.

## 4. SOBRE EL PENSAMIENTO LIBRE. OCIOPEDAGOGÍA EN EL LICEO DR. JUAN VERDAGUER PLANAS

El Liceo Doctor Juan Verdaguer Planas es uno de los 17 establecimientos municipales de la comuna de Recoleta, Santiago de Chile, en los que se realiza el taller de ociopedagogía desde primero básico, hasta el último nivel de enseñanza media. En la administración de la directora Jimena Sánchez, y de las jefes UTP, Paulina Torres y Patricia Díaz, este taller ha asignado a dos profesores: Marco Diaz y Jorge Pacheco, quienes nos hemos propuesto el objetivo de propiciar el desarrollo integral de los estudiantes, y la enseñanza del manejo y administración del pensamiento libre; tal como se define en la naturaleza de este taller.

Para lograr la consecución del mencionado objetivo, es indispensable demarcar el sentido semántico y valorativo de las categorías que lo fundamentan y componen. Aquellas tres categorías son: 'pensamiento', 'pensamiento libre', y 'desarrollo integral'. El particular modo de comprender estas categorías, determina el método a seguir para la consecución del mencionado propósito. En este breve escrito, presento una construcción de la categoría 'pensamiento' y finalizo con una breve relación entre ésta, y las otras dos categorías. En unas pocas líneas, esbozo una laconica mención a cómo realizamos nuestro taller, a partir de la previa delimitación conceptual.



#### 4.1. PENSAMIENTO LIBRE

Las diferentes corrientes que se han ocupado de abordar y reflexionar ‘el pensamiento’, al menos desde Descartes y su invención del ‘yo’, han mostrado una relación intrínseca, y, en algunos casos, isomórfica, entre ‘pensamiento’ y ‘lenguaje’. De esta manera, haciendo justicia a esta tradición, cualquier aproximación al ‘pensamiento’, debe permitir, de alguna manera, el esclarecimiento de aquella relación.

Para empezar, la pregunta que nos planteamos es ¿qué podemos entender o comprender por el pensar? Por sinonimia y observación de los usos de aquella palabra, la pregunta nos obliga también a responder: ¿Qué distingue o diferencia a un pensamiento de una reflexión, una idea, analizar? Wittgenstein afirma en el prólogo de su tesis, *Tractatus lógico Philosophicus* que allí pretende «trazar límites al pensamiento, o, no al pensamiento, sino a la expresión de los pensamientos; porque para trazar un límite al pensamiento tendríamos que ser capaces de pensar ambos lados de este límite, y tendríamos por consiguiente que ser capaces de pensar lo que no se puede pensar» (Wittgenstein TLP 2009, 5).

Para Wittgenstein, todo pensamiento acontece dentro del lenguaje. Por esto, su límite sólo podrá ser trazado en el lenguaje, y lo que reside más allá del límite será simplemente ‘absurdo’. A consecuencia de esto, tanto la reflexión como el pensamiento, pueden ser presentados como ejercicios interpretativos, en relación a un esquema. Esta perspectiva permite recordar algunos planteamientos en los que autores tan diferentes como Nietzsche (NF 1885,5 [22]), Herder (1960, 173) y Kant, (2000) coincidirían (Pacheco 2011).

En los distintos autores, hallamos que el pensamiento, da cuenta de estados mentales, no de estados de cosas. El pensamiento se arroja contemplativamente sobre aquello que quiere fundamentar, en el horizonte de respectivos usos del lenguaje; pero, en la abstracción, pierde conciencia de que: «no encontramos en las cosas, nada que no hayamos puesto en ellas nosotros mismos» (Nietzsche, NF 1885, 174). En otros términos, lo único que logramos captar de nuestro entorno, son nuestras propias percepciones, designadas y comprendidas mediante palabras.

Desde el anterior reduccionismo lingüístico y perspectivista, aún subsiste la necesidad de delimitar el pensamiento de los otros tipos de procesos mentales; además, surge la pregunta, ¿Existe pensamiento libre? En ese caso, ¿Cómo entenderíamos su condición de ‘libertad’? La libertad no puede ser entendida como una ausencia de condiciones; el predicarla de algún objeto, ya permite comprender que tiene unas características que asociamos al objeto del cual se predica, aquellas características la hacen algo distinto, son su condición particular, su forma y su modo de ser.

La palabra latina ‘reflexión’, etimológicamente, indica una acción de repetición, o de intensificación, como se puede observar en el prefijo ‘re-’ El elemento ‘flex-’

proveniente del verbo *'flectere'* señala que aquello que es repetido o intensificado es un doblamiento, curvatura o desviación. Por medio del sufijo '-io', se muestra el sentido de esa *'flectere'*, su propósito es una acción o efecto, algo característico. En el uso de la palabra, aquel sufijo se percibe la acción como manumisión. Es decir, hacer una reflexión, consiste en hacer una revisión, una revaloración, en relación con criterios valorativos preestablecidos.

Por otra parte, cuando alguien concibe una 'idea', ésta se relaciona con un vínculo imaginario. La palabra 'idea' proviene del griego *ιδέα* que traduce 'forma' o 'apariciencia'. A su vez, aquella palabra se deriva de *'ειδῶ - Eido'* que significa 'veo'. Así, concebir una idea, es visualizar la imagen de una posibilidad. Aunque la idea no es tan intrínseca al lenguaje como el pensamiento, debe recurrir a él para dar *forma* a la imagen representada. La idea tampoco está relacionada, directamente, con el universo simbólico y valorativo de la 'reflexión'; pero su llegar a ser, su posibilidad, permite ver el universo valorativo de quien la concibe. De esto, que hablemos de situaciones 'ideales', es un llegar a ser que deviene.

La palabra griega 'análisis' -*ἀνάλυσις*. Se compone del prefijo *ἀνά* -'ana' que puede significar de abajo a arriba, hacia atrás, contra, enteramente, de nuevo; hallamos estas significaciones en palabras como: anagrama, analogía, anatema. A su vez *'λυσις* -lysis' viene del verbo *'λύειν* -'lyein', que es: soltar, disolver o descomponer. El sufijo *'σις* -'sis' hace alusión a una acción. De acuerdo con esto, un análisis es una acción en la que examinamos algo, descomponiéndolo en sus partes. Tal como ahora examino el concepto 'pensamiento'.

La palabra latina 'pensamiento' contiene inmerso un sentido evaluativo o comparativo. Su composición es *'pensare'*, que proviene del verbo *'pendere'*, y es alusivo a 'colgar' y 'pesar', incluso se relaciona con 'calcular'; en el sentido, por ejemplo, de comparar dos pesos en una balanza. La raíz indoeuropea de esta palabra es *'pen-*' remite a 'estirar' e 'hilar'. El sufijo '-miento' indica un 'resultado'. Así, 'el pensamiento', y la acción de 'pensar', se orientan a un producto resultante de esa acción comparativa y evaluativa.

Debido a esta orientación hacia la acción, que distingue al pensamiento de la reflexión, el análisis y la idea; Nietzsche concibe al pensamiento como una actividad creadora y de valoración. Pues, mediante la abstracción, y el ordenamiento a través del lenguaje; el pensamiento logra dar estimación y valor a aquello de lo cual se ocupa, y crea así a la idea y sus posibilidades. Como se puede observar, el pensamiento abstrae y conceptualiza; es decir, a diferencia del análisis, el pensamiento no sólo disgrega, sino que es capaz de reunificar. A diferencia de la reflexión, el pensamiento compara y crea valores; el pensamiento es arte.

Por lo anterior, Nietzsche ve como «la tarea propia de todos los grandes pensadores, ser legisladores de la medida, de la moneda y del peso de las cosas» (SE

3, KSA 1, 360). Aclara el pensador alemán en diferentes de sus obras, que esta descripción se orienta a la creación de nuevos valores, mediante la creación lingüística. Tal como lo relatan libros sagrados de distintas religiones, en el evangelio de Nietzsche, el Zarathustra; la nominación de las cosas, es aquella actividad propia del pensamiento, en la que diferentes objetos se disgregan en sus características, y se abstraen en el concepto, siendo determinados y adquiriendo un valor que los define. Aparece así ante la mirada, como una potencial propiedad (Schlimgen 1999, 141). Este proceso de nominación, abre mundos posibles y posibles espacios de conciencia; argumenta Nietzsche que los pensadores, son los auténticos filósofos y «el surgimiento de las cosas, es por completo obra de los que piensan» (NF 1885-86, 2).

Esta comprensión del pensamiento, percibe la libertad como la facultad de autodeterminarse; no como la ausencia de determinaciones. El pensamiento, en tanto creador de posibilidades, es legislador y ordena, genera formas, perspectivas, mundos; esto es posible porque es artífice del lenguaje. Debido a esto, hablar de pensamiento libre, en nuestro taller de ociopedagogía, es sólo una manera de exaltar una de las principales características del pensamiento. Todo pensamiento, por definición, es libre, y el libre pensador es aquel que comprende que la importancia del lenguaje consiste en que, gracias a él, el hombre ha colocado su mundo, al lado de otro; así, el libre pensador no cae en la ilusión de ver en el lenguaje, el conocimiento del mundo.

La enseñanza del manejo y administración del pensamiento libre, en nuestro liceo, consiste en generar los espacios, oportunidades e invitación para que el estudiante pueda pensar por sí mismo. Desde lo mencionado hasta aquí, se puede dilucidar que, si nos relacionamos con el mundo a partir de nuestro cuerpo, el pensamiento es una actividad que muy pocas veces acontece, y cuando lo hace, se hace posible por el cuerpo y a través de él. Siguiendo esta perspectiva, nos acercamos a la diferencia que introduce Schopenhauer y desarrolla Nietzsche, entre intelecto y genialidad (Pacheco 2018).

Por lo anterior, nuestros objetos de reflexión se integran a los distintos objetos de estudio de las diferentes asignaturas; así como a las experiencias cotidianas que experimentan nuestros estudiantes. A partir de la reflexión, propiciamos el análisis, descomponiendo aquellas experiencias. Para esto, hemos ocupado desde una lectura breve, una noticia, una opinión, un cortometraje; hasta la creación de encuentros y debates presenciales y virtuales, entre los mismos estudiantes, o entre ellos y expertos de distintos campos de conocimiento. Un ejemplo de esto, es el día de la religión, el arte y la cultura, en el que estudiantes de primero básico a enseñanza media, a través de maquetas, esculturas, performance... crean caminos para comunicar reflexiones, en torno a la relación entre la legislación, política y cultura de un pueblo, y las características de sus dioses; hallando así a la filosofía moral,

como el estudio arquitectónico del hombre y la cultura. Este día, son invitados expertos y representantes de distintas procedencias étnicas, culturales e ideológicas; se comparte en la comunidad educativa, su gastronomía, lenguaje, trajes típicos, música, danza y arte.

#### 4.2. EXPERIENCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER DE OCIOPEDAGOGÍA EN EL LICEO PAULA JARAQUEMADA

En este escrito se relatará como se ha implementado el Taller de Ociopedagogía en el establecimiento Liceo Paula Jaraquemada, que estrategias se han utilizado, cuales han sido las dificultades que se han tenido que sortear y cuales han sido los mayores logros. Para evidenciar esto último, se transcribirán testimonios de estudiantes aludiendo que han aprendido en el Taller de Ociopedagogía y porque ha sido importante para ellas. Antes de comenzar se hará una breve contextualización de la realidad del establecimiento.

El liceo Paula Jaraquemada de la comuna de Recoleta, es un liceo público femenino, con formación científico-humanista desde primero medio a cuarto año medio. Actualmente posee alrededor de 400 estudiantes de las cuales el 38% son migrantes. El índice de vulnerabilidad es de un 68%. La institución educativa busca, principalmente, formar estudiantes comprometidas, con altas expectativas de futuro, con un espíritu crítico reflexivo e inclusivo, responsables del cuidado y protección del medio ambiente.

Tal como se indica el contexto, se busca que el estudiantado genere conciencia crítica y reflexiva, misión que no es tan sólo parte del Liceo Paula Jaraquemada, sino, que es parte de la política comunal. Gracias a esta inquietud y a lo que genera esa formación, se creó el Taller de Ociopedagogía, para que, de forma definitiva, las y los estudiantes tuviesen el espacio necesario para pensar, crear, cuestionarse la realidad, construir conocimiento con otros y otras y ser agentes transformadoras/es de la sociedad.

#### 4.3. ¿CUÁLES SON LOS PROPÓSITOS PRINCIPALES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER DE OCIOPEDAGOGÍA EN EL LICEO PAULA JARAQUEMADA?

Primero que todo hay que potenciar la capacidad de asombro en las estudiantes. Sin asombro no se formulan preguntas y sin preguntas no existe la curiosidad de buscar las respuestas; por lo tanto, se recuerda a las estudiantes cómo era su personalidad de más pequeñas. Los niños y las niñas de forma genuina se preguntan, se cuestionan, crean y quieren descubrir cosas nuevas. Tomando esto en consideración se insta a las estudiantes que se interioricen de estas actitudes que tuvieron en

su primera edad. Para motivarlas se les invita a intentar responder preguntas filosóficas propiciando una comunidad de indagación. Ejemplos de preguntas filosóficas son: ¿Debemos obedecer siempre a los que mandan?, ¿Debemos decir siempre la verdad?, ¿Está en algún caso justificado recurrir a la violencia? Estas son preguntas, que posiblemente, las hemos escuchado o nos las hemos preguntado, y siendo realistas, no es posible llegar a una respuesta precisa o certera. Esta última afirmación se le transmite con claridad a las estudiantes, citando la famosa premisa del filósofo antiguo Sócrates que indica «Sólo sé que nada sé» ¿Qué quiere decir el filósofo con esta aseveración? Que cuando descubro y acepto que no sé nada, puedo empezar recién a construir conocimiento. También se conversa con las estudiantes que las verdades absolutas muchas veces ciegan, ya que no dan espacio a la profundización y el cuestionamiento; aptitudes que son tan necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. En pocas palabras, el propósito general es que las estudiantes adopten una actitud filosófica que las haga cuestionar la realidad, estar presentes conscientemente en ella, asombrarse, querer descubrir e investigar y para esto es importante que desarrollen habilidades de razonamiento, dialógicas, de argumentación entre otras.

#### 4.4. METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA

Una de las metodologías más utilizadas es la comunidad de indagación. Esto refiere a que las estudiantes puedan entre ellas construir nuevos conocimientos a través del diálogo; enriquecerse a través de él. Aquí hay que hacer una precisión. Si bien es cierto que, para ejecutar el taller, se les pregunta a las estudiantes cuáles son sus mayores temas de interés, eso no significa que se va a conversar sobre ellos con base en supuestos. Una de las dificultades que se presentan en el transcurso del taller, es que las estudiantes suelen hablar sobre lo que ellas creen que es, y ese, no es el objetivo. Se pueden dar a conocer ciertos temas a través de una opinión, pero en el día a día, para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo debemos saber de lo que se está hablando. Cuando se manifiesta esto a las estudiantes, surge cierta desmotivación, porque para argumentar un punto de vista de forma sólida, se requiere voluntad, ya que es una habilidad que se debe aprender y practicar. Entonces... ¿Cómo motivar a la estudiante a que investigue sobre un tema que ha manifestado interés?, ¿A qué quiera hacerse preguntas de profundización? ¿A qué quiera ir más allá de lo que cree que es? Para intentar responder esta pregunta, se describirá un proceso didáctico empleado en aula llamado «dialoguemos con sentido». Esta actividad tiene los siguientes pasos:

1. Se les pide a las estudiantes que lleguen a un acuerdo en relación con un documental o película que quieran ver en clases.

2. Mientras las estudiantes visualizan la película o documental, se les solicita que escriban las preguntas filosóficas que emergen en ellas (con anterioridad se les explica lo que es una pregunta filosófica).
3. Luego se les pide a las estudiantes que conformen grupos de trabajo, consensuando en cada cual, qué pregunta filosófica quieren trabajar.
4. Posterior a esto, cada grupo trabaja guiados por la docente, la pregunta filosófica elegida, intentado responderla a través de la investigación de distintas teorías. (Se les pide que a lo menos investiguen tres)
5. Ya habiendo investigado las teorías se les pide a las estudiantes que, como grupo, elijan la que más se acerque a la verdad, fundamentando sólidamente el porqué de su elección.
6. Para finalizar, cada grupo expone frente al curso su investigación, dando curso a un diálogo enriquecedor, generando finalmente una comunidad de indagación.

Este proceso puede tener una duración de alrededor de dos meses, dependiendo de la cantidad de estudiantes por curso, de las profundizaciones de las exposiciones y de la extensión del diálogo posterior entre las estudiantes. Se sugiere dejar fluir el diálogo, no cortarlo, aunque se salga de la planificación inicial.

#### 4.5. LOGROS ALCANZADOS EN EL TALLER DE OCIOPEDAGOGÍA

Para evidenciar los logros del taller, nada mejor, que los testimonios de estudiantes que han participado en él.

Yendo de lo general a lo específico, yo he aprendido a generar una mayor conciencia crítica hacia las cosas. El preguntarnos sobre las cosas, cuestionarnos y no dejar que las ideas del «porque siempre ha sido así» nos invadan, es importante, porque siempre hay algo más que podemos saber, que puede estar oculto. También he aprendido que tener distintas posturas sobre un tema está bien, o cambiar de opinión luego de informarnos correctamente. Además, gracias a ciertos personajes, que hemos estudiado desde el año pasado, he logrado ver las cosas de una forma distinta y así irme más a buscar la filosofía de las cosas y no dejarlas así tan al vacío como podemos verlas siempre (Jesseth Mora. Curso 3B).

Para mí ocio pedagogía en este tiempo, me ha servido porque he podido tener otros puntos de vista sobre las cosas y, de cierta forma, me ha quitado un poco el estrés que tengo. Sinceramente antes no me interesaba mucho el taller y pensé que iba a ser más fácil, pero con el tiempo y con las tareas que hemos hecho, me di cuenta de que no era tan fácil porque cuando empiezas a investigar, te puede cambiar un poco tu mentalidad y las cosas que yo encontraba que eran «de cierta manera» ahora las veo de «otra forma». (Catalina Huenchuman. Curso 1B)

Este taller me ha hecho reflexionar mucho sobre la vida y visión que tenemos de esta, además de muchos otros temas que uno casi nunca se cuestiona, ya que, a veces tememos lo que pensará la gente, si nos salimos del cuadrado de mente que nos ha impuesto la sociedad a los más jóvenes. (Diana Biott. Curso 1A)

Para mí el taller de ocio pedagogía me ha servido mucho, por que pude investigar a fondo sobre el gobierno en tiempos de pandemia y las ayudas que ellos brindaron a los ciudadanos y también me sirvió mucho porque en uno de los trabajos, conocí a filósofos y sus teorías. (Kahory Barreto. Curso 1C)

El liceo es el primer colegio donde he estado, que se imparte el Taller de Ocio pedagogía y ha sido muy interesante. Se realizan actividades reflexivas, se incentiva el pensamiento crítico de las estudiantes, se incentiva a informarse y debatir, etc. He aprendido demasiado, y he crecido mucho personalmente en temas de argumentación de ideas. (Valentina Escalona. Curso 4A)

Estos testimonios se solicitaron durante el mes de septiembre de este año, en contexto de pandemia.

Para finalizar este escrito, se dejarán enunciadas las siguientes preguntas ¿Por qué se ha perdido la capacidad de asombro?, ¿Por qué se ha dejado de cuestionar la realidad?, ¿Por qué se ha perdido el interés por descubrir y crear? Unas de las convicciones del Taller de Ocio pedagogía, es que el pensar nos hace libres. No dejemos pasar la oportunidad de liberarnos.

## 5. CONCLUSIONES

En el contexto de una educación para el siglo XXI y en el marco del proyecto educativo de la comuna de Recoleta de Santiago de Chile, se han desarrollado una serie de políticas centradas en la dignidad, participación e identidad de las comunidades educativas que buscan fortalecer la educación pública de la comuna, a través del desarrollo integral de los estudiantes. Es así, que en el año 2016 se establece el taller de ocio pedagogía, el cual se realiza actualmente en 17 establecimientos municipales de la comuna de 1° básico a 4° medio. Este espacio busca «más que la enseñanza del manejo y administración del tiempo libre; la enseñanza del manejo y administración del pensamiento libre» (Daem Recoleta, 2016), desarrollando así el pensamiento crítico, creativo y cuidante.

De las distintas experiencias presentadas se puede destacar que es así que, mediante el taller, se generan condiciones para avanzar en una pedagogía de la pregunta, que permitan mediante el diálogo generar espacios de co-construcción del conocimiento, situando así a los estudiantes como hacedores de su propio conocimiento y no como receptores y reproductores del conocimiento hegemónico, sino como un espacio de transformación.

## BIBLIOGRAFÍA

- BRANDONI, F. (1999). *Mediación escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias*. Paidós, Buenos Aires. Argentina.
- BERLIN, Isaiah (1958). *Dos conceptos de libertad. El fin justifica los medios. Mi trayectoria intelectual*, Alianza Editorial. Madrid. España.
- CAPRA, F. (1996). *La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Editorial Anagrama, S.A., Barcelona, España.
- DEL VALLE-ORELLANA, Nicolás (2018). Entrevista: *Crítica desde América Latina: filosofía, política y modernidad*. Scielo. Pléyade (Santiago - Chile).
- VERSIÓN IMPRESA ISSN 0718-655X - Versión On-line ISSN 0719-3696. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-36962018000100163](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-36962018000100163)
- DUARTE, C. (Julio 2012). «Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción». En: *Última Década*, Número 36, Valparaíso, Chile.
- ELENA TERESA, José (2014). Dossier: Panorama de la filosofía de la educación en Argentina. *Enseñar Filosofía o enseñar a filosofar. Algunas categorías para su análisis*. En: APRENDER - Cad. de Filosofía e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano VIII n. 13..
- ESCOBAR, Miguel (1990). *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- EZCURDIA, José (2001). *La historia de las preguntas ¿Por qué? Una historia de la filosofía para niños*. Ediciones FONCA (Fondo nacional para la cultura y las artes). México.
- HEIDEGGER, Martín (1927). *El ser y el tiempo*. (Traducción José Gaos, 1951) Fondo de cultura Económica, México.
- FALS, B. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina. Antología y presentación*, Víctor Manuel Moncayo. Siglo XXI Editores; Buenos Aires, Argentina.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra SA., Sao Paulo, Brasil.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona. España.
- JASPERS, Karl (2000). *La filosofía*. (Trad. José Gaos), Fondo de Cultura Económica. México.
- HERDER, J.G. (1960). «Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit» Sprachphilosophische Schriften, Hamburg: Deutschland.
- IMMANUEL, Kant (2012). *Crítica de la razón pura*. Taurus. Madrid. España.
- KANT, Immanuel (2000). *Crítica de la razón pura*. (Pedro Rivas, trad.). Alfaguara. 18ª ed. Madrid, España.
- MARTÍNEZ, María Cristina (2008). *Redes pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político*. Magisterio. Bogotá. Colombia.
- MATTHEW, Lipman y Anne Margaret SHARP (1993). *Asombrándose ante el mundo. Manual para acompañar a KIO Y GUS*. (Traducción por José Luis Tasset Carmona). Ediciones La Torre. Madrid. España.
- MARCUSE, Herbert (1965). *El hombre Unidimensional*, Beacon Press. Boston. USA.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016). *Marco para la Buena Enseñanza*. Disponible en: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>



- MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco.
- NIETZSCHE, Friedrich (NF-1885). Nachgelassene Fragmente, Obra completa, cuatro volúmenes, ed. de Sánchez Meca, Tecnos, Madrid. España.
- NIETZSCHE, Friedrich (SE). «Schopenhauer als Erzieher», en: (KSA) Kritische Gesamtausgabe. Briefwechsel. Müller-Buck, Renate (ed.), Nachbericht zur dritten Abteilung. Dritter Teilband. Briefe von und an Friedrich Nietzsche. Januar 1887 - Januar 1889. Walter de Gruyter, Berlin/New York. 2004.
- PACHECO GÓMEZ, Jorge (agosto 2011). «Verdad y Error en las Teodiceas Tradicionales: Sobre el Giro kantiano en la Antropodicea y la Teoría del Mal Radical», en: PARALAJE N° 6 – Revista de Postgrados en Filosofía, PUCV – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile <http://www.paralaje.cl/wp-content/uploads/2014/11/6-4-PACHECO-DOSSIER-170-544-1-PB.pdf>
- PACHECO GÓMEZ, Jorge (2018). Philosophy and Paranoia of Genius: Un-veiled of Reality? An Interpretation of some Approaches from Philosophical Work of Sigmund Freud and Jacques Lacan. En: Proceedings of the XXIII World Congress of Philosophy, 2013. Sociedad Mundial de Filosofía, Volume 42, Charlottesville, Virginia 22906, USA, 2018, Pages 45-54.
- PALMA, D. (1998). «La Participación y la Construcción de Ciudadanía». Documento de Trabajo N° 27. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Biblioteca Virtual. Centro De Investigaciones Universidad Arcis. Santiago de Chile.
- PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL, Escuela Hermana María Goretti, Recoleta 2018, Santiago, Chile. (<https://www.recoleta.cl/wp-content/uploads/2015/07/PEI-Escuela-Maria-Goretti.pdf>)
- RANCIÈRE, J. (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. (Traducción Núria Estrach). Laertes. Barcelona. España.
- SCHLIMGEN, E. (1999). Theorie des Bewusstseins, Walter de Gruyter, Berlin/New York: 2004.
- TURKLE, S. (1995). La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet. Paidós, Barcelona. España.
- UNESCO (2008). Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina., Pehuén Editores. Santiago. Chile.
- VICUÑA, Ana María (11-11-2012). Instructora del programa de filosofía para niños, UC. Artículo por Pamela Aravena Bolívar, domingo 11 de noviembre de 2012. Periódico El Mercurio, Chile.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (2009). Tractatus Logico-Philosophicus, Investigaciones Filosóficas, Sobre la Certeza, edición en alemán y español, Gredos, Madrid. España.
- ZULETA, O. (2005). «La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje». Educere, 9 (28), pp. 115-119.

# LA CARTA DE LA TIERRA Y SUS APLICACIONES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO MEXICANO

FRANCISCO J. ARGÜELLO ZEPEDA<sup>1</sup>

IVETT VILCHIS TORRES<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

**L**A CARTA DE LA TIERRA surge como una respuesta a la crisis social y ambiental del planeta junto con el nuevo milenio, como una propuesta madura que busca construir «una sociedad justa, sostenible y pacífica». A pesar de numerosos intentos por lograr un desarrollo sustentable o sostenible, los signos de deterioro socio-ambiental siguen presentes a nivel mundial (contaminación, deforestación, escasez de agua, pobreza), por lo que dicho documento implica un nuevo reto para la humanidad.

Como señala Sánchez Barreto (2015):

La Carta de la Tierra está constituida por cuatro ejes: 1. Respeto y cuidado de la comunidad de la vida; 2. Integridad ecológica; 3. Justicia social y económica, y 4. Democracia, No-violencia y paz. De estos cuatro ejes, se desprenden 16 principios generales y 64 de acción, lo cual permite diseñar, por ejemplo, desde un programa

<sup>1</sup> Doctor en Antropología Social (U. Laval). Economista (UNAM). PTC adscrito al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la UAEMéx. farguello2010@hotmail.com

<sup>2</sup> Doctora en Educación (Universidad Abierta). Maestra en Comunicación y Tecnologías Educativas (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa). Ingeniera en Computación de la UAEMéx. PTC adscrita al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la UAEMéx. ivilchist@uaemex.mx

general sobre sustentabilidad para una institución, hasta llegar a acciones concretas para reflexionar y, en su caso, actuar sobre un problema en particular (p. 2).

En este sentido, se ha considerado a este documento como una referencia para impulsar políticas ambientales y sociales que coadyuven a resolver los problemas socio-ambientales de nuestra sociedad y asimismo generar una conciencia ambiental desde diferentes espacios.

Como señala Hinojosa (2014), en dicho documento están presentes tres aspectos importantes: «una concepción del planeta y la comunidad de vida con un carácter holístico... [así como] una ética universal subyacente con una fuerza poderosa de cambio...» (p. 68).

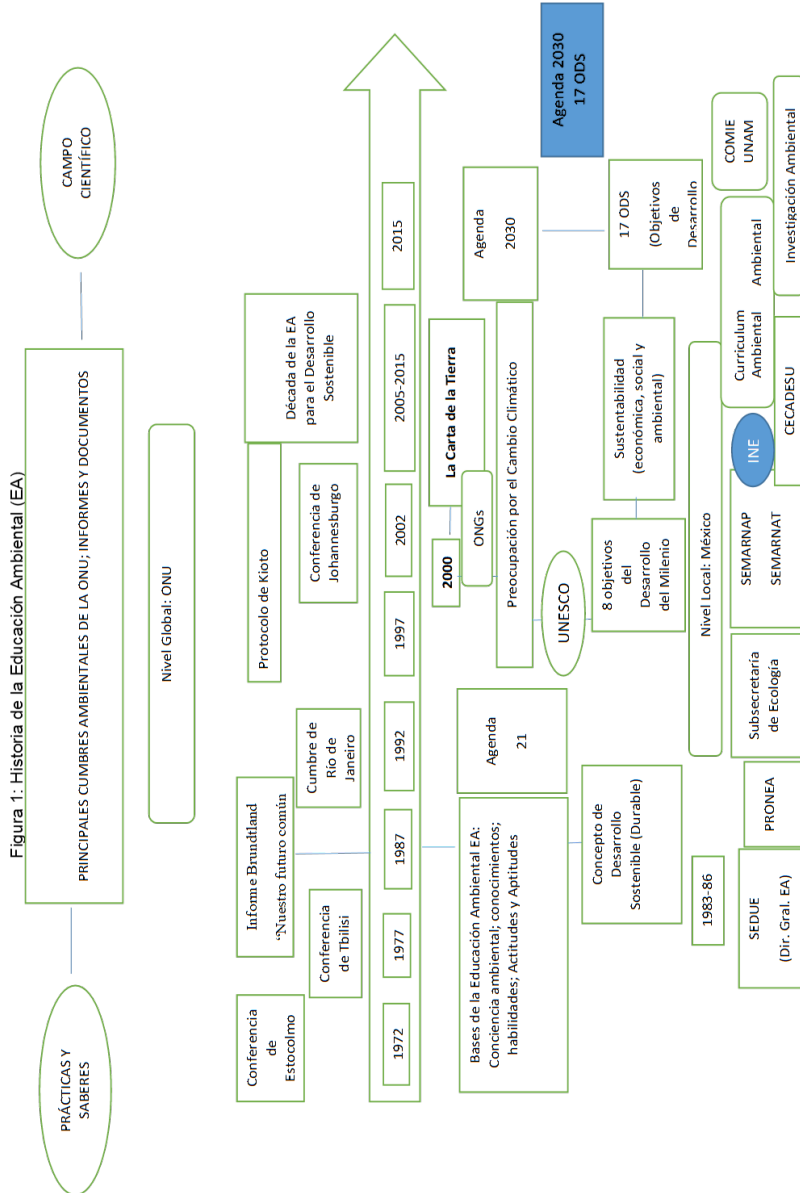
El presente trabajo pretende reflexionar sobre el contexto histórico en que surge la Carta de la Tierra, sus propósitos específicos, sus ejes y principios, así como la influencia que ha ejercido a nivel mundial y particular en el caso de México, en especial en el contexto de las instituciones de educación superior.

## 2. ANTECEDENTES

La crisis ambiental de nuestro tiempo se ha profundizado por el proceso de industrialización y los conflictos bélicos mundiales, no se limita al deterioro y contaminación del planeta, sino que también abarca el deterioro de la cultura y de la sociedad, ya que aumentan las desigualdades sociales, llegando a ser una crisis de conocimiento y civilizatoria (Boff, 2002; Gadotti, 2002; Leff, 2008).

Ante ello ha surgido la propuesta del desarrollo sostenible para hacer frente al deterioro ambiental y social. En este sentido, el término de sustentabilidad está presente en el ámbito discursivo de la época actual, así como en ciertos conceptos relacionados, tales como sustentabilidad, desarrollo sustentable o sostenible y desarrollo humano sustentable.

Si bien es cierto que el desarrollo sustentable se ha convertido en un paradigma alternativo que ha superado las visiones economicistas del desarrollismo, no deja de presentar ciertos problemas y limitaciones, dado que su propuesta inicial, planteada en el Informe Brundtland (1987) expresa la postura desde el Norte, siendo de tipo eurocentrista y antropocéntrica. Ello dio lugar a otras conferencias ambientales a nivel mundial, donde se tomó conciencia del cambio climático como el Protocolo de Montreal, la Conferencia de Río en 1992 y su producto: La Agenda 21, el Protocolo de Kioto, y posteriormente en el año 2000, se elabora la Carta de la Tierra, documento fundamental que va más allá de lo económico, siendo sus principios rectores la integridad ecológica, social y cultural, rescatando los derechos de la naturaleza. En ese mismo año la UNESCO propone los 8 objetivos de desarrollo del milenio, y posteriormente dicha organización los amplía a 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en la agenda 2030. Cabe mencionar que dichos objetivos se operacionalizan en metas e indicadores (véase la figura 1).



Fuente: Elaborado a partir de Foladori y González, 2001; UNESCO, 2015.

Si bien es cierto que se ha avanzado en el desarrollo de indicadores para medir la biodiversidad y el deterioro del medio ambiente, de todas formas, el panorama es desalentador en términos de sostenibilidad y más aún en el caso del tercer mundo, que presenta amenazas de especies, problemas de contaminación, de erosión y de deforestación y con ello de escasez de agua, y a pesar de que en los últimos años se ha reducido mínimamente la pobreza (moderada y extrema), ahora en el contexto de la crisis sanitaria que se vive, nuevamente habrá de aumentar el número de pobres en la región. Cabe mencionar que se ha pasado de indicadores ambientales (biodiversidad, capital natural) a indicadores de sostenibilidad, que consideran la esfera ambiental, social y económica, tales como emisiones de gases de efecto invernadero, proporción de población en riesgo de pobreza, tasa de crecimiento del PIB per cápita, hasta llegar a indicadores más actuales como el de la huella ecológica.

Como establecen los autores, la huella ecológica mide el consumo que hacemos de la naturaleza. Nos muestra cuánta tierra y agua productivas usamos para obtener los productos que consumimos, así como para absorber todos los desechos que generamos. Según estimaciones propias, un canadiense promedio necesita 7.7 hectáreas (77 mil metros cuadrados), para sustentar su actual estilo de vida y patrones de consumo, y un estadounidense promedio requiere casi de 10 hectáreas. Estos valores contrastan con un mexicano promedio, el cual requiere de 2.6 hectáreas. Un ciudadano de la India sólo utiliza 0.8. A escala global, el planeta proporciona dos hectáreas en promedio para cada persona (Quiroga, 2007, p. 104).

A partir del informe Brundtland (1987), y la Cumbre de la tierra (1992), se plantea la necesidad de elaborar una Carta de la Tierra, como código ético y herramienta educativa, con la participación de organizaciones de la sociedad civil (Cruz Verde Internacional) con la participación destacada de Holanda, así como de intelectuales como Boff, siendo un documento holístico que plantea principios de integridad ecológica, social y cultural, y toma en cuenta la diversidad biológica y cultural, por lo que protege tanto a los grupos vulnerables, y a la vez toma en cuenta a la naturaleza, y en particular los derechos de los animales.

De acuerdo con Murga y Novo (2014),

El texto de la carta recoge explícitamente un amplio elenco de desafíos a los que hoy se enfrenta la humanidad, aunque no se limita a una simple enumeración de problemáticas. Su gran acierto se sitúa en el énfasis que pone al hacer visible la interconexión de toda la comunidad de vida, seres vivos y elementos inertes, formando un sistema de gran magnitud y complejidad. Ofrece una lupa, holística y sistémica, sobre la realidad, y en lo que concierne a la educación, una nueva lente para abordar el currículum buscando su sostenibilización (p. 168).

En este sentido, la reflexión anterior nos hace ver la necesidad de preocuparnos no sólo por los intereses particulares de la especie humana, sino también por todos los seres vivos, invitándonos a tener una concepción unitaria entre sociedad y naturaleza.

De esta manera se podría construir una sostenibilidad que tome en cuenta tanto la diversidad biológica como la diversidad sociocultural y vaya más allá de la versión oficial del desarrollo sustentable, que como señala Ángel Maya (2013), le preocupa más el cumplimiento de las metas que la vida misma.

### 3. PROPÓSITOS DE LA CARTA DE LA TIERRA

La contribución a la transición de formas de vida sostenible en el planeta es considerada la misión de la Carta de la Tierra. A nivel formal los objetivos son la difusión de este documento a individuos y organizaciones, su uso educativo en diferentes espacios escolares, laicos y religiosos y la adhesión a la Carta por parte de diferentes sectores de la sociedad civil, del sector empresarial y del gobierno.

Murga y Novo, 2014 (citado por García, 2018) mencionan que la Carta de la Tierra tiene tres objetivos fundamentales:

- a) la sensibilización de los ciudadanos acerca de los problemas sociales, económicos y ambientales más acuciantes de nuestro planeta; b) la comprensión/asunción por la población de la necesidad de desarrollar patrones de vida sostenibles y c) el fomento de una cultura de colaboración y no violencia, promotora de los valores radicales de la dignidad humana, que fomente la protección ambiental, la justicia social y económica, y el respeto a la diversidad y la integridad cultural y ecológica (p. 182).

En este sentido, se trata de construir con base en esta carta un proceso de concienciación para lograr un cambio de comportamiento, lo cual implica cambiar los hábitos respecto al ambiente, sea natural o social, e involucrar a las personas con las que convivimos cotidianamente.

Siguiendo a García (2018), «esta carta hace énfasis en que el cuidado del medio es un trabajo en equipo, que es necesaria la participación de la mayoría de las personas posibles para generar el impacto que se requiere» (p.27).

### 4. EJES Y PRINCIPIOS DE LA CARTA DE LA TIERRA

Se parte de la necesidad de ver la tierra como nuestro hogar. Cabe mencionar que la etimología de ecología proviene de ecos y logos (tratado de la casa), donde la casa sería la tierra. Ello implica asumir una responsabilidad universal sobre el

cuidado de ésta, tanto a nivel general con la comunidad terrestre, como a nivel particular con las diferentes comunidades de las que formamos parte.

A continuación, se describen los 4 ejes del documento con sus respectivos principios éticos, sociales y ambientales:

### 1. Respeto y cuidado de la comunidad de la vida

Aquí el principio fundamental es el respeto a la tierra: «Respetar la tierra y la vida en toda su diversidad». Otros principios derivados de este son: prevenir los daños ambientales y proteger los derechos de la gente, siendo el imperativo, construir una sociedad democrática, justa, pacífica y sostenible y con ello tratar que se aseguren los frutos de la tierra no sólo para la generación presente, sino para las generaciones futuras (pp. 16-18).

### 2. Integridad ecológica

El principio básico sería el respeto a la diversidad biológica y los procesos naturales que lo sustentan, siendo necesario proteger y restaurar los ecosistemas. De aquí se deriva otro principio: «evitar dañar como método de protección ambiental», concientes del daño ambiental que provocan no sólo las sustancias tóxicas y radioactivas, sino también las actividades militares. Otro principio para considerar es el «adoptar patrones de producción, consumo y reproducción, que salvaguarden las capacidades regenerativas de la tierra, los derechos humanos y el bienestar comunitario». Esto llevaría al imperativo de actuar con responsabilidad universal en el uso y cuidado de los recursos naturales, de manera que ello permita «asegurar el acceso universal al cuidado de la salud» que tanta falta hace en el contexto actual de la pandemia del COVID-19, lo cual representa un esfuerzo adicional, pues dicha crisis sanitaria ha impactado negativamente sobre el sistema de salud en muchas naciones, saturando los hospitales de personas contagiadas aunado a la carencia de equipos para combatir el virus.

Como resultado, es necesario realizar un análisis de la sostenibilidad ecológica y considerar así un intercambio abierto de información, en beneficio de los países del tercer mundo, al tiempo de preservar el conocimiento tradicional en las culturas que favorecen el cuidado ambiental y del ser humano (pp.19-22).

### 3. Justicia social y económica

La erradicación de la pobreza como eje prioritario y principio fundamental en los aspectos ético, social y ambiental, supone el derecho a los recursos materiales básicos (agua, seguridad alimenticia, vivienda, saneamiento), así como el derecho a la educación con prioridad a los grupos vulnerables. Por lo que, el principio de equidad se traduce en «salvaguardar el derecho de todos sin discriminación, a un entorno natural y social, que apoye la digni-

dad humana, la salud física y el bienestar espiritual, con especial atención a los derechos de los pueblos indígenas y las minorías» (SEMARNAT, 2007). Con ello, asegurar la igualdad de género que nos acerca al desarrollo sostenible, dando paso a una distribución equitativa de la riqueza en el entorno global (pp. 23-24).

#### 4. Democracia, no violencia y paz

En este eje, se considera el principio de la democracia y la inclusión lo que supone el «fortalecimiento de las instituciones democráticas, en todos los ámbitos y brindar transparencia y rendimientto de cuentas en la gobernabilidad, participación inclusiva en la toma de las decisiones y acceso a la justicia» (SEMARNAT, 2007). En suma, el imperativo es «tratar a todos los seres humanos con respeto y consideración», así como «promover una cultura de tolerancia, no violencia y paz» (p.28).

Todos estos ejes y principios suponen un cambio intelectual y espiritual para buscar un nuevo inicio. «Tal renovación es la promesa de estos principios de la Carta de la Tierra. Para cumplir esta promesa debemos comprometernos a adoptar y promover los valores y objetivos en ella expuestos» (SEMARNAT, 2007, 29).

### 5 . IMPACTO DE LA CARTA DE LA TIERRA A NIVEL GLOBAL Y LOCAL

Tanto a nivel global como local, la Carta de la Tierra es una declaración de principios que se ha venido aplicando en el ámbito educativo, a través de la ecopedagogía, a la vez que favorece el proceso de concienciación y desarrollo personal (Hinojosa, et., al, 2014).

Cabe mencionar que la ecopedagogía es una propuesta contemporánea de Gaddotti (2002) de formación ambiental para la ciudadanía planetaria con una perspectiva comunitaria, lo cual implica un proceso de reeducación de las personas en diferentes ámbitos donde se desenvuelven (Suárez, 2008).

Para Murga y Novo (2014), este documento está presente en los lineamientos de la UNESCO de la década 2005-2015, denominada «Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible». Estos autores ubican los impactos positivos de la Carta de la Tierra en tres niveles: epistemológico, axiológico y procedimental, como se puede observar a continuación.

De su visión holística y sistémica se deriva la exigencia de una educación comprometida con la formación de un pensamiento complejo, capaz de apreciar la red de interrelaciones e interdependencias recíprocas que dan lugar a la vida en su extraordinaria diversidad. De su entramado axiológico, que religa los valores en una tupida malla —entre cuyos nodos significativos se encuentran la correspon-



sabilidad, la compasión o la espiritualidad..., se deduce la necesidad de una educación orientada por una ética del cuidado, promotora en las personas de un tipo de autonomía (relacional) que se caracteriza por la conciencia de la existencia de los otros y lo otro... En tercer lugar, implícitamente, las metodologías sistémicas, interdisciplinarias, socio-afectivas y colaborativas, estas últimas facilitadoras de la participación y el compromiso activo (p. 168).

Por lo anterior, existe consenso de ubicar la Carta,

Como *herramienta educativa* en el ámbito de la educación formal, no formal e informal, que impulse diversos programas -como señala (Sánchez, B., 2015):

...desde el ámbito de la educación formal mediante la incorporación de unidades de aprendizaje que incluyan el enfoque de la No violencia y la paz; en la educación no formal, a través de la implementación y en su caso, fortalecimiento de Programas Ambientales Institucionales, y desde la educación informal, a partir de la conformación de redes ambientales interorganizacionales, que tengan como objetivo, construir una sociedad justa, sostenible y pacífica (p.14).

Cabe destacar que, dicho documento tuvo el aval de la UNESCO en 2003 para ser incorporado como herramienta, a propósito de la educación ambiental para el desarrollo sostenible (2005-2014), lo cual le otorga un carácter universal al mensaje de la Carta, así como su potencial para conducirnos al desarrollo sostenible (Hinojosa, et al., 2014):

... o la Década de Cultura de Paz y No Violencia para la Niñez del Mundo (2001-2010), ambas promovidas por Naciones Unidas, constituyen importantes ejemplos de la universalidad del mensaje de la Carta y garantías de su potencial como marco ético compartido, capaz de guiarnos hacia un desarrollo sostenible.

Como *medio para cambiar nuestros patrones de comportamiento*, en este sentido se la puede ver como

*Catalizador para lograr el diálogo multisectorial, entre diferentes culturas y credos*, con relación a la ética global y el rumbo que está tomando la globalización;  
*Un llamado a la acción y como un lineamiento* hacia una forma sostenible de vida que pueda exhortar al compromiso, la cooperación y al cambio;  
*Marco de valores* para crear políticas y planes para el desarrollo sostenible en todos los ámbitos (SEMARNAT, 2007, 10).

Al respecto, Sánchez Barreto (2015, 13) considera que la Carta de la Tierra se convierte «en una herramienta para internalizar principios y valores para abordar los temas mencionados y estimular el cambio en cada persona y en la sociedad». Ello exige la participación tanto individual como colectiva para lograr cambios de

comportamiento en pro del medio ambiente, y no esperar a que otras personas o el gobierno de una solución al respecto.

Asimismo, dicha Carta nos invita a reflexionar sobre la relación hombre-naturaleza, de modo que seamos capaces de sustituir la relación instrumental que hemos tenido con ella, por una más humana, sintiéndonos parte de la naturaleza, como lo hacen algunas culturas milenarias.

Como menciona Boff (2017), históricamente han existido dos paradigmas sobre la relación hombre-naturaleza, el primero, representado por San Francisco de Asís, consiste en lograr una armonía y relación fraterna con la naturaleza, en tanto el segundo, que viene de la modernidad con Newton y otros autores, permite el dominio de la naturaleza por el hombre, siendo necesario regresar al primer paradigma para aspirar a un desarrollo humano, como también lo hace notar la *Carta Encíclica, Laudato Si' del Santo Padre Francisco*, donde el Papa reconoce la ecología integral de San Francisco de Asís, retoma su cántico que nos recuerda que la casa común- la tierra- es como una hermana, la cual clama por el daño que le provocamos, asimismo hace referencia a una cita del Génesis, que dice: «Olvidamos que nosotros mismos somos tierra».

En este sentido, la Carta de la Tierra hace un llamado de conciencia al no maltrato animal, lo cual apenas comienza a tener eco, prueba de ello son las nuevas áreas del derecho (derecho animal), así como leyes que protegen a los animales, las cuales tienen una mayor aplicación en los países del primer mundo, a diferencia de las naciones del tercer mundo, como México donde falta mucho por hacer.

Por otra parte, este documento valora la diversidad cultural, a la cual considera como una «herencia preciosa», a la vez que reconoce la sabiduría de los pueblos indígenas. En este sentido, se trata de promover el diálogo global e intercultural, que a menudo se ve obstaculizado por prejuicios sociales e intereses políticos que dividen occidente y oriente, culturas mestizas y culturas indígenas.

Al respecto, cabe mencionar que desde la cosmovisión de los pueblos indígenas se considera a la tierra «como un ser sagrado... como un ser vivo al que se le han causado heridas, principalmente, por la especie humana» (Ovares y Torres, 2016, p.7). Dichos autores consideran que las prácticas de los indígenas son congruentes con los principios de desarrollo sostenible, sin embargo, ellos han sido históricamente despojados de sus recursos por el capital y las transnacionales.

Para darle seguimiento a la Carta, existen diversas organizaciones desde el nivel global hasta el ámbito local. Una de ellas es la Carta de la Tierra Internacional, que es un movimiento a escala mundial para difundir el documento y sus principios. Otra de ellas es la Red Mexicana de la Carta de la Tierra donde participan diversas instituciones de educación superior.

## 6. INFLUENCIA DE LA CARTA DE LA TIERRA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO MEXICANO

Se ha venido construyendo un currículum ambiental a nivel formal y no formal, tanto en las Instituciones de Educación Superior (IES), tanto públicas como privadas, en este proceso ha sido importante el papel que ha desempeñado el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU) de la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), la Secretaría de Educación Pública (SEP), y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), organizando foros de educación ambiental, desde finales del siglo xx.

Cabe mencionar que, en el año 2000, año de creación de la Carta de la Tierra, surge por iniciativa del CECADESU de SEMARNAT y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consorcio Mexicano de Instituciones de Educación Superior para la Sustentabilidad, llamado COMPLEXUS, que asume el paradigma de la complejidad ambiental, el cual agrupa tanto a universidades públicas como privadas (véase el cuadro 1).

CUADRO 1. *IES del Consorcio Mexicano Complexus*

IES Públicas	IES Privadas
Instituto Tecnológico Superior de Pátzcuaro	Universidad del Altiplano
Universidad Autónoma de Baja California	Universidad de Guadalajara
Universidad Autónoma de Chapingo	Universidad Iberoamericana CDMX
Universidad Autónoma del Estado de México	Universidad Iberoamericana Puebla
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Universidad La Salle
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	
Universidad de Guanajuato	
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	
Universidad Politécnica de Aguascalientes	
Universidad Tecnológica de León	
Universidad Tecnológica del Suroeste de Guanajuato	
Universidad Veracruzana	

Fuente: <http://complexus.org.mx/>

Cabe mencionar que existen IES que a pesar de no estar adscritas a COMPLEXUS, aplican los principios de la Carta de la Tierra, tal es el caso de la UNAM, la UAM, el IPN, el ITESM, la UdeG, la UANL, entre otras.

En el caso de la UAEMéx, miembro de COMPLEXUS, ésta ha venido impulsando el paradigma del desarrollo sustentable, desde la década de los noventa del siglo xx, aplicando programas en el ámbito de la educación ambiental formal, donde destacan las Facultades de Química, Ciencias Políticas, la Facultad Planeación Urbana Regional, y la educación media superior, en cuanto a la ambientalización del curriculum. A la vez la universidad en cuestión fomenta la educación ambiental no formal, a través del programa de protección al ambiente, denominado actualmente proyecto de Universidad Verde.

Por otra parte, cabe mencionar la labor realizada por la Facultad de Odontología en relación a la representación de la Carta de la Tierra, estableciéndose, en el año 2004, el vínculo con el Secretariado Nacional de la Carta de la Tierra para firmar el aval de dicho documento, respetando sus valores y principios y en octubre de 2014 se refrendó el aval, con la participación de las Facultades de Lenguas, de Odontología y el Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU), quedando la Facultad de Odontología como portadora de la Carta de la Tierra

dicha manifestación de Voluntad expresa que la UAEM, al sumarse a los esfuerzos de un mundo mejor, se compromete a utilizarla como una guía y marco ético para la toma de decisiones, en el desarrollo de planes y políticas y como instrumento educativo para el desarrollo sustentable del Estado, bajo la visión y metas del documento que busca un mundo justo, sostenible y pacífico. Dentro de nuestra Institución el Dr. Rafael Fernando Sánchez Barreto es el Punto Focal de la Carta de la Tierra; es decir, el encargado de difundirla y dar seguimiento a las acciones que se derivan de este documento para conocimiento e interiorización de ésta en la comunidad universitaria en general (Trujillo, 2015, p.7)

En efecto, a partir de 2014 se han venido promoviendo otros eventos en la Facultad de Odontología con la coordinación del Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo Sustentable (CEDES), como el de 2017 en que se implementó un curso taller de educación ambiental. Asimismo, dicho centro de investigación ha organizado anualmente, congresos internacionales sobre la temática de la sustentabilidad.

## 7. CONCLUSIONES

Como se ha podido advertir, la Carta de la Tierra es un documento fundamental para la toma de conciencia ambiental, siendo un documento maduro, integral y ambicioso, ya que supera la visión etnocentrista del Informe Brundtland, plantea un escenario más amplio donde se consideran no sólo los derechos del hombre, sino también los de la naturaleza (plantas y animales). Pero al mismo tiempo, dicho documento exige un esfuerzo adicional y voluntad política para aplicarlos

en la práctica, dadas las tradiciones y los intereses económicos y políticos que se oponen a ello.

Si bien es cierto que se le ha dado seguimiento a la Carta de la Tierra en México a nivel institucional, a través de políticas, planes y programas ambientales, no dejan de presentarse obstáculos y falta de continuidad en los proyectos, por los cambios sexenales o de rectores, que no consideran prioritario el paradigma del desarrollo sustentable. Sin embargo, hay avances que se deben reconocer como la existencia de organismos ambientales serios como el PNUMA y el CECADESU, el surgimiento de carreras ambientales a nivel nacional, y la toma de conciencia que se va generando a nivel global y local.

En suma, uno de los principales méritos de la Carta de la Tierra es su mensaje universal y la forma en que involucra a todos los actores sociales para lograr el desarrollo sostenible. Como señala (Hinojosa et al., 2014):

La fuerza de la Carta de la Tierra radica, a nuestro juicio, en el énfasis conferido a la interdependencia y corresponsabilidad de todas las personas en el cuidado del mundo y lo que en él habita, así como en entender que las acciones tienen repercusiones directas en el contexto glocal que nos envuelve y en las generaciones futuras (p. 67).

En este sentido, asumir la carta de la tierra implica un compromiso por parte de la ciudadanía mundial, desde su cosmovisión particular y desde los diferentes espacios en que se interactúa con otras personas. A nivel del ámbito universitario en México, si bien es cierto que dicha carta ha tenido una buena aceptación por parte de la comunidad universitaria, lo cual se ha traducido en la implementación de programas de cuidado del medio ambiente que implican prácticas de conservación de los recursos naturales, es necesario que ello sea un trabajo constante y no limitado a ciertas actividades extracurriculares que se visibilizan en el «día del medio ambiente», por lo que debe formar parte del *currículum* formal con una visión transversal para que pueda tener un impacto positivo en la formación de los futuros profesionistas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁNGEL MAYA, Augusto (2013). *El reto de la vida, Ecosistema y Cultura, Una introducción al estudio del medio ambiente*. Ecofondo.
- BOFF, Leonardo (19/11/2017). *Los animales, portadores de derechos*, *Diario El Telégrafo*. [www.eltelegrafo.com.ec](http://www.eltelegrafo.com.ec)
- BOFF, Leonardo (2002). *Ecología, grito de la tierra, grito de los pobres*. Trotta.
- FOLADORI, Guillermo y Edgar GONZÁLEZ GAUDIANO (2001). En pos de la historia de la educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, 3(8), 2001, 28-43.

- FRANCISCO. Vaticano II (2015). *Carta Encíclica Laudato Si' del santo Padre Francisco sobre el cuidado de la casa común*. [http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)
- GADOTTI, Moacir (2002). *Pedagogía de la tierra*. Siglo veintiuno editores.
- GARCÍA GUERRERO, Jenny (2018). *Educación sostenible en estudiantes de licenciatura de la UAEM y la calidad de vida*, Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de México.
- HINOJOSA, Eva; María Arenas y M.<sup>a</sup> Carmen LÓPEZ (2014). La Carta de la Tierra en educación obligatoria desde una perspectiva internacional, Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, (66), 2014, 65-92.
- INFORME BRUNDTLAND (1987). *Nuestro futuro común*. Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo.
- LEFF, Enrique (2008). *Discursos sustentables*. Siglo veintiuno editores.
- MURGA, María A. y María NOVO (2014). Sostenibilizar el curriculum. La Carta de la Tierra como marco teórico. *Revista Edetania*, (46), 163-179.
- OVARES, S. y Torres, I. (2016). Las comunidades indígenas: una forma de vida que pone en práctica la Carta de la Tierra. *Revista Electrónica Educare*, 20 (2), pp. 1-15.
- QUIROGA MARTÍNEZ, Rayén (2007). Indicadores ambientales y de desarrollo sostenible, Avances y perspectivas para América Latina y El Caribe. *Revista Serie Manuales*, (55).
- SÁNCHEZ BARRETO, Rafael Fernando (2015). Educación ambiental para la sustentabilidad, La Carta de la Tierra como herramienta para fomentar una cultura de la No-violencia y la Paz. *Revista DH magazine*, 8 (83), 12-14.
- SUÁREZ, Olinda (2008). Un modelo de escuela ecopedagógica comunitaria que contribuya a la preservación del ambiente, *Revista Investigación y postgrado*, 23(2), 295-318.
- SEMARNAT (2007). Carta de la Tierra. Secretariado Nacional de la Carta de la Tierra.
- TRUJILLO, José (2015). *Odontología, portadora de la Carta de la Tierra*, UAEM.
- UNESCO (2015). *Agenda 2030* para el desarrollo sostenible.

## SITIOS WEB

<http://cecadesu.semarnat.gob.mx>

<https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible>

<https://www.un.org/ruleoflaw/es/un-and-the-rule-of-law/united-nations-environment-pro200gramme/>



# HACIA UNA NUEVA ERA DE CONSUMO RESPONSABLE Y SOSTENIBLE

GUSTAVO A. SEGURA LAZCANO<sup>1</sup>  
IVETT VILCHIS TORRES<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**n el marco de la Escuela Internacional en Contingencia, promovida por la Alcaldía de la Estrella Colombia, y en respuesta a las circunstancias que enfrentan las tareas educativas debido a la pandemia del COVID-19, se considera oportuno revisar algunas aristas de la crisis ambiental que enfrenta la humanidad en los albores del siglo XXI. Para tal efecto el presente trabajo integra una serie de reflexiones en torno al consumo doméstico, acrítico e inercial que prevalece en la sociedad actual, siendo el propósito del mismo conferir mayor relevancia y pertinencia al papel que desempeñan las instituciones educativas en la formación de ciudadanos responsables y con mejores perspectivas de sostenibilidad. El medio escolar, desde nuestra perspectiva deberá contribuir significativamente, en la próxima década, al fortalecimiento de la conciencia ambiental y la realización de los objetivos de la Agenda 2030, comenzado por asimilar la contingencia sanitaria que hoy enfrentamos en todo el mundo.

<sup>1</sup> Doctor en Educación (ELPAPO/Xalapa, Méx.), Maestría en Planeación Urbana y Regional y Arquitecto (UAEMéx), Arquitecto de la UAEMéx. PTC adscrito al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la UAEMéx. [gustavoseguralazcano3@gmail.com](mailto:gustavoseguralazcano3@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctora en Educación (Universidad Abierta), Maestra en Comunicación y Tecnologías Educativas (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, Méx), Ingeniera en Computación de la UAEMéx. PTC adscrita al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la UAEMéx. [ivilchist@hotmail.com](mailto:ivilchist@hotmail.com)



## DESARROLLO

### 2. EN TORNO A LAS NECESIDADES HUMANAS

Para comprender el tema del consumo responsable y sostenible y su importancia para la vida social en el presente siglo XXI, se requiere partir del análisis de situaciones concretas y concepciones particulares que se encuentran asociados con dicha cuestión. En tal sentido, habremos de examinar las circunstancias y dinámicas que envuelven la vida humana y las necesidades propias de nuestro tiempo.

Actualmente, la población mundial total asciende a más de 7.790 millones de habitantes (ONU, 2020), cifra notablemente superior a la registrada en el año de 1800 que fue de mil millones de personas y cien años después de mil quinientos millones. De acuerdo con las cifras estadísticas, en poco más de dos siglos la especie humana creció de manera exponencial casi 700% como resultado de los avances científicos en materia de salud y el fortalecimiento de las actividades económicas, principalmente. Conforme a la tendencia que se observa, se pronostica que, para el año 2030 la población mundial será de 8.500 millones, en el año 2050 de 9.700 millones y para finales del siglo muy probablemente, de no hacerse cambios importantes, se alcanzará la cifra de 11. 200 millones de personas.

El crecimiento poblacional se concentrará en los países en vías de desarrollo, mientras que las regiones con economías más desarrolladas experimentarán una tasa menor o estabilizada, como es el caso de las naciones del norte de Europa. Desde una perspectiva global, en el futuro mediano, el hemisferio sur del planeta continuará poblándose de manera notable, destacando del conjunto los casos de China, la India y buena parte de los países africanos y latinoamericanos. Ante los crecimientos demográficos esperados, cabe plantearse las siguientes preguntas: ¿Nuestro planeta registra, desde hace tiempo, una grave sobrepoblación humana? ¿Es conveniente para la vida humana que la población siga creciendo? ¿La especie humana se ha convertido en una plaga que atenta contra el orden biológico global? ¿Cuál es el escenario de vida que habrá de presentarse para el mundo, si las cosas continúan como van? Estos cuestionamientos sin duda alguna merecen una reflexión profunda sobre el papel que juega nuestra especie en el funcionamiento de la biosfera en su conjunto y el crecimiento demográfico con respecto a las demandas materiales y energéticas, como desde hace tiempo lo advierte la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO (2017).

Desde sus orígenes los seres humanos han tenido que enfrentar las adversidades propias de sus entornos geográficos para sobrevivir, en muchos casos partiendo de limitaciones técnicas y culturales. En general, su prioridad radicaba, como hasta el día de hoy, en garantizar al grupo el sustento alimenticio. Durante siglos los agrupamientos humanos transitaron de la recolección de frutos, a la caza de animales, el pastoreo y finalmente a la agricultura; actividad que los hizo sedentarios

y habitar cerca de cuerpos de agua dulce indispensable para su sostén y desarrollo (Meek, 1998).

Como especie animal que son, los seres humanos siempre han sustraído de los entornos naturales cuanto requieren, primordialmente lo que satisface sus necesidades y funciones vitales, como son: respirar, hidratarse, alimentarse, descansar, cubrirse, activarse, protegerse, curarse, reproducirse y dar destino a sus restos. En tal sentido, las diversas geografías han brindado a las sociedades humanas los elementos suficientes para conformar un determinado modo de vida, a través del cual se establecen y validan sus conductas y pautas de interacción con los ecosistemas. La relación cultura-naturaleza desde el principio ha desempeñado un papel crucial en el desarrollo de las sociedades (Mantini y Álvarez, 2010).

Los seres humanos permanecen sujetos a múltiples necesidades o estados de carencia de objetos tangibles como intangibles que faltan en su vida. Sea que su biología lo demande, sus costumbres o simplemente como resultado de sus deseos, los individuos y grupos requieren cosas diversas que existen o hacen existir de algún modo. Es por tanto que toda necesidad humana reclama de algún satisfactor específico o sustituto, que aplaque la tensión del individuo o grupo que experimenta su carencia. El estado de necesidad, sea individual o colectiva, desencadena conductas y emplazamientos orientados a la búsqueda de aquello que resuelve, sea de manera definitiva o parcial, la angustiada situación que deriva de la falta o escasez del objeto requerido, más aún si el mismo resulta indispensable para sobrevivir, por ejemplo, la falta de agua para quienes caminan bajo el inclemente sol al cruzar el desierto.

De acuerdo a múltiples evidencias los humanos pueden ser considerados seres semi-gregarios, dado que pueden vivir congregados o bien en soledad por largas temporadas. Al formar parte de una sociedad, los individuos agregan a su vida otras perspectivas y por tanto participan de las necesidades colectivas y propias del agrupamiento como son: prácticas vinculadas con el suministro cotidiano de agua, el abasto y almacenaje de alimentos, los hábitos para conservar la salud, las actividades educativas, comerciales, laborales, de gobierno, defensa y maneras curiosas de divertirse. Dentro de cada cultura se establecen las normas e instituciones que rigen la conducta de los miembros del grupo y las formas y alternativas de resolver las propias necesidades.

Diversos autores, a través del tiempo, se han ocupado de estudiar las necesidades humanas. Entre ellos destaca el psicólogo estadounidense Abraham Maslow (2018), quien propuso una clasificación piramidal y jerárquica de las parvedades físico-biológicas y psico-sociales que ha contribuido a la discusión del desarrollo humano y sus múltiples dimensiones. Según Maslow, la vida humana para llegar a ser plena requiere ver atendidos los aspectos fisiológicos (como son la respiración, alimentación, sexualidad, descanso), de seguridad (física, moral, patrimonial), de afiliación, reconocimiento y autorrealización.

La inquietud de Maslow en torno a la manera de cubrir necesidades y fortalecer la existencia humana ha motivado diversas propuestas teóricas, como las de M. Max-Neff (2010), quien considera que el desarrollo, en su escala humana, depende del sostenimiento, protección, convivencia, creatividad y libertad que priven en cada agrupamiento. Su propuesta sin duda introduce nuevos elementos a la discusión sobre las decisiones personales y las expectativas que se forman los sujetos de su vida cotidiana.

Las necesidades humanas suelen ser tan diversas y complejas como las sociedades y los grupos existentes, sin embargo, desde una versión simplificada éstas se puede dividir en primarias; cuando se orientan a la supervivencia, secundarias; que buscan el bienestar de las personas y terciarias; cuando responden a objetivos exclusivos y propios de los sujetos y las cuales son consideradas, por algunos como superfluas y otros en cambio como esenciales, debido a que involucran el modo de existencia de los seres humanos.

Sin duda el término necesidad encierra múltiples significados y connotaciones. En ocasiones lo necesario se considera como aquello indispensable para vivir y por tanto no puede evadirse. La misma existencia de quien lo requiere, se encuentra en riesgo. Pero lo necesario, también puede aludir aquello que es anhelado por alguien y por consiguiente involucrar aspectos extremadamente subjetivos. En tal caso, las necesidades de la persona o bien del grupo, derivan en: gustos, ambiciones y caprichos que nada tiene que ver con el sentido original de lo necesario y debieran considerarse como reclamos de lo innecesario. En así como lo necesario involucra no sólo las cuestiones físico-biológica, sino también los componentes psico-culturales que han de tomarse en cuenta.

Las actividades productivas y mercantiles en la medida que introducen nuevos productos en la escena social estimulan su deseo de adquisición y en consecuencia expanden el horizonte de necesidades entre los posibles consumidores. El crecimiento poblacional de los centros urbanos por efecto de concentración del poder político y económico reclaman de nuevos y mayores satisfactores. Mas población y capacidad económica implica incrementar significativamente las necesidades de la ciudadanía y por tanto elevan la demanda de satisfactores. Esta situación de apremios y requerimientos de bienes y servicios se confronta con la realidad del mundo, una realidad material, que la ciencia económica, de tiempo atrás, ha examinado partiendo de la premisa fundamental que afirma contar con recursos finitos, situación que obligan a administrar de mejor manera los capitales económicos y ecológicos que resultan escasos, de ahí que, las necesidades de los seres humanos, con el paso del tiempo y el avance cultural de la sociedad, se diversifiquen e incrementen (Iguíñiz, 2010).

Un asunto crucial en el análisis de las necesidades humanas radica en advertir el hecho que los seres humanos habiten el planeta en compañía de otras especies no

menos importantes que ellos. Si bien las capacidades racionales y laborales de los hombres con el avance tecnológico les han situado en condición de dominio sobre otras formas de vida, desde una visión eco-céntrica los humanos continúan siendo, para la naturaleza, una especie más cuya sobrevivencia pende de otros organismos (Ramírez y Hernández, 2017). En efecto, todos los seres vivos llevan a cabo intercambios de materia y energía con sus entornos lo que contribuye a su desarrollo y sobrevivencia. Tal circunstancia da origen a las cadenas tróficas que configuran los ciclos de sustento de las especies. Cada población nutre a otras y con ello la vida en el planeta prospera y mantiene el equilibrio de los ecosistemas. Los animales herbívoros comen plantas, los animales carnívoros comen seres herbívoros y los carroñeros devoran a los carnívoros. El ser humano, considerado un animal omnívoro, es capaz de alimentarse tanto de plantas, como de animales.

La continuidad de la vida en el planeta requiere que se mantengan los equilibrios entre la existencia y muerte de las especies y en particular de las poblaciones que participan de las cadenas tróficas propias de cada ecosistema. En este sentido, un ecosistema ha de ser visto como el hábitat común de muchas especies, seres vivos que interactúan entre sí de manera permanente y compleja y que extiende sus funciones sobre una determinada geografía. Si una especie no logra alimentarse adecuadamente, por falta de otras, tenderá a extinguirse. En cambio, aquella especie que aumenta contantemente su número, por carecer de su depredador natural, se convertirá tarde que temprano en una plaga, provocando un fuerte desequilibrio en el sistema y el agotamiento de muchos recursos. En la historia humana se registran ejemplos notables de casos de sobrepoblación y colapso de ecosistemas, dada la capacidad de carga del territorio que lo sustentaba (Aymerich, 2012).

Desde los periodos del paleolítico y neolítico, la especie humana al extenderse sobre las diversas geografías del planeta alteró el estado original de los principales ecosistemas. Haciendo valer sus necesidades alimenticias sobre los entornos biológicos agredió y sometió las especies que pasarían a formar parte de su dieta. Como resultado de los avances técnicos y la organización social, las poblaciones vegetales y animales fueron divididas en dos categorías: las salvajes y las domesticas. Las primeras experimentarían una fuerte tendencia a disminuir en número y no pocas de ellas terminarían extinguiéndose. En contraste, las segundas habrían de incrementar y modificarse en la medida que los sembradíos, rebaños y centros de producción proliferaron como formas seguras de abasto alimenticio para los agrupamientos humanos.

Aunado al proceso de explotación de algunos animales como: peces, gallinas, patos, cabras, borregos, vacas, caballos, perros y otras especies domesticables, la flora y fauna endémicas experimentan reducción y alteraciones haciéndose evidente la pérdida de hábitats de las especies nativas. El incremento de los cultivos y forrajes requeridos por las especies domesticas contribuyó a garantizar el sustento

y dominio territorial de las sociedades humanas en muchas regiones de planeta (Harari, 2018).

Es así como la especie humana ha venido edificado en contra del orden natural un mundo a su medida y que responde a sus intereses particulares, sin deparar en el conjunto de afectaciones provocadas a otros organismos y en general a los componentes esenciales que mantienen en equilibrio la biosfera y dan continuidad a la vida.

### 3. EN TORNO AL CONSUMO HUMANO

A edades tempranas todos los seres humanos son habituados, por los miembros del grupo al que pertenecen y a través de procesos multidimensionales que involucran perspectivas económicas, políticas y culturales, a consumir determinados satisfactores, sin ser plenamente conscientes de las implicaciones que derivan de sus actos y decisiones.

En general la mayoría de las personas no advierte que el término *consumir* conlleva significados negativos, tales como: tomar todo, desgastar, agotar, depredar, usar, gastar, extinguir y dilapidar, todas ellas acciones que provocan daños al medio ambiente. De manera inevitable, consumir implica suprimir algo, sea de forma parcial o totalmente. Este hecho muchas veces origina el dilema de involucrarse en la destrucción progresiva de aquello que resulta indispensable para la propia sobrevivencia.

Los seres humanos consumen cuanto les resulta ineludible y posible en su momento, y al hacerlo desgatan la materia existente en sus entornos. Los consumos humanos definen la huella ecológica de la especie en el planeta, la cual evidencia las decisiones, valoraciones y conductas de los individuos y colectivos. Todos lo que consumen impacta sobre la biosfera y no pocas elecciones resultan contraproducentes dado que: extinguen los recursos no renovables, degradan los ecosistemas y avasallan la biodiversidad. (WWF, 2018)

Sin duda el modo en que operan las actividades económicas propias de cada sociedad desempeña un papel determinante en los hábitos y estilos de consumo de la población. En sociedades aldeanas, con incipientes capacidades productivas, los consumos cotidianos resultan rudimentarios, moderados y estables. Por el contrario, en las sociedades urbanas altamente tecnificadas, los requerimientos se diversifican e incrementan constantemente hasta alcanzar niveles injustificables.

El capitalismo, como sistema económico dominante en el mundo, se caracteriza por industrializar y automatizar los procesos productivos a gran escala. Aunque sus capacidades técnicas les permiten generar mucha riqueza material, sus estructuras socio-políticas la concentran en pocas regiones y determinados sectores. La geografía mundial nos ofrece un panorama contrastante de pueblos y naciones con bajos

y altos niveles de desarrollo, ecosistemas donde la calidad de vida es posible y otros donde la pobreza prevalece inevitablemente. Es por ello que la crítica al sistema capitalista radica principalmente en su incapacidad para resituar geográficamente la población humana y distribuir de manera equitativa los beneficios económicos que genera (Álvarez, 2017).

Bajo la lógica de acumulación capitalista y por efecto de la competencia que priva entre empresas, las mercancías, sean bienes o servicios, continuamente se renuevan y desplazan en los mercados, nacional e internacional, incentivando el consumo entre la población y con ello su permanencia en el tiempo. Las estrategias para tal efecto son diversas, en ocasiones sutiles y otras funestas como aquellas basadas en el principio de la obsolescencia programada de los productos manufacturados (Vázquez, 2015).

Desde el siglo XIX y por medio de estrategias de mercadotecnia y publicidad comercial, los medios de comunicación anuncian y reiteran la necesidad de consumir las novedades del mercado. A través de mensajes reiterados que estimulan la curiosidad y el deseo de adquirir los satisfactores, las empresas logran persuadir a las audiencias de los beneficios tangibles y simbólicos que habrán de reportarles sus productos. Para mantener vigente el ciclo producción-consumo la industria emplea diversas estrategias por medio de las cuales los objetos acortarán su vida útil, serán desechados y nuevamente adquiridos.

En los hechos, la información comercial suele resultar engañosa y desmedida. Su razón de ser radica en incrementar las expectativas y deseo de consumo entre los sectores económicamente solventes, sea con fines de imitación o diferenciación social. El consumo de determinados productos y mercancías distingue a los estratos sociales, por este motivo existen productos aspiracionales para estratos inferiores López et al. (2016). Autores críticos de la sociedad consumista, como: Campbell, Baudrillard, Ritzer y Bauman hablan del sometimiento de la población a los dictados mercantiles, los mensajes subliminales y la trampa de adquirir constantemente mercancías, guiados por una falsa búsqueda de la felicidad, sustentada en lo efímero y lo banal. Todas ellas conductas irracionales y reveladoras del fenómeno del consumismo compulsivo que configura a la sociedad de masas (Ragnedda, 2008).

Al incrementarse la demanda de productos por parte de los consumidores a escala mundial, como lo ha venido estimulando la globalización capitalista, el uso del suelo, los recursos bióticos y los territorios, donde se extraen las materias primas requeridas, experimentan acciones y procesos desmedidos de extracción de sus componentes esenciales y con ello la explotación de sus principales ecosistemas. Como resultado de ello, se ha registrado en las últimas décadas, un número creciente de denuncias en torno a la situación que guardan algunas regiones por pérdidas en su biocapacidad y otras por la disminución de las reservas naturales, particularmente en zonas de Sudamérica y África. (WWF, 2012).

El progreso de las naciones incrementa el consumo entre su población. El consumo, por tanto es un tema vinculado al modelo desarrollo de las sociedades y por tanto un fenómeno multidimensional en el cual la subjetividad de los individuos en cuestión juega un papel determinante. Su cabal comprensión requiere tomar en cuenta las directrices valorativas que proceden de las formaciones culturales imperantes en cada momento histórico.

Las culturas en general son constructos intersubjetivos que se establecen y desarrollan a partir de las relaciones que los seres humanos establecen con sus entornos naturales. En los orígenes de cada cultura existen razones y maneras particulares de interactuar con los diversos componentes de la biosfera. Por ejemplo el pensamiento mágico del pasado otorgaba significados sobrenaturales a los elementos físicos que provocarían su veneración. Hoy la ciencia y la tecnología más avanzada manipulan los fenómenos naturales sin recurrir a tales representaciones.

El debate actual sobre la relación entre civilización-naturaleza conlleva a revisar los fines y consecuencias de las acciones humanas en la biosfera desde perspectiva eco-céntrica que permita restaurar los daños provocados y conferir derechos a otras especies. Ello implicaría considerar a la naturaleza como una entidad invaluable e insustituible cuya labor incesante, obliga a respetar sus creaciones y dictados.

Las culturas confieren sentido al mundo y la vida humana, por tanto los miembros de nuestra especie habitan universos simbólicos que matizan su existencia y las relaciones que establecen con diversos seres y entes a lo largo de la vida. Los contenidos culturales dan forma a las vivencias y alimentan las redes comunicativas cuyos flujos de significaciones dan origen a ideas convencionales y disruptivas. Es así como las culturas posibilitan la interacción social y la vida conjunta en torno a perspectivas susceptibles de ser compartidas.

Las culturas para perdurar y prosperar en el tiempo alientan pautas de conducta que hacen prosperar determinadas ideologías y tecnologías, formas de pensar y hacer las cosas. Con base en ello podemos afirmar que cada cultura, define un modo de vida y con ello estimula maneras de consumir que resultan o no perjudiciales para el medio ambiente y los organismos que en él se desarrollan.

Desde una perspectiva de globalidad, los avances más significativos de las culturas que han existido configuran un formato civilizatorio, actualmente soportado en el progreso de la técnica y la ciencia que empoderan benefician a la humanidad. Sin embargo, los intereses económicos que han prevalecido en los últimos siglos socavan los ideales humanistas para imponer un rumbo contrario a la historia natural y el cuidado de la biosfera. El afán de progreso cosifica y destruye la naturaleza para incrementar la riqueza material y el consumo humano (Leff, 2005). Por tanto el pensamiento occidental, impregnado de modernidad, omite el valor del contexto natural, separa los objetos de los sujetos, aleja las perspectivas que dan comprensión,

sentido y entendimiento al mundo provocando que la visión del universo como totalidad articulada se fragmente y los seres humanos se desconecten irremisiblemente del curso natural de la vida.

En la actualidad, el panorama mundial muestra que los pueblos compiten por adquirir mayores bienes y servicios y con ello buscan elevar sus niveles de vida. Desde esta perspectiva no sorprende que el 12% de la población mundial viva en condiciones de miseria, lo cual significa que carece de lo indispensable, 50% en pobreza o con diversas carencias, 25% en condiciones de bienestar lo cual significa que ha podido satisfacer sus necesidades básicas, 10% en calidad de vida dado que disponen de los recursos adecuados para cumplir sus expectativas, 2% en lujo que significa que el acceso a los mejores bienes y servicios que ofrece el mercado y el 1% en condiciones de absoluto derroche, es decir, que acumulado en su favor tal cantidad de satisfactores que no podrían en todas su vida hacer uso de los mismos, menos aún agotarlos. De ese tamaño es la desigualdad que priva en el mundo y por consiguiente la manera en que se ha repartido de forma irresponsable e irracional el planeta y las riquezas de las cuales se dispone. La crisis ambiental global, en el fondo, procede de una crisis humana global. (Mantini y Álvarez, 2010).

Debido a la desigual distribución de los territorios y las riquezas materiales, los países continúan clasificándose en desarrollados, en vías de desarrollo y subdesarrollados (ONU, 2016). Las naciones prosperas, que también presentan los más altos consumos energéticos, se ubican principalmente en el hemisferio norte, siendo la Unión Europea y Norteamérica los casos más destacados. Las sociedades menos avanzadas por el contrario y tomando en cuenta sus indicadores de producción y consumo, se encuentran en el continente africano. Por tal situación se deduce que los ecosistemas por sí mismos, no garantizan mejores condiciones de vida para la población en ellos asentada.

Aunque sería deseable que el conjunto de habitantes del planeta viviera en mejores condiciones materiales, disponiendo de los satisfactores adecuados y con altos niveles de calidad de vida, al tomar en cuenta la población total actual, cercana a los 8 mil millones de personas, tales objetivos resultan imposibles cumplir. De acuerdo con algunas estimaciones e hipótesis científicas, lograr dicho propósito demandaría, en términos de energía y materia, el equivalente a 3 planetas tierra, escenario totalmente inviable y que justifica impulsar un cambio de mentalidad y organización a nivel global (Duarte et al. 2006).

Desde el siglo XVIII analistas y teóricos de la economía mundial se han preocupado por el equilibrio que debiera existir entre el aumento de la población, sus necesidades reales, la demanda de satisfactores y los recursos naturales requeridos para garantizar su sostenimiento. Entre ellos destacan, el clérigo anglicano Thomas Malthus (1790) a quien inquietaba el contraste, entre los ritmos de crecimiento de la población y la producción de alimentos en los albores de la revolución industrial.



Posteriormente, resultaron notables los planteamientos y estimaciones realizadas por los miembros del Club de Roma (1972), mismas que fueron plasmadas en el informe técnico titulado *Los límites del Crecimiento*, texto en el cual se denuncia el deterioro del medio natural, propiciado por las actividades industriales contaminantes y que sobre-explotan los recursos naturales. A partir de sus conclusiones invitaban a reflexionar a los dirigentes sobre las premisas del progreso imperantes en el mundo.

Como resultado de esfuerzos pioneros en materia ambiental, a partir de la segunda mitad del siglo xx, se organizan diversos congresos y foros internacionales que ven culminados sus planteamientos en: la 2ª Cumbre de la Tierra (1992), la Cumbre Mundial de Johannesburgo (2002), el Proceso Marrakecht (2003), la Educación para el consumo sustentable (2005) y más recientemente la Agenda 2030 de la ONU. Todos ellos encaminados a dar cuenta de la difícil situación que enfrenta la humanidad y la vida en el planeta, así como del compromiso de las naciones para sanear y restablecer la relación esencial de nuestra especie con el medio ambiente.

Ante un escenario global que viene agravándose, se requiere que los esfuerzos científicos y políticos se encaminen a resolver la crisis ambiental generada por un modelo de desarrollo económico depredador y consumista. Para ello urge destacar las omisiones y limitaciones del sistema económico capitalista, así como impulsar una cultura ambiental con perspectivas planetarias para conducir a la humanidad hacia escenarios de consumo prudentes. Para tal efecto se requieren cambios en las organizaciones y formas de vida urbanas, que estimulen conductas consuntivas moderadas, reflexivas, críticas, éticas, contextualizadas y ecosistémicas que requerirán, necesariamente, de pensamientos holísticos, biocéntricos y comprensivos.

#### 4. EN TORNO A LA RESPONSABILIDAD Y SOSTENIBILIDAD

El giro civilizatorio que requiere la humanidad para salvaguardar la vida en el planeta radica en advertir que los seres humanos no pueden sobrevivir separados de la naturaleza, y que esencialmente están contenidos en ella. En efecto los humanos habitamos la naturaleza al mismo tiempo que ella nos habita. Somos naturaleza y en todo momento requerimos asumirlo en su sentido más profundo. Por tanto la naturaleza no puede ser vista como objeto carente de consideraciones y derechos, sino como sujeto que reclama respeto a su labor y admiración por sus valiosas contribuciones (March, 2005).

En el esfuerzo por preservar la vida como el mayor atributo de nuestro planeta, múltiples actores han rescatado, analizado y propuesto conceptos orientadores. Algunos consideran acción impostergable conoce y revaloran los saberes tradicionales, resguardados por las comunidades indígenas y el campesinado. Para tal efecto

la etnoecología contribuye a develar los sentidos profundos de la relación primaria hombre-naturaleza, que originó múltiples cosmovisiones, enfoques en las cuales el sentido de pertenencia a la naturaleza justificaba los ritos y muestras de admiración y veneración por lo existente.

A partir de la crítica sobre los excesos del capitalismo y la modernidad, en las últimas décadas han prosperando visiones utópicas alternas como son: el Ecosocialismo de William Morris y Barry Commoner, quienes aspiraban a transformar el capitalismo bajo principios ambientales y de justicia social. El Ecoanarquismo de Piotr Kropotkin y Murray Bookchin, encaminado a eliminar las jerarquías sociales y establecer comunidades autogestivas y armónicas con sus entornos. El Ecofeminismo propuesto por Françoise d'Eaubonne, que contrario al sistema patriarcal postularía la ética del cuidado y del afecto en las políticas ambientales y la Ecología Profunda de Arne Naess, que plantea hacer nacer una nueva cultura para la convivencia armónica entre todos los seres vivos (Mantini y Álvarez, 2010).

Entre los postulados que respaldan hoy las perspectivas ecocéntricas destaca el concepto de *frugalidad*, vocable que nos propone optar por una vida sencilla y prudente. La frugalidad como categoría forma parte de las filosofías que alientan las conductas virtuosas y también conscientes del impacto de nuestros actos sobre los entornos social y ambiental. Evitan el consumismo y el desperdicio del tiempo y recursos en las labores son parte de sus valores de vida. Estas visiones apuestan por enriquecer la vida espiritual y no la acumulación material. La frugalidad ha estado presente en la vida cotidiana de muchas comunidades religiosas intimistas, dedicadas a la caridad, principal destino de sus escasos ahorros. Existe frugalidad en las sociedades que se empeñan en ser autosuficientes y solidarias, y que establecen dicho principio como razón primordial de su vida gregaria.

El mercado, bien sabemos es el lugar de encuentro entre la oferta y la demanda. Espacio de negociación entre vendedores y compradores de bienes y servicios. En particular el mercado capitalista es quien alienta la conducta consumista dado que reditúa amplias ganancias económicas a los inversionistas, quienes en el mejor de los casos, no son plenamente conscientes del agotamiento de los recursos naturales que derivan de sus decisiones. Sometidos por los dictados del mercado, los consumidores solventes rara vez dan muestra de frugalidad. Pocos de ellos entienden que, comprar implica votar y premiar el producto que se adquiere y con ello, validan los procesos de extracción y transformación de materias primas que acompañan la producción y distribución de mercancías.

La propuesta de una nueva cultura socio-ambiental activa, con base científica autocrítica, que revierta el daño provocado a la biosfera y a la dignidad humana resulta ineludible para rectificar el curso civilizatorio. Entre los cambios socioculturales requeridos, sin lugar a duda urge el reconocimiento a las conductas consuntivas moderadas y sensatas es decir aquellas que evitan deliberadamente el derroche, el

desperdicio, la opulencia, la extravagancia, el despilfarro, el malgasto y contribuir a la destrucción de los componentes vitales de la biosfera.

Ante el escenario de crisis ambiental generalizada y propicia un sistema económico empeñado en cosificar y mercantilizar la naturaleza se requiere, en las próximas décadas, que la humanidad transite de una visión de consumos guiados por una filosofía de usufructo de la vida, es decir, una mentalidad dispuesta a aprovechar los frutos de la naturaleza sin causar daño alguno a la biosfera, bajo la premisa que la naturaleza no le pertenece a hombre o pueblo alguno, sino todos a ella.

## 5. CONCLUSIONES

En el camino hacia la restauración de la biosfera no existe un modelo ideal a seguir, por lo que, debemos explorar diversas alternativas, que quizás debamos asumir de manera alterna y combinada. Nos referimos por ejemplo a planteamientos diversos como son: bajarse del mundo, minimalismos, veganías, ecodiseño, economía circular, capitalismo verde, reconversión energética y otros modelos afines.

Las sociedades del siglo XXI requieren sumar esfuerzos y desarrollar perspectivas socio-ambientales que contribuyan a restablecer el funcionamiento de la biosfera, sin demerito de las condiciones de bienestar que demanda la población. Para tal efecto, urge que los seres humanos en conjunto moderen sus consumos, particularmente aquellos que cuya huella ecológica resulta excesiva. En la medida que el consumo personal resulte responsable y sostenible, es decir, consciente de su impacto e implicaciones sobre la organización social y el medio ambiente, será posible vislumbrar mejores horizontes de humanidad y vida en nuestro planeta.

Lograr que el consumo cotidiano de los ciudadanos sea responsable y sostenible implica reformar los procesos educativos desde tres perspectivas de análisis:

**ECOLÓGICA:** que prioriza el cuidado integral de la salud y el mantenimiento de los ecosistemas y la biodiversidad.

**ECONÓMICA:** que aliente a las empresas a impulsar procesos productivos eficientes, con bajos consumos energéticos y organizaciones con sentido humano.

**SOCIAL:** que favorezcan el desarrollo humano con perspectivas bio-culturales y valores comunitarios como son: la empatía, la solidaridad, la justicia social y la participación corresponsable.

## BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, S. (2017). Concentración de la riqueza, millonarios y reproducción de la pobreza en América Latina. *Universidad Federal do Rio Grande do Sul Sociologías*, 9 (18), 38-73

- AYMERICH, J. (2012). La capacidad de carga: conceptos y usos. Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza. *Revista Recursos naturales y Ambiente*, (63), 47-53.
- DUARTE, C. y otros (2006). *Cambio global: impacto de la actividad humana sobre el sistema tierra*. Ministerio de Educación y Ciencia. CSIC.
- FAO (2017). *El futuro de la alimentación y la agricultura*. Oficial. <http://www.fao.org/3/a-i6881s.pdf>
- HARARI, Y. (2018). *De animales a dioses*. Debates. Penguin Random House.
- IGUÍÑIZ, J. (2010). Tres conceptos de escasez. *Revista Economía XXXIII* (65), 69-102.
- LEFF, E. (2005). *La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable: economización del mundo, racionalidad y reapropiación de la naturaleza*, UNESCO.
- LÓPEZ LÓPEZ, M., MARTÍN, L. y RODRIGO, M. (2016). Hacia una teoría sobre el consumidor del lujo y su importancia socioeconómica en los mercados. *Opción*, 32 (13), 2016, 609-637
- MANTINI, M. y Álvarez, S. (2010). *Cultura, Ambiente y Cooperación Internacional al Desarrollo*. CIP/ Ecosocial (FUHEM).
- MARCH, J. M. (2005). Nuevos fundamentos de racionalidad ambiental a partir del análisis epistemológico de la evaluación de impacto ambiental. *Revista Epistemología de Ciencias Sociales*, (24).
- MASLOW, A. (2018). *A Theory of Human Motivation*. Wilder Publications.
- MAX-NEFF, M., ELIZALDE, A. y HOPENHAYN, M. (2010). *Desarrollo a escala humana*. Biblioteca CF+S. <http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf>
- MEEK, R. (1998). *Los orígenes de la ciencia social: El desarrollo de la teoría de los cuatro estadios*. Siglo XXI.
- ONU (2020). *Estadística y estimaciones Mundo, población*. <http://poblacion.population.city/world/>
- ONU (2020). Informe sobre los países menos adelantados. UNCTAD. [https://unctad.org/es/PublicationsLibrary/ldc2016\\_es.pdf](https://unctad.org/es/PublicationsLibrary/ldc2016_es.pdf)
- RAGNEDDA, M. (2008). El consumismo inducido: reflexiones sobre el consumo postmoderno. *Revista Internacional de Investigaciones publicitarias*, II (1), 23-140.
- RAMÍREZ, J. y HERNÁNDEZ, J. (2017). *Biodiversidad: Nuestra relación con la vida en la tierra*. Quórum legislativo.
- VÁZQUEZ, G. (2015). Obsolescencia programada: historia de una mala idea. *Revista Herreñana vol. 11* (2), 3-8.
- WWF (2012). Planeta vivo: Informe 2012: *Biodiversidad, biocapacidad y propuestas de futuro*. ZSL. [http://d2ouvy59p0dg6k.cloudfront.net/downloads/informe\\_planeta\\_vivo\\_2012\\_9.pdf](http://d2ouvy59p0dg6k.cloudfront.net/downloads/informe_planeta_vivo_2012_9.pdf)
- WWF (2018). *Informe planeta vivo 2018: apuntando más alto*. ZSL. [http://awsassets.wwf.es/downloads/informe\\_planeta\\_vivo\\_2018.pdf](http://awsassets.wwf.es/downloads/informe_planeta_vivo_2018.pdf)



# LA ÉTICA BASADA EN EL OTRO: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

JUANA GARCÍA LÓPEZ<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

**L**OS ACONTECIMIENTOS VIVIDOS en el 2020 a nivel mundial representan un antes y después en la historia de la humanidad que exige al ser humano un replanteamiento y conciencia de su ser que le permita comprender y relacionarse con los otros a partir de una premisa; su propia humanidad.

Por lo tanto, plantear hoy día la ética como, parte de la formación integral, exige contextualizarla en una realidad donde el hombre parecía haber perdido el sentido –por múltiples razones–, es enfrentarse nuevamente al redescubrimiento del ser humano a partir de la comprensión de uno mismo y del otro para convivir en una realidad que lo desafía diariamente a conocerse y reconocerse en el otro.

Además de identificar que no está solo en el mundo y, que las decisiones que tome en un momento repercuten en los otros por las múltiples relaciones que establece el vivir bajo la perspectiva de una realidad compleja y global.

Es entonces que la formación ética debe cobrar sentido desde la primera infancia y, en el caso de México, es la educación preescolar<sup>2</sup> la que representa de manera formal el inicio del nivel básico educativo; no puede quedar al margen de ello.

<sup>1</sup> Colegio Mexiquense Universitario, Maestra en Ciencias de la Educación. juana.garcia@col-mexuni.edu.mx

<sup>2</sup> En México la educación básica está compuesta por el nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria; los servicios que comprende este tipo de educación, entre otros, son: preescolar general, indígena y comunitaria. Ley General de Educación publicada en septiembre de 2019.

Para lo cual retomé una investigación que realicé en el año 2018, bajo el paradigma de la investigación-acción que dio como resultado la propuesta de formación ética en preescolar con base en el encuentro del otro.

El propósito consistió en promover una sana convivencia entre los niños basada en el reconocimiento del otro a partir de las emociones y hoy en día cobra actualidad por la manera en que la realidad nos obliga a relacionarnos e interactuar a partir de lo que somos: seres humanos.

## 2. VIVIR EN TIEMPOS DE COVID-19

Fue en diciembre de 2019, en Wuhan, capital de la provincia de Hubei -ubicada en China central- donde se empezó a difundir una noticia que pronto tomaría relevancia mundial: se identificó el brote de una enfermedad cuyos síntomas eran equiparados con la neumonía, pero su etiología resultaba irreconocible hasta ese momento.

La COVID-19, se identificó posteriormente como una enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que forma parte del grupo de virus que causa desde un resfriado común hasta una neumonía. La problemática que se tuvo y se mantiene actualmente es que no existe cura (hasta el momento) porque la cepa causante de la afección era desconocida hasta antes de surgir en el país asiático; además de su alto nivel de contagio de persona a persona.

Rápidamente la propagación de la enfermedad alcanzó los continentes Asiático y Europeo hasta alcanzar hoy en día su propagación en el resto del mundo con excepción de la Antártica; razón por la cual la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró oficialmente el 11 de marzo 2020, el brote de coronavirus como una pandemia por el número de contagios y muertes en los países afectados por la enfermedad.

A partir de entonces, con base en lo expuesto, los gobiernos del mundo tomaron medidas de prevención para evitar mayor número de contagios que tienen que ver directamente con la manera de actuar, interactuar y convivir entre las personas: quedarse en casa y mantener un distanciamiento social. Una manera diferente de vivir en tiempos de COVID-19.

Desde distintos puntos de vista, este confinamiento trae consigo diferentes formas de actuar de la persona, que tiene que ver con su naturaleza – considerando esta a partir de su aspecto racional y lógico – además de los aspectos emocionales, sentimentales, orgánicos e instintivos.

Es decir, desde la integralidad del ser humano que implica la vida en sociedad con base en las relaciones que establece consigo mismo y los demás.

Se percibe entonces la necesidad aprender o reaprender a relacionarnos y a actuar con los demás donde una posible respuesta la ofrece la Ética a partir del reconocimiento del otro como a continuación se desarrollará en el presente escrito.

### 3. EL ETHOS: PARTE ESENCIAL EN LA ÉTICA FRENTE AL OTRO

La primera pregunta nos remite a: ¿cómo actuar frente a esta realidad que nos ha tocado vivir? Las respuestas pueden ser muchas a partir de distintas disciplinas científicas, pero al hablar de interacciones y convivencia entre personas no cabe duda de que uno de los referentes es sin duda la ética.

La ética que desde su origen etimológico nos remite al *ethos* que tiene que ver con el comportamiento, es decir, con el modo de actuar. Hoy en día se puede retomar como una reflexión y acción sobre nuestra vida y la de los demás al vernos como seres sociales que viven en un mundo relacionado e interrelacionado.

Así que este *ethos* tiene que ver con el «yo» y el «otro» es decir con: «una relación de alteridad donde el individuo dejará de ser concebido en solitario para ser considerado en relación con los demás» (Gijón, 2004, p. 23).

### 4. LA ÉTICA DESDE PAUL RICOEUR

La propuesta de ética de Paul Ricoeur, parte de una red conceptual donde plantea: la intención, la aparición de la Ley como función específica y el imperativo.

La intención de la ética parte de la noción de libertad, donde no existe por sí misma, sino que se hace objetiva a través de las acciones y no se da por momentos. Es decir, es parte del transcurrir de la vida, es por eso que la formación ética no inicia en un tiempo determinado ya que la libertad está presente de diferente manera en cada etapa de desarrollo del ser humano; hay ética precisamente, porque, si bien se puede llamar a la creencia en la libertad la luz de una acción, es una luz ciega cuya productividad debe retomarse a través de toda una vida, de toda actividad (Ricoeur, 2000, p. 68).

La libertad se convierte entonces en un deber que no es dado, ni idealizado; sino alcanzado a través del «poder ser» y cobra sentido al plantearla a partir del otro, donde esté, ese otro yo alter ego. La ética nace de esta tarea desdoblada de hacer advenir la libertad del otro como semejante a la mía. ¡El otro es mi semejante! Semejante en la alteridad, otro en la similitud. En este sentido el problema del reconocimiento de la libertad en la segunda persona es el fenómeno central de la ética (Ricoeur, 2000, p. 65). Al reconocer al otro como mi semejante, soy capaz de pensarlo y actuar respecto a él como si lo hiciera por mí; esto encerraría el actuar ético, lo que me permitiría convivir en armonía en las diversas instituciones de las



que formo parte. Ese reconocimiento del otro es pieza fundamental de la educación desde la temprana edad, labor que compete a los padres y a los educadores.

La intención abarca la mediación de la institución con base a la posición entre dos libertades. Ricoeur la asigna como la estructura de interacción al formar parte de ella y ser capaz de modificarla a partir de las relaciones establecidas a partir del actuar de las personas. Así, reconoce que nadie se sitúa en el punto cero de la ética que existe en estas instituciones ya sean familiares, jurídicas, económicas, sociales o políticas, lo instituido y lo instituyente. Entonces la escuela como institución social se convierte entre otras cosas en la mediación de la libertad entre personas.

La intención pedagógica de la formación ética a partir de los planteamientos de Paul Ricoeur queda fundamentada en los aspectos retomados en lo que él llama «la intención».

El nivel preescolar para la mayoría de los niños que lo cursan en México, representa el primer peldaño de la educación formal y es como tal es la institución educativa quien, junto con la familia, deberían ser responsables de la formación integral del ser humano. El niño que ingresa en la escuela infantil se encuentra con un cúmulo de experiencias que ha vivido como ser social y que hasta entonces han conformado su actuar ético.

Ante las nuevas circunstancias, el pequeño se encuentra al ingresar a la escuela que no es el único, que existen otros con características semejantes con quienes tiene que compartir un espacio, trabajos, sus materiales, la atención de la educadora y en este momento histórico las experiencias que ha vivido durante la pandemia de COVID habrá alumnos que sufrieron pérdidas, violencia y maltratos dentro del seno familiar; todas estas experiencias sin duda para los niños de cuatro a cinco años son un antes y después para su formación integral.

Lo cual tendrá competencia en sus actitudes con los demás en esta institución que se llama escuela.

En este caso la escuela infantil una de las instituciones sociales en las que recae la responsabilidad de coadyuvar en su formación, se encontrará ante la disyuntiva de mediar entre la libertad del «yo» y de los «otros».

Donde la libertad implica emociones, conocimientos preformados, hábitos, «una manera de vivir la libertad» (Ricoeur, 2009, p. 219). Desde esta perspectiva se reconoce que el ser humano en este caso el alumno se encuentra en un proceso de formación que ha sido mediado por la familia, y ahora la escuela, donde ambas como instituciones sociales serán encargadas de intervenir para su formación ética.

Lo que para Ricoeur es el vector de una acción que pretende producir una nueva institución, a partir de un estado institucional ya sedimentado que conserva una relación con mi libertad y con tu libertad (Ricoeur, 2000, p. 72); que al hacer una acción representa el actuar de cada persona en el proceso educativo.

En el nivel preescolar quedaría explicitado a partir de «¿cómo actuar con los otros, a partir del mí mismo?» Una respuesta es inscribirme en la constitución ética de la persona, en el deseo de una vida realizada –con y para los otros– en instituciones justas (Ricoeur, 2000, p. 98) y en este momento retomamos la conformación de la persona para convivir en la sociedad.

Esta vida ética conforma uno de los estratos de una fenomenología hermenéutica de la constitución de la persona, el «hombre responsable» que desea una vida feliz a través de la noción de la «estima de sí mismo» en cuanto obrar intencionalmente, es decir, según razones reflexionadas y, por otro lado, capaz de inscribir sus intenciones en el curso de las cosas mediante iniciativas que entrelazan el orden de las intenciones con el suyo y los acontecimientos del mundo (Ricoeur, 2000, p. 99).

Desde esta perspectiva la persona es capaz de intencionalmente elegir su actuación mediante la reflexión al retomar el momento histórico en el que vive con los demás. Es esta la razón por la que, para algunos estudiosos, la filosofía planteada por Ricoeur es práctica, el modo como me «encuentro» en el mundo.

Los otros, entonces, cobran importancia de manera similar a través de una relación dialógica con el yo basada en la estima. Por medio del intercambio que permite decir que no puedo estimarme a mí mismo sin estimar al otro como a mí mismo. «Como a mí mismo» significa: tú también eres capaz de comenzar algo en el mundo, de actuar por razones, de jerarquizar tus preferencias, de estimar los fines de tu acción y, de este modo, estimarte a ti mismo como yo me estimo a mí mismo (Ricoeur, 2006, p. 202). La persona es, entonces, un fin y no un medio.

Este reconocimiento del sí mismo y del otro tiene como objetivo ético de la vida buena en la estructura del vivir juntos de una comunidad histórica –institución– (Ricoeur, 2006, p. 203) que son las responsables de la distribución de la justicia y la igualdad.

Retomar estos planteamientos en el plano pedagógico conllevó asumir una postura como educador que coadyuvara en la formación de los alumnos.

Reconociendo ante todo que las historias de vida nunca son aisladas, sino que están entrelazadas con otras, de manera que un acontecimiento pasajero para una vida puede ser, para otra, el determinante de su destino (Ricoeur, 2006, p. 306).

Por lo que el encuentro se basa en reconocer cómo me siento hoy y quién soy en el mundo a partir del conocimiento propio y el de los demás. El encuentro a partir del respeto mutuo, donde el otro ser humano se reconoce en una simetría relacional (Arendt, 1953, p. 70).

## 5. PROPUESTA DE FORMACIÓN ÉTICA EN PREESCOLAR CON BASE EN EL ENCUENTRO DEL OTRO

Desde esta postura filosófica y práctica de la ética en la educación de los niños, se realizó una propuesta basada en el reconocimiento de las emociones propias y la de otros como punto de partida para mejorar la convivencia para cuando llegue el momento de regresar a clases presenciales<sup>3</sup> y que los alumnos puedan, así, integrarse en la escuela a partir de un reconocimiento propio y de los demás como seres humanos.

El replantear nuevamente esta propuesta surge de una preocupación sobre ¿qué pasara cuando los niños reingresen a las aulas? Después de este período de confinamiento voluntario donde han vivido un sinfín de experiencias sociales y familiares que, de alguna manera, han conformado su modo de actuar con ellos mismo y con los demás.

La educación preescolar en México forma parte del nivel educativo considerado como básico. Para la mayoría de los niños es la primera institución social después de la familia con quienes interactúan con un grupo mayor de personas y ahí se encuentran con que hay compañeros como ellos con los que deben compartir actividades, juegos y establecer nuevas relaciones.

Buscando dar una respuesta a lo expuesto se considera que un punto común son las emociones vistas como:

“un estado afectivo que experimentamos, una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañado de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, influidos por la experiencia. En el ser humano la experiencia de una emoción generalmente involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo, que utilizamos para valorar una situación concreta y, por tanto, influyen en el modo en el que se percibe dicha situación» (IMA-

<sup>3</sup> El gobierno mexicano el día 15 de marzo de 2020 publica en el diario oficial de la federación en el acuerdo 02/03/20 que debido a que la COVID-19 es una enfermedad infecciosa que pone en riesgo la salud y, por tanto, la integridad de niñas, niños, adolescentes, adultos y de la población en general, en razón de su fácil propagación por contacto con personas infectadas por el virus o por tocar objetos o superficies que rodean a dichas personas y llevarse las manos a los ojos, nariz o boca; *se suspenden las clases del periodo comprendido del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública [...] como una medida preventiva para disminuir el impacto de propagación de la COVID-19 en el territorio nacional.*

Situación que continua hasta el día de hoy agosto de 2020.

GEN GLOBAL, 2019, 8 de marzo. Las emociones y nuestro cuerpo).  
<https://imagenglobal.org/2019/03/08/las-emociones-y-nuestro-cuerpo/>

La propuesta para promoverla con niños de preescolar consistió en retomar en un primer momento el descubrimiento de quién soy a partir de buscar por qué me siento o actúo de determinada manera a partir de las emociones del miedo, ira, tristeza y alegría porque el jardín de niños para la mayoría de ellos, es el segundo espacio de importancia para socializarse y representa el espacio donde se dan relaciones con el otro u otros de semejantes características, que puede ser igual o parecido a mí. Esto tiene lugar a partir de la identificación de emociones consideradas como básicas, las cuales se van haciendo más complejas de acuerdo a la función específica que se da en un determinado contexto y que pueden promover un tipo de convivencia como se puede ver en el siguiente cuadro.

<b>Categorías básicas de emociones</b>	<b>Función social</b>
Miedo	Protección
Ira	Induce a la destrucción
Tristeza	Motiva hacia una nueva reintegración personal
Alegría	Deseo de reproducir aquel suceso que nos hace sentir bien

Fuente: Mc Graw Hill (1994).

La propuesta de intervención se diseñó y desarrolló bajo la estrategia basada en la literatura infantil, específicamente en la narración de cuentos.

El enfoque de ética retomado para el diseño y desarrollo de la intervención educativa, fue promover que los niños y niñas por medio de los cuentos reflexionaran acerca de su propia actuación, fueran conscientes de cómo se sienten ante determinado acontecimiento al asumir distintos roles – el reconocimiento de sí mismo– y discernir su actuación frente al otro u otros como aquellos que son y pueden llegar a sentir lo mismo que ellos –reconocimiento del otro – con la intención de mejorar la convivencia en el aula.

## 6. DESARROLLO DE UNIDADES DIDÁCTICAS CON BASE A SÍ MISMO, EL OTRO Y LA CONVIVENCIA

– ¿CÓMO ME SIENTO CUÁNDO...?

La primera se desarrolla y se llama «¿cómo estoy y cómo me siento?», con una duración de quince días, el propósito central fue que los alumnos y alumnas de

acuerdo a sus características individuales hicieran uso de la expresión oral como un medio de comunicación e interacción.

Las actividades y estrategias giran en torno a dos categorías el reconocimiento del sí mismo y el desarrollo moral con base en el castigo y obediencia.

Los cuentos utilizados para ello fueron obtenidos en el Rincón de Lectura: Fernando Furioso. La temática plantea cómo un niño expresa una emoción, en este caso la furia, y es capaz de destruir lo que está a su alrededor por lo que siente en ese momento a partir de un evento que le ocurre.

Se eligió este cuento, para que los niños en el grupo identifiquen un tipo de emoción y como ésta es el resultado de una interacción con los demás y su contexto.

Por medio del análisis basado en preguntas y cuestionamientos sobre el cuento se busca que los niños y niñas reflexionen sobre el propio comportamiento, que reconocieran cómo se sienten ante determinada situación y ofrecer la posibilidad de la expresión oral como medio para expresar emociones y reconocer posteriormente una actitud moral.

Otro de los cuentos es, «De verdad», donde, el personaje principal busca la protección de su madre y se expresa por medio de manifestaciones de miedo por lo que le puede ocurrir antes de dormir, encontrando la satisfacción solo cuando su mamá se queda con él.

A partir de la narración de estos cuentos se pretende, por medio de la pregunta directa y el juego simbólico, cuestionar la ira y el miedo, relacionarla con su propio comportamiento e identificarlo en cierta situación para poderla interpretar y comprender los distintos estados de ánimo que pueden tener y manifestar al interactuar.

Así, podrán analizar las expresiones de lo que sienten y que ellos mismos sean capaces de autorregularse al identificar lo que sienten y poder expresarlo.

La reflexión realizada a partir de los cuentos permite que los niños y la docente, cuestionen el propio sentir, donde el lenguaje juega un papel importante como medio de expresión.

– ¿QUIERES SER MI AMIGO?

La estrategia «¿quieres ser mi amigo?», tiene como propósito: propiciar en el niño y la niña el reconocimiento del otro a partir del respeto de semejanzas y diferencias para coadyuvar a una mejor convivencia en el aula por medio del diálogo y la reflexión. Tuvo una duración de ocho días, la categoría de análisis parte de la relación con el otro.

Los cuentos elegidos fueron «Soy un gato azul», que por ser de este color es distinto al resto, y algunas personas lo rechazan al final encuentra una familia donde todos sus integrantes tienen una particularidad, que los hace diferentes a unos y otros, pero se aceptan como son. Así el gato es acogido por los demás al respetar sus individualidades, esta narración se basó en reconocer que la persona es capaz de reconocer y aceptar las diferencias de las personas al, «aprender a escuchar a los demás, a comunicarse con ellos y a entenderlos».

El otro cuento fue el del rincón de lectura de las escuelas públicas «Choco encuentra una mamá»; es una pajarita que busca a su mamá de acuerdo al parecido que tienen padres e hijos. La sorpresa que se lleva es cuando encuentra a su mamá, pero muy distinta a la imagen maternal que Choco tenía, y entonces entiende que lo que los une es el amor. Con ello se pretende que los niños puedan establecer «con la intención de establecer una relación mutua y vivencial entre él y los otros» (Lipman, 1989, p. 61).

La narración de estos cuentos permite identificar que, a pesar de ser diferentes, debemos ser tratados de igual manera, cuestiones que algunas personas pueden cuestionar con base en los estadios de juicio moral descritos por Kohlberg (2008) apelando que los niños de preescolar por la edad cronológica en la que se encuentran están atravesando por el nivel preconventional, ya que el autor menciona que «la perspectiva [por la que atraviesan los alumnos] es egocéntrica [donde] no relaciona puntos de vista, ni considera la intencionalidad o los intereses psicológicos [de los otros]».

En la mayoría de los casos puede ser que estas características sean las que guían los procesos afectivos y sociales en los infantes, pero es importante recordar que los niños y niñas se encuentran en formación por lo que no hablamos de absolutos sino que si se le ofrece más posibilidades se puede lograr el reconocimiento de sí mismo con el otro a partir de la premisa de que puede llegar a sentir igual que «yo» la tristeza, el enojo o la alegría y con ello, lograr ser empático con lo que vive y abrir la posibilidad de establecer una interacción a partir de lo que soy, eres y representa el otro para mí.

Esta situación cobra sentido a partir de las producciones realizadas por los niños y las niñas, el dibujo, que para algunos autores representa el mundo interno de los pequeños.

Se les solicita que realicen en un primer momento su retrato ¿cómo son?, y lo que les gusta de ellos. A través del dibujo manifestarán la valoración que tiene de sí donde se interrelacionan su ser, pensar y sentir el autoconocimiento que tiene acerca de lo que es como persona.

En un segundo momento dibujarían a su compañero (a) que se sienta a su lado. La pregunta será ¿cómo lo dibuja?, ¿lo hará igual que él o diferente?, ¿qué criterios tomaría para representarlo?

#### – CAMBIA EL FINAL

La tercera estrategia «cambia el final». Se realiza con el propósito de promover la convivencia en base a la dignidad humana reconociendo y respetando nuestras semejanzas y diferencias. Tiene una duración de ocho días.

Al igual que en las otras situaciones didácticas, se utiliza la narración de cuentos, esta vez de una colección de libros de valores, con relación al análisis de las lecturas relacionadas con las actitudes de los personajes y los acontecimientos que originaban el modo de actuar.

Se retoma la anticipación como estrategia en la lectura con el fin de reconocer cómo nuestra actitud hacia los demás en ocasiones es influenciada por prejuicios.

El cuento de «UNGA», trata de Ura, una niña esquimal que vive sola con su papá; hasta que conoce al «Diablo Estepario», un diablo niño polar a quien no le gusta estar solo y surge entre ellos una profunda UNGA (en esquimal: amistad).

Al mencionar la palabra «diablo» los niños por creencias básicamente le atribuyen características negativas es malo, hace travesuras, se porta mal, etcétera. De esta manera se observa que la actitud que manifiestan los niños al relacionarse con los otros también depende de estereotipos socio-culturales.

Posteriormente, al leer el cuento y mencionarles en la narración que lo único que busca el diablo es no estar solo y ser su amigo pueden llegar a cambiar su opinión acerca de él.

Una de las actividades con base a este cuento es que los niños realicen con sus padres comentarios respecto a la narración para poder identificar si prevalecen los prejuicios o pueden identificar un cambio al respecto.

Estas tres lecturas elegidas en su contenido y con la intención pedagógica planteada en su esencia buscan promover la formación ética en los niños a partir de una postura filosófica el reconocimiento del ser humano como sí mismo.

## 7. CONCLUSIONES

Es una realidad que la pandemia de COVID traerá un sinnúmero de consecuencias, la escuela, como institución social, logra imponer la necesidad de saber y atender los requerimientos que los alumnos presenten cuando nuevamente reingresen a las aulas.

En primer lugar, se debe reconocer a la persona. Es por eso que la formación ética cobra sentido en el comportamiento en relación al yo y el otro; que se da en un espacio y tiempo histórico específico: el momento actual.

Responder a las necesidades de los niños y las niñas es, para los docentes estar preparados para responder de la mejor manera para atenderlos desde su devenir pedagógico.

## BIBLIOGRAFÍA

- AREDT, H. (2016). *La condición humana*, ediciones Paidós.
- BORDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona.
- CULLEN, A. C. (2005). «Sentido actual de la educación ética y ciudadana» en *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*, PAIDOS, Buenos Aires Argentina.
- DELORS, J. (1996). «De la comunidad de base a la comunidad mundial» en: *La educación encierra un tesoro*, UNESCO.
- EAGLETON, T. (2001). *La idea de cultura. una mirada política sobre los conflictos culturales*, PAIDÓS, España.
- ELLIOT, J. (2004). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, tercera edición, Morata, España.
- ETXEBERRIA, X. (2012). *Sociedades multiculturales. Alternativas*, Mensajero, España.
- GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia emocional*, Cairos Barcelona.
- IMAGEN GLOBAL (2019). *Las emociones y nuestro cuerpo*. <https://imagenglobal.org/2019/03/08/las-emociones-y-nuestro-cuerpo/>
- KOHLBERG, L. (2008). *Psicología Del Desarrollo Moral*, Biblioteca de Psicología, español.
- LIPMAN, M. (1989). *Pensamiento complejo y educación*, proyecto didáctico Quiron, segunda edición.
- MASIÁ, J., DOMINGO MORATALLA, T. (1998). *Lecturas de Paul Ricoeur*, © Universidad Pontificia, Madrid.
- MORÍN, E. (2006). *El Método 3. El conocimiento del conocimiento. Libro primero. Antropología del conocimiento*, © Ediciones Cátedra, 1988, 2006 quinta edición, Madrid.
- NACIONES UNIDAS-CENTRO DE INFORMACIÓN, México, Cuba y República Dominicana, 1995.
- NOVEMBER, J. (1997). *Experiencias de juego en preescolares*, tercera edición, Morata, España.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. D.R. ©, Secretaria de Educación Pública, México.
- REEVE, J. (1994) *Motivación y emoción*, Mc Graw Hill, Madrid.
- RICOEUR, P. (Traducción de Tomás Domingo Moratalla) (2001). *Amor y justicia*, © Caparrós Editores, Madrid.



- RICOEUR, P. (2006). *Sí Mismo Como Otro*, Siglo XXI editores, S.A. de C. V, tercera edición en español, México.
- VILA, J. (1990). *Activación y conducta*, Alhambra, Madrid.
- VYGOTSKY, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Paidós ©, México.
- WEB de Enrique Javier Díez GUTIÉRREZ. <http://educar.unileon.es/>. Consultada el 20 de junio de 2020.
- WEB PARA LA PAZ. *La Educación para la Paz*. [www. webparalapaz.org.dossierpaz3.htm](http://www.webparalapaz.org.dossierpaz3.htm). Consultado el 10 de julio de 2020.

# COMPARACIÓN DE LOS DERECHOS EDUCATIVOS EN MÉXICO, COLOMBIA Y ARGENTINA

HÉCTOR ERNESTO GONZÁLEZ CHÁVEZ<sup>1</sup>

Alejandra E. Sion Novoa<sup>2</sup>

MAURICIO MAYORGA HUANCA<sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

● Qué sentido tienen hoy los derechos humanos en América Latina, en específico los relacionados a educación? ¿Qué derechos humanos son más apremiantes o qué generación de derechos humanos es la prioritaria? ¿Cómo ha sido la evolución de los derechos educativos en América Latina? ¿Cómo se ha aplicado el derecho a la educación en México, Colombia y Argentina? Estas son algunas de las preguntas que han guiado nuestro trabajo.

Compararemos tres países latinoamericanos: México, Colombia y Argentina, utilizando las leyes que garantizan el derecho a educación, indicadores nacionales: alfabetización, gasto público, e indicadores internacionales (Prueba PISA, OCDE), entre otros.

Pero primero, hablaremos de los Derechos Humanos. Estos, han sido clasificados atendiendo a diversos criterios, así podemos encontrar clasificaciones según su naturaleza, origen, contenido y por la materia a la que se refieren.

<sup>1</sup> Estudiante, Universidad Autónoma del Estado de México, Plantel «Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana de la Escuela Preparatoria». hec2209@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciatura en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. jansion@gmail.com

<sup>3</sup> Licenciatura en Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. mmayorga70@gmail.com

Esta clasificación de los Derechos Humanos (Primera a Tercera Generación), no significa que sean más o menos importantes, sino que se relacionan a la época en que surgieron o fueron reconocidos por la mayor parte del mundo.

Actualmente es mayormente aceptado clasificar los derechos humanos únicamente en civiles, económicos, sociales, culturales y ambientales.

## 2. DERECHOS HUMANOS

Los derechos humanos, como tales, no han sido parte de toda la historia de la humanidad, los podemos reconocer, o más bien fueron reconocidos desde el siglo XVIII, y desde ese momento hasta la actualidad, podemos identificar tres generaciones.

En primer lugar, la influencia de la Ilustración y el liberalismo en la Independencia de los Estados Unidos y la Revolución Francesa, junto con el reconocimiento legal de derechos civiles y políticos, buscaron garantizar libertades y participación. Entre ellos podemos reconocer: derecho a la vida, derecho a la libertad ideológica y religiosa, derecho a la libre expresión, derecho al sufragio (Prestel, 2006)

Posterior a estos hechos, fueron incorporándose otros derechos, ya no relacionados con la participación política o libertades, sino que buscaban una mayor igualdad entre las personas, considerando al Estado como encargado de eso, fomentando un acceso a condiciones de vida mucho mejores, entre estos derechos llamados de segunda generación, podemos mencionar: derecho a la educación, a la salud, al trabajo, a una vivienda digna, etc. (Prestel, 2006)

Finalmente, ya en nuestros tiempos, no solo tener derechos políticos o mejores condiciones de vida, fueron considerados derechos para todos, es necesario que los pueblos y personas de todo el mundo puedan trabajar en pos de un mejor mundos, Estos derechos de tercera generación, apuntan a promover relaciones pacíficas, que nos permitan afrontar los nuevos retos a los que se enfrenta la Humanidad. Entre estos podemos destacar: derecho a la paz, al desarrollo y a un medio ambiente limpio que todos podamos disfrutar (Prestel, 2006).

Incluso en la actualidad, se está hablando de una cuarta generación, que protegen el acceso a las nuevas tecnologías de la ciudadanía, aunque todavía no están lo suficientemente reconocidos.

Hemos seleccionado los derechos sociales, ya que en los tiempos actuales, las sociedades, los grupos humanos han tomado mayor relevancia (demandas sociales). Ha surgido una necesidad creciente, un reconocimiento del rol que toma el ciudadano, individualmente, y que al agruparse con otros, puede reclamar o exigir sus derechos.

Hacia el siglo xx, se logró dar importancia al alcance que podían tener los derechos. Pero fue tras la Segunda Guerra Mundial, que se reconocen los derechos sociales, económicos y culturales, junto a los políticos y civiles, siendo incluidos en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948).

Los derechos sociales, están establecidos entre los artículos 22 al 27: destacando: derecho a un empleo y a un salario justo, derecho a la protección social en casos de necesidad, derecho a la vivienda, derecho a la educación gratuita, buscando el desarrollo pleno de cada persona, derecho a la salud, entre otros (Naciones Unidas, 2015, pp. 46- 56).

A continuación, compararemos tres países latinoamericanos: México, Colombia y Argentina, para analizar diferentes aspectos ligados a uno de los derechos sociales más importantes: derecho a la educación. Haciendo énfasis en sus leyes y cómo garantizan el derecho a educación, índice de deserción estudiantil, resultados prueba PISA del año 2018 y anteriores, lugar que ocupan en la OCDE, tasa de alfabetización, y por último la inversión pública de cada país en educación (% del PIB) y al gasto público del año 2018, entre otros aspectos.

### 3. MÉXICO

Ubicado al norte del continente americano con 124.738.000 de habitante en 2018 (EXPANSIÓN COLOMBIA, 2019), y 25 millones de alumnos de los diversos niveles educativos contando con 207 mil 682 planteles de educación básica y especial, en donde laboran más de dos millones de trabajadores (Olivares, 2014).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en el artículo 3° que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, estados y municipios– impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias (...) La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Anaya, 2001).

También en la Ley General de Educación proclamada en 2019 establece en sus diversos artículos la protección y la garantía a los derechos educativos del artículo 3° constitucional:

Artículo 1. La presente Ley garantiza el derecho a la educación reconocido en el Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, cuyo ejerci-

Es necesario para alcanzar el bienestar de todas las personas. Sus disposiciones son de orden público, interés social y de observancia general en toda la República (CNDH, 2019, p. 1).

Vemos como el Estado Mexicano, establece no sólo la protección de la educación, sino su obligatoriedad para el nivel primario y secundario (aproximadamente entre 5 a 18 años), además promulga y especifica que debe fomentar un desarrollo en todos los ámbitos del ser humano, no para beneficio propio, sino que para una sociedad que beneficie a todos.

Sin embargo, las leyes o compromisos de los Estados, deben ser llevados a la práctica y evaluados, en este aspecto podemos considerar lo presentado por la relatora especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación, Katarina Tomasevsky (2004, p. 48), quien menciona cuatro dimensiones en los derechos a la educación: la «*asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad*». La *asequibilidad* se refiere a la disponibilidad de servicios educativos; *accesibilidad* se refiere al acceso eficiente a las aulas y escuelas, es decir, que no existan barreras de ningún tipo que impidían que los alumnos tengan acceso y transite por la escuela; *aceptabilidad* mide y califica los servicios impartidos, el nivel formativo, los materiales educativos, infraestructura y la calidad; *adaptabilidad* que se define como la capacidad de los servicios educativos para adaptarse a las características de la población (Ahuja Sánchez, 2017, pp. 1-4).

Es deber por tanto del Estado, preocuparse de estas cuatro dimensiones para poder garantizar este derecho tan importante, y también promover entre la sociedad, para poder exigir en caso que no se cumpla con estos.

Por ejemplo, en este último año, la educación se enfrenta a un nuevo reto; una pandemia, que insiste en dejar a las personas en sus hogares, así se hizo los primeros meses dejando en pausa prolongada la educación sobre todo las clases, pero el tiempo continuó y esta pandemia no se detuvo, por lo tanto, se optó por algo nunca antes visto a una escala sin precedentes; las clases en línea o a distancia. Generando problemas o trabas para aquellas personas que no tienen acceso a internet (falta de recursos o vivir en zonas aisladas), no cuentan con dispositivos para ver las clases.

Este país entró en cuarentena durante el mes de marzo, dejando un mes de inactividad o vacaciones a los alumnos, pero al ver que la pandemia se prolongaba el gobierno junto con la Secretaría de Educación Pública tomaron medidas para continuar con el ciclo escolar de manera remota o virtual. Esta situación no estaba planificada y significó un aprendizaje para estudiantes, docentes y el propio Gobierno, que fue adquiriendo conocimiento de las implicaciones de las clases a distancia: desde tener que capacitar a docentes y alumnos en el manejo de plataformas hasta poner en duda si se continuaría con el ciclo escolar, pues los alumnos más perjudicados (sobre todo en materia de conocimientos adquiridos durante estas clases)

serían los que están en los últimos años de su nivel educativo, preparando su paso al siguiente nivel como de secundaria a preparatoria o de este último a la universidad.

Para resolver el tema de la falta de conexión, en el nivel básico se utilizó la televisión como medio de comunicación entre la escuela y el alumno, organizando horarios de clase (según materia y grado educativo) y asignando actividades, esto complementado con clases en línea. En el caso de los niveles superiores, fueron solo clases en línea, no solucionando el tema de la conexión.

### 3.1. DESERCIÓN ESTUDIANTIL

Entre el total de estudiantes que desertaron en el ciclo escolar 2015-2016, el 76.9% pertenecían al nivel Medio Superior. Podemos considerar como principal causa: el ingreso al mundo del trabajo. A pesar de lo anterior, la matrícula va en aumento, en los últimos 15 años la matrícula de la educación obligatoria se incrementó de 26.8 millones de alumnos a cerca de 30.9 millones, que se traduce en un crecimiento anual promedio de 0.9% de los ciclos escolares 2001-2002 a 2016-2017 (Jaime, 2019).

Al observar la siguiente tabla, podemos reconocer que la tasa de abandono escolar aumenta con el nivel educativo (Media superior), así como disminuye la eficiencia terminal, es decir, la cantidad de estudiantes que terminan este nivel educativo (INEE, 2018).

TABLA 1.1. Tasa de abandono y tasa terminal por nivel y entidad federativa (2016-2017).

Entidad	Nombre entidad	Primaria		Secundaria		Media superior	
		Abandono	Eficiencia terminal	Abandono	Eficiencia terminal	Abandono	Eficiencia terminal
01	Aguascalientes	0.6	99.1	6.7	81.6	15.4	65.5
02	Baja California	0.1	98.6	4.8	85.4	16.5	61.6
03	Baja California Sur	-0.1	100.2	3.1	90.0	12.3	67.4
04	Campeche	1.9	95.3	6.1	82.1	18.0	62.1
05	Coahuila	0.1	98.3	4.3	87.6	15.8	65.2
06	Colima	1.9	98.5	7.6	78.3	14.2	68.6
07	Chiapas	1.2	94.6	5.8	84.2	13.5	66.4
08	Chihuahua	0.2	99.7	6.0	82.1	18.6	57.9
09	Ciudad de México	1.4	96.2	4.2	87.5	20.6	53.2
10	Durango	1.2	95.8	7.9	80.4	16.6	57.3

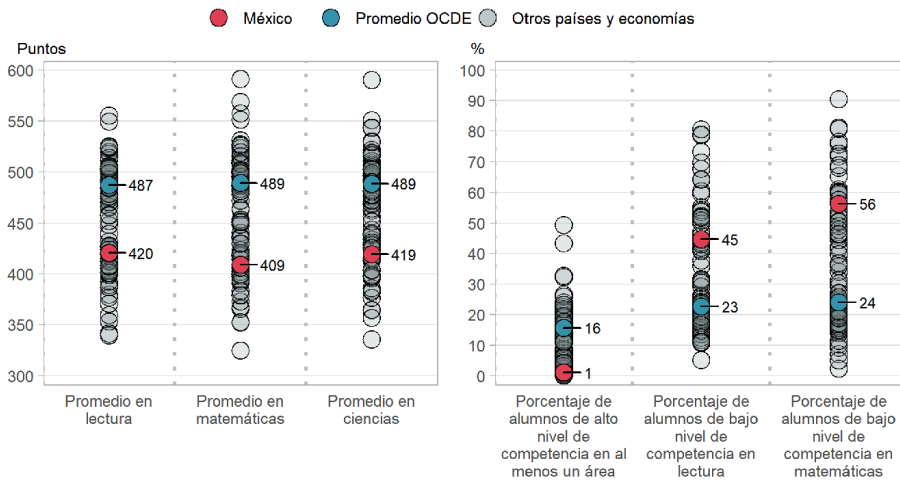
Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2015-2016, e inicio del ciclo escolar 2016-2017), SEP-DGPPYEE.

### 3.2. RESULTADOS Y LUGAR DE LA PRUEBA PISA 2018

Respecto a los resultados en la prueba PISA 2018:

Los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo el promedio OCDE en lectura, matemáticas y ciencias. En México, solo el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área (Promedio OCDE: 16%), y el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las 3 áreas (promedio OCDE: 13%). (...) Pero si observamos estas cifras en evolución, el puntaje alcanzado por al menos el 90% de los estudiantes en México mejoró en aproximadamente 5 puntos por cada período de 3 años, en promedio, en cada una de las tres áreas principales (lectura, matemáticas y ciencias), disminuyendo así las brechas entre estudiantes (OCDE, 2019, pp. 1-3).

TABLA 1.2. Desempeño en lectura, matemáticas y ciencias.



Nota: Solo se muestran los países y economías con datos disponibles.

Fuente: OECD, PISA 2018 Data base.

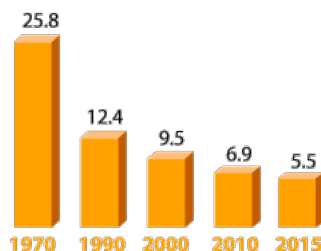
### 3.3. LUGAR EN LA OCDE

El 52% de los mexicanos de entre 25 y 34 años no ha cursado educación pre-universitaria, indica el informe anual de la organización, situando a México en el último lugar de esta organización. Esto tiene relación con las cifras de deserción escolar, generando así una desigualdad al momento de buscar trabajo o encontrar mejores salarios (EXPANSIÓN, 2018).

### 3.4. TASA DE ANALFABETISMO

En México, podemos observar una disminución en la tasa de personas analfabetas de 15 y más años, durante estas últimas décadas bajó de 25.8 en 1970 a 5.5% en 2015, lo que equivale a 4.7 millones de personas que no saben leer ni escribir (INEGI, 2020)

TABLA 1.3. Población analfabeta de 15 años y más de edad (Porcentaje)



Fuente: INEGI. Censos de Población y Vivienda, 1970, 1980, 1990, 2000, 2010 y 2020.

### 3.5. INVERSIÓN DEL ESTADO HACIA LA EDUCACIÓN

El gasto en educación entre 2015 a 2016, disminuyó un 13,64%, teniendo un total de 47.793,6 millones de euros, correspondiendo a un 4,91% del PIB del último año. Si consideramos estas cifras, en comparación con otros países, respecto al importe invertido en educación ocupa el puesto N°12, y en cuanto a la relación del gasto con el PIB, ocupa el puesto 75 de 191 países (EXPANSIÓN, 2016).

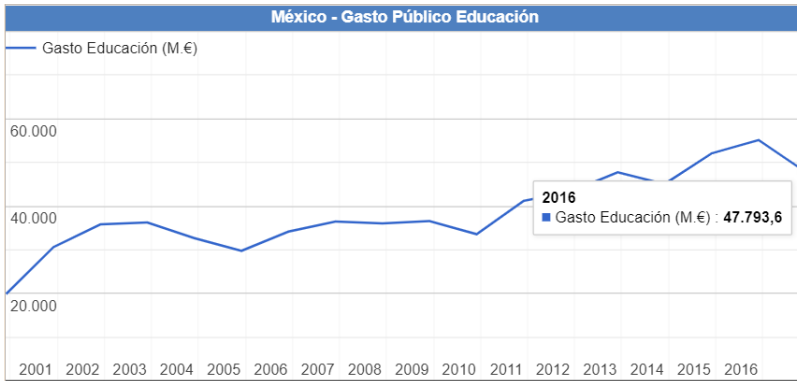
TABLA 1.4. Gasto público en educación (2016)

México - Gasto Público Educación				
Fecha	Gasto Educación (M.€)	Gasto Educación (%Gto Pub)	Gasto Educación (%PIB)	Gasto Educación Per Capita
2016	47.793,6	17,94%	4,91%	391€

Fuente: datosmacro.expansion. Gasto Público en Educación de México del año 2016.



TABLA 1.5. Gráfica sobre el gasto público de México durante los últimos años (2001-2016)



Fuente: datosmacro.expansion. Gasto Público en Educación de México del año 2016.

Aunque podemos observar una tendencia al aumento del gasto público, siguen siendo bajos en comparación a otros países (Hernández, 2018). Es decir, los esfuerzos que debe realizar el gobierno mexicano, deberían aumentar, para de esa forma mejorar los indicadores educativos (Prueba Pisa), así como en disminuir la deserción escolar, impactando de forma positiva en la sociedad.

#### 4. COLOMBIA

País sudamericano con 49.65 millones de habitantes en 2018 (EXPANSIÓN COLOMBIA, 2020), 9.916.546 fueron los estudiantes matriculados en los distintos niveles educativos (desde preescolar a media), es decir, casi ¼ de la población total (DANE, 2018).

##### 4.1. LEYES CONSTITUCIONALES A FAVOR DE LA EDUCACIÓN

En el artículo 27 de la Constitución Política de Colombia del año 1991 señala que: «El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.» (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, 1991, p. 1).

Así mismo lo hace el artículo 67:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del

trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, 1991, p. 2).

No es una educación solo para beneficio individual, busca lo mejor para la sociedad, y al ser la Constitución y las leyes quienes consagran ese derecho, es su deber también lograr que todos los ciudadanos logren acceder a una mejor educación.

#### 4.2. ESTADÍSTICA SOBRE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL

Respecto a la deserción en Colombia para el año 2018, podemos encontrar la siguiente información:

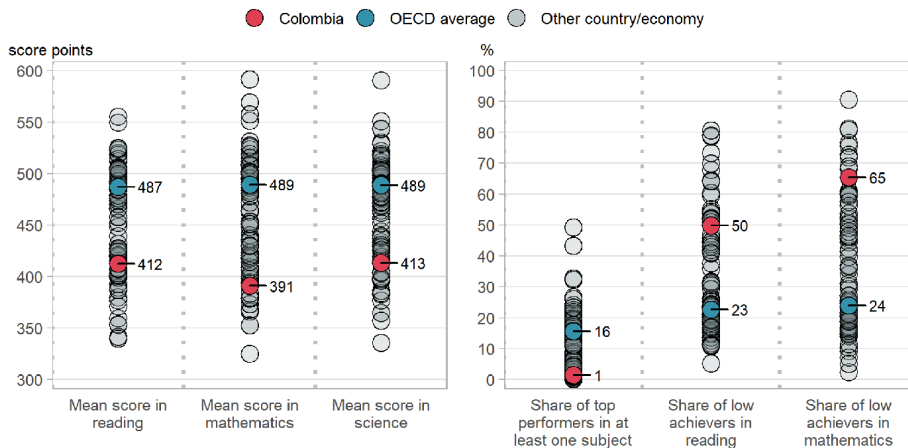
En las cifras oficiales del Ministerio de Educación evidencian que el indicador promedio (transición, primaria, secundaria y media) en las escuelas públicas del país pasó del 3,08% en 2017 a 3,03% en el 2018, lo que significa que hubo una reducción del 0,5% (Gutiérrez, 2020).

#### 4.3. RESULTADO Y LUGAR DE LA PRUEBA PISA 2018

Colombia ha participado de la prueba PISA desde el año 2006, y considerando los datos del año 2018, se reconoce un resultado inferior a la media de la OCDE, sin embargo, desde que comenzó a ser evaluada, si presenta un rendimiento en alza.

En Colombia, cerca de 50% de los estudiantes alcanzaron por lo menos el Nivel 2 de competencia en lectura y ciencias, 35% alcanzaron por lo menos el mismo nivel de competencia en matemáticas, y casi 40% tuvieron un bajo nivel de logro en las tres materias (OECD COLOMBIA, 2019).

TABLA 2.1. Panorama del rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias



Nota: Solo se muestran países y economías con información disponible.  
 Fuente: OECD, base de datos PISA 2018.

#### 4.4. TASA DE ALFABETIZACIÓN

Si consideramos desde el año 2017, hacía 50 años atrás, los indicadores han mejorado enormemente, disminuyendo de un 27,1% (1964), hasta el 5,24 (2017), siendo las zonas rurales en donde se concentra la mayor parte de población analfabeta (Tasa de analfabetismo en Colombia, 2018).

Aunque la diferencia entre hombres y mujeres no es muy relevante, el número de mujeres alfabetizadas (95,32%) es superior a los hombres (94,85%), siendo importante de mencionar.

En el ranking de tasa de alfabetización vemos que es el 68º país del ranking de tasa de alfabetización ha aumentado en los últimos años (EXPANSIÓN, 2017).

TABLA 2.2. Tasa de alfabetización de Colombia

Colombia - Tasa de alfabetización						
Fecha	Tasa de alfabetización mujeres	Tasa de alfabetización hombres	Tasa de alfabetización de adultos	Tasa de alfabetización jóvenes mujeres	Tasa de alfabetización jóvenes hombres	Tasa de alfabetización jóvenes
2018	95,32%	94,85%	95,09%	99,07%	98,63%	98,85%

Fuente: datosmacro.expansión. Tasa de alfabetización de Colombia 2018.

#### 4.5. INVERSIÓN DEL ESTADO HACIA LA EDUCACIÓN

El estado colombiano, realizó un gasto en educación durante el año 2018 de 12.618,5 millones de euros, un gasto mayor que el año anterior, representando un 15,98% del gasto público, siendo un 4,5% del PIB, ocupando el puesto 88 de 191 países.

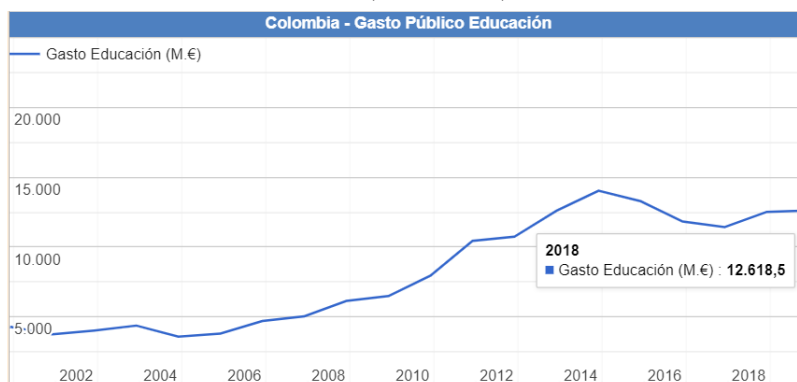
Si consideramos el gasto per cápita, para el año 2018 fue de 253 euros, ocupando el puesto 78 de 186 países (EXPANSIÓN COLOMBIA, 2016).

TABLA 2.3. Gasto Público en Educación de Colombia

Colombia - Gasto Público Educación				
Fecha	Gasto Educación (M.€)	Gasto Educación (%Gto Pub)	Gasto Educación (%PIB)	Gasto Educación Per Capita
2018	12.618,5	15,98%	4,50%	253€

Fuente: datosmacro.expansión. Gasto Público en Educación de Colombia del año 2016.

TABLA 2.4. Gráfica de Gasto público en educación Colombia durante los últimos años (2002-2018)



Fuente: datosmacro.expansión. Gasto Público en Educación de Colombia.

#### 5. ARGENTINA

Para finalizar, hablaremos de Argentina, esta maravillosa nación que contaba con 44.49 millones en 2018 (EXPANSIÓN ARGENTINA, 2019) que entre todos los estudiantes suman un total de 11 millones de alumnos<sup>28</sup> y con 1.57 millones de docentes, un 28.6% más que los 821,726 que había hace 10 años, de los cuales un 35,5% ejerce en escuelas rurales o en provincia (Cenpe, 2015).

### 5.1. LEYES CONSTITUCIONALES A FAVOR DE LA EDUCACIÓN

La educación en Argentina es reconocida como un derecho y el Estado, tanto nacional como provincial, debe asegurar la igualdad, gratuidad, laicidad y el acceso a todos los niveles del sistema educativo en el ejercicio de este derecho para toda la población que vive en el país.

Artículo 14: Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender (Constitución de la Nación Argentina, 2020).

En este sentido, las personas migrantes y refugiadas que viven en Argentina tienen el mismo derecho que los nacionales a acceder a la educación y a ser admitidas en instituciones de todos los niveles educativos, sean de gestión estatal o privada.

Desde el año 2006, la educación en Argentina es obligatoria desde los cuatro años hasta completar el nivel secundario. El Estado argentino asegura la gratuidad en el acceso a la educación desde el nivel inicial hasta el universitario a través de las instituciones educativas de gestión pública (Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto Argentina, 2006).

### 5.2. ESTADÍSTICA SOBRE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL

Al considerar la información entre los años 2011 al 2016, casi un 40% de los estudiantes no terminaron su educación secundaria en la edad formal (17/18 años), porque repitieron o dejaron sus estudios, este porcentaje es menor en el Gran Buenos Aires que en el resto del país.

Al igual que en otros países de América Latina, la deserción o repitencia es mayor entre los sectores más pobres. Observando una diferencia de 26% entre aquellos que tienen sus necesidades cubiertas y los más vulnerables (Fernández, 2020).










### 5.3. RESULTADO Y LUGAR DE LA PRUEBA PISA 2018

Argentina se ubicó en el puesto 63 entre 77 sistemas educativos participantes de PISA, ubicándose 7 entre los 10 países de la región que participaron. Desde inicios de siglo, muestra un aumento en la matrícula secundaria, al igual que otros países como Chile o Perú. Al considerar los resultados en todas las pruebas PISA, tiene

un pequeño avance, no muy relevante en las distintas áreas evaluadas (Ciencias, Lectura, Matemáticas) (Arena, 2019, pp. 58- 72).

En la prueba PISA participan países y ciudades de distintas realidades, es por tanto, mejor comparar con países más similares a nivel latinoamericano. Y es allí donde se reconoce un avance en los otros países, mientras Argentina queda relegado a 7° en Lectura y Ciencias, 8° en Matemática (de 10 países que participaron). Uruguay, Costa Rica, Chile destacan, pero debajo del promedio de los países del OCDE, hay un desafío importante no solo a nivel nacional, sino que a nivel de región (Fernández, 2019).

TABLA 3.1. Lugar de Argentina y demás países con base a los resultados de PISA 2018

País	Puntaje promedio	Nivel 1 ó menor	Nivel 2	Nivel 3 ó mayor
 Chile	452,3	31,7	29,5	38,8
 Uruguay	427,1	41,9	28,1	30,0
 Costa Rica	426,5	42,0	32,1	25,9
 México	420,5	44,7	31,7	23,9
 Brasil	412,3	50,0	24,5	25,5
 Colombia	407,2	49,9	27,7	22,4
<b>Promedio América Latina</b>	<b>401,5</b>	<b>51,0</b>	<b>26,3</b>	<b>22,7</b>
 Argentina	401,5	52,1	25,7	22,2
 Perú	400,5	54,3	25,8	19,9
 Panamá	377,0	64,3	23,0	12,7
 Rep. Dominicana	341,6	79,1	15,0	5,9

Fuente:PISA 2018- OCDE

### 5.3. LUGAR EN LA OCDE

Considerando el año 2018 y 2012 para realizar una comparación, de 79 países y economías evaluadas, Argentina subió en Lectura (puesto 63 a 58), mientras en Matemática (puesto 57 a 71) y Ciencias (puesto 56 a 65) bajó (González, 2020).

### 5.4. TASA DE ALFABETIZACIÓN

La tasa de alfabetización femenina (99,06%) es mayor que la masculina (98,96%), sin embargo, lo que llama la atención es la disminución de la tasa de alfabetización, durante los últimos 3 años, desde el 2015 hasta el 2018, quizás asociado a la deserción o trabajo infantil, pero que es una señal de caída en el nivel de vida (Argentina Tasa de alfabetización, 2019).

TABLA 3.2: Tasa de alfabetización Argentina 2018

Argentina - Tasa de alfabetización						
Fecha	Tasa de alfabetización mujeres	Tasa de alfabetización hombres	Tasa de alfabetización de adultos	Tasa de alfabetización jóvenes mujeres	Tasa de alfabetización jóvenes hombres	Tasa de alfabetización jóvenes
2018	99,06%	98,94%	99,00%	99,76%	99,24%	99,51%

Fuente: datosmacro.expansión. Tasa de alfabetización Argentina.

### 5.5. INVERSIÓN DEL ESTADO HACIA LA EDUCACIÓN

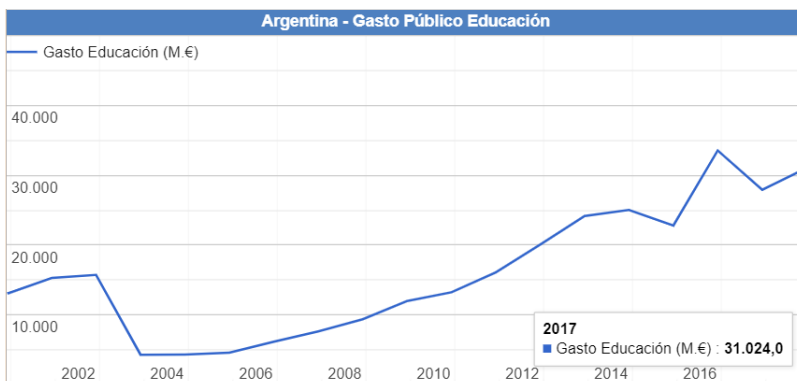
El estado Argentino durante el año 2017, realizó un gasto en educación de 31.024 millones de euros (13.26% gasto público), alcanzando un 5,46% del PIB, ocupando el puesto 46 de 191 países. Si consideramos el gasto per cápita, éste fue de 704 euros por habitante, más que el año 2016, muy por detrás de los países desarrollados (puesto 46 de 186 países) (Argentina Gasto público Educación, 2019).

TABLA 3.3. Gasto Público en educación de Argentina

Argentina - Gasto Público Educación				
Fecha	Gasto Educación (M.€)	Gasto Educación (%Gto Pub)	Gasto Educación (%PIB)	Gasto Educación Per Capita
2017	31.024,0	13,26%	5,46%	704€

Fuente: datosmacro.expansión. Gasto Público en Educación de Argentina del año 2016.

TABLA 3.4. Gráfica del Gasto Público en Educación de Argentina de los últimos años (2002-2018)



Fuente: datosmacro.expansión. Gasto Público en Educación de Argentina (2002- 2018).

## 6. CONCLUSIÓN

En conclusión podemos llegar a muchas premisas sobre este fabuloso tema. Primero que nada si conocemos los derechos humanos desde un marco histórico, tendremos el conocimiento acerca de sus funciones, estructura, pero sobre todo su universalidad. Es un deber para la sociedad, hacerlos valer, exigir su defensa por parte de los Estados, proponer otros nuevos, siempre teniendo como meta final, una sociedad más segura, justa y digna para todos quienes forman parte de ella.

Tras tener clara la importancia de los derechos humanos que se plasma en el documento, y viendo la comparativa que se hizo entre los tres países, cabe señalar que aunque diferentes, sí podemos reconocer elementos comunes, incluso en otros países de Latinoamérica.

El interés por este tema, se genera al revisar las cifras y datos, no cabe duda que aún falta mucho por hacer en estos países, y son los distintos gobiernos, sean del partido que sean, quienes deben velar por una mejor educación para sus ciudadanos.

Empezando con el análisis podemos resaltar algo importante de los tres países; cada uno en materia legal garantiza los derechos educativos, lo tienen escrito en sus leyes, tratados y/o constituciones, aunque cada uno los proclamó en años y en épocas diferentes, en la actualidad podemos ver que este grupo de naciones, velan con estas leyes por la educación.

Sin embargo, si consideramos lo que mencionó la relatora especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación Katarina Tomasevski en 2004, quien nos aclara un poco más sobre los aspectos que debe tomar el Estado ante la educación, considerando para esto, cuatro dimensiones en los derechos a la educación (*asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad*). Podemos ver que no basta con tener las leyes en la Constitución para que el Estado defienda el derecho a la educación, sino que más bien lo podemos percibir como una responsabilidad y obligación que tiene el Estado.

Cuando pasamos estas cuatro dimensiones a un plano más actual o los ponemos en práctica, podemos darnos cuenta que no se están ejerciendo de forma correcta o, que no toda la población ha podido verla hacerse realidad, como en el caso de los alumnos migrantes, indígenas, con alguna discapacidad, en estado de pobreza o que viven en alguna zona rural, que no tienen la oportunidad de ir a la escuela o como vimos, la abandonan; en consecuencia, no se están garantizando estas dimensiones para la educación.

Así mismo y teniendo en cuenta que el Estado plasma en sus leyes los derechos a la educación, por parte de las estadísticas de años pasados podemos reconocer que entre menor sea la posición económica de la familia del alumno, aumenta la posibilidad de desertar. Esto es relevante, ya que si un niño o niña que no tiene la



posibilidad de tener una educación básica, mucho menos podrá aspirar a un grado mayor, sea un bachillerato o una licenciatura; esto significa que la pobreza, genera un círculo vicioso para el futuro, al no ser capaz de tener terminar sus estudios, no puede acceder a mejores empleos (mejores salario, más estabilidad laboral) Lo que queremos plantear es, si las nuevas generaciones no logran romper el ciclo de la pobreza que, prácticamente se pasa de generación en generación, estarán condenados a seguir los pasos de sus antepasados sin una buena educación.

Pero no podemos culpar solo a la situación económica, también debemos considerar, la delincuencia, migración, guerras, acoso, adicciones, problemas intra-familiares, etc. Si el Estado garantiza en sus leyes el derecho a la educación, debe también velar por el cuidado integral de los estudiantes, evitando así un aumento en la deserción.

Así mismo, en el caso de los resultados obtenidos en las pruebas PISA realizadas en el año 2018, podemos mencionar diferentes situaciones que se ven reflejadas por el desempeño de los tres países. La importancia de estos resultados nos ayudan a conocer el desempeño de los alumnos pero sobre todo analizar, si se está cumpliendo una de las cuatro dimensiones de los derechos a la educación (aceptabilidad), para ser más específicos la calidad educativa que se imparte a los alumnos mexicanos, colombianos y argentinos.

Analizando los datos podemos reconocer que ninguno de los tres ha logrado estar en el promedio de la OCDE, lo que es alarmante, pues refleja una gran inconsistencia entre el acceso a la educación y la calidad que reciben.

Cabe señalar que entre la educación pública o privada, no debería existir la gran diferencia en cuestión de calidad de aprendizaje, sino solamente en algunos aspectos menores como instalaciones o aprendizajes adicionales, esta situación se tiene que resolver inmediatamente, pues ¿de qué sirve tener muchos alumnos si estos no están aprendiendo los conocimientos necesarios y básicos? Esto provoca que se mantengan situaciones de pobreza y desigualdad en la sociedad.

Ante la OCDE, los tres países se encuentran entre los últimos lugares. Uno de los principales motivos es la falta de profesionales; ya que los estudiantes jóvenes no pueden o no continúan sus estudios superiores; por ende, hay menos personas preparadas o que no aportan a la economía como lo haría un profesional o una persona con estudios universitarios. Otra situación que afecta a los docentes o los aspirantes a esa profesión es el nivel salarial, esta profesión ha adquirido mala fama respecto al salario que los docentes perciben y por ello cada vez más, los aspirantes dudan si escoger esta profesión, es un desafío por tanto para estos países, aumentar la matrícula en educación superior y poder tener un mayor número de profesionales, capaces de mejorar la sociedad de sus países.

Para conocer más sobre la evolución del derecho a la educación y sobre todo su impacto, analizamos la tasa de analfabetos. Los resultados nos indican un cambio

positivo y que las personas analfabetas han reducido sus números con el pasar de los años. Esto se analizó, ya que es primordial que los jóvenes sepan leer y escribir, así mismo, se observa que aunque el porcentaje de analfabetismo es bajo, las personas que están en ese pequeño porcentaje son personas con algún tipo de carencia económica o mayores de edad. Lo positivo es que los gobiernos están promoviendo que sus alumnos tengan esta vital capacidad, haciendo obligatorios los primeros años de enseñanza.

Para finalizar con los aspectos que se tomaron en la investigación, es primordial analizar los gastos públicos en educación recordando que se tomó en cuenta que el dinero invertido por los países están en euros para homogeneizar y entender mejor las inversiones de cada país. El apoyo del Estado hacia la educación, podemos reconocer elementos positivos y negativos. Primeramente, México invierte más capital que los dos países, lo que posiciona a México con un puesto alto en el ranking de países por importe invertido en la educación.

También una perspectiva que tenemos que tomar en cuenta es su gasto en educación de acuerdo a su PIB que si lo comparamos con otros países este se queda muy por debajo, ya que otros países sobre todo europeos su inversión es del 9% y en los tres países ronda entre el 4.9% y 5.4% dependiendo el país. Estos es un problema, pues el Estado debería invertir para mejorar la infraestructura, fomentar investigaciones por parte de universidades, lo que sí se puede observar en países desarrollados, es que no solo inviertan más dinero, sino que su porcentaje de gastos en comparación al PIB es superior al latinoamericano.

Para concluir este documento, sabemos que la educación es el pilar de una nación ya que representa el compromiso del presente con su futuro, es decir, se está educando a los nuevos médicos que nos ayuden en las próximas pandemias, los profesores que eduquen a nuestros hijos, los políticos que nos orienten a un mejor camino, los arquitectos que construyan nuestros hogares, y así con cada profesión que existe que aporta con algo a nuestra sociedad pero qué pasa cuando a un niño se ve obligado a abandonar la escuela por algún motivo, la educación en América Latina no tiene que valerse por la cantidad de dinero, sino por lo que le puedes aportar a la sociedad.

Si un pueblo es ignorante este se corromperá fácilmente, pero si está educado se podrá equivocar una vez, pero aprenderá de su error para nunca más volver a cometerlo.

## BIBLIOGRAFÍA

- AHUJA SÁNCHEZ, R. (2017). ¿Qué tan derecho es el derecho a la educación en México? *Revista Digital Universitaria UNAM*, 18(7), 1-4. <https://www.revista.unam.mx/vol.18/num7/art52/index.html>

- ANAYA GUTIÉRREZ, A. (2001). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3. diputados.gob.mx. Recuperado 1 de octubre de 2020, de <http://www.diputados.gob.mx/servicios/datorele/cmprtvs/iniciativas/Inic/238/2.htm#:~:text=Art%C3%ADculo%203.,tiene%20derecho%20a%20recibir%20educaci%C3%B3n.&text=La%20educaci%C3%B3n%20que%20imparta%20el,independencia%20y%20-en%20la%20justicia>
- ARENA, E., CETRÁNGOLO, O., CURCIO, J., & KIT, I. (2019). Argentina en PISA 2018 Informe de resultados. argentina.gob.ar. Recuperado 27 de septiembre de 2020, de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina\\_en\\_pisa\\_2018\\_informe\\_de\\_resultados.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_en_pisa_2018_informe_de_resultados.pdf)
- ARGENTINA - GASTO PÚBLICO EDUCACIÓN (2019). datosmacro.expansion. Recuperado 27 de septiembre de 2020, de <https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion/argentina>
- ARGENTINA - POBLACIÓN (2019). datosmacro.expansion. Recuperado 28 de septiembre de 2020, de <https://datosmacro.expansion.com/demografia/poblacion/argentina>
- ARGENTINA - TASA DE ALFABETIZACIÓN (2019). datosmacro.expansion. Recuperado 27 de septiembre de 2020, de <https://datosmacro.expansion.com/demografia/tasa-alfabetizacion/argentina>
- CENSO: MÁS DOCENTES, MÁS CAPACITADOS Y CON MAYORES CONSUMOS CULTURALES (2015, 10 septiembre). telam.com.ar. <https://www.telam.com.ar/notas/201509/119492-censo-docente-ministerio-de-educacion.html>
- COLOMBIA - GASTO PÚBLICO EDUCACIÓN (2016). datosmacro.expansion. Recuperado 20-09-27, de <https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion/colombia#:~:text=El%20gasto%20p%C3%BAblico%20en%20educaci%C3%B3n,98%25%20del%20gasto%20p%C3%BAblico%20total>
- COLOMBIA - POBLACIÓN (2020). datosmacro.expansion. Recuperado 27 de septiembre de 2020, de <https://datosmacro.expansion.com/demografia/poblacion/colombia>
- COLOMBIA - TASA DE ALFABETIZACIÓN (2017). datosmacro.expansion. Recuperado 27 de septiembre de 2020, de <https://datosmacro.expansion.com/demografia/tasa-alfabetizacion/colombia>
- CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (2020). JUSTIA Argentina. Recuperado 20-09-27, de <https://argentina.justia.com/federales/constitucion-de-la-nacion-argentina/primera-parte/capitulo-primero/#:~:text=Art%C3%ADculo%2014%20Todos%20los%20habitantes,del%20territorio%20argentino%3B%20de%20publicar>
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA DE 1991 (1991). minciencias.gov.co. Recuperado 27 de septiembre de 2020, de <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaCol>
- DANE INFORMACIÓN PARA TODOS (2018). Boletín Técnico Educación Formal (EDUC). dane.gov.co. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol\\_EDUC\\_18.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_18.pdf)
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS (1948). ohchr. Recuperado 27 de septiembre de 2020, de [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

- EXPANSIÓN (2018). México ocupa el último lugar de la OCDE en educación media superior. Recuperado 27 de septiembre de 2020, de <https://expansion.mx/nacional/2018/09/11/mexico-ocupa-el-ultimo-lugar-de-la-ocde-en-educacion-media-superior>
- EXPANSIÓN (2019). Crece la población en México en 1.220.000 personas. datosmacro.com. Recuperado 27 de septiembre de 2020, de <https://datosmacro.expansion.com/demografia/poblacion/mexico>
- FERNÁNDEZ, M. (2019, 3 diciembre). Pruebas PISA: más de la mitad de los chicos está en los niveles más bajos en lectura, matemática y ciencias. INFOBAE. <https://www.infobae.com/educacion/2019/12/03/pruebas-pisa-la-educacion-argentina-sigue-estancada-y-cayo-respecto-a-la-region/>
- FERNÁNDEZ, M. (2020, 11 abril). El mapa de la trayectoria escolar: cuántos alumnos abandonan o repiten en cada provincia. INFOBAE. <https://www.infobae.com/educacion/2018/04/11/el-mapa-de-la-trayectoria-escolar-cuantos-alumnos-abandonan-o-repiten-en-cada-provincia/>
- GONZÁLEZ, D. (2020, 3 diciembre). Prueba PISA: Argentina cayó en ranking educativo mundial y matemática sigue dando la nota. ámbito. <https://www.ambito.com/informacion-general/aprender/prueba-pisa-argentina-cayo-ranking-educativo-mundial-y-matematica-sigue-dando-la-nota-n5068994#:~:text=Los%20pa%C3%ADses%20de%20la%20OCDE,y%20el%2065%20en%20Ciencias>
- GUTIÉRREZ, C. (2020, 20 marzo). La fórmula para combatir la deserción escolar en Colombia. EL TIEMPO. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/como-disminuir-la-desercion-escolar-en-colombia-459204#:~:text=Para%20hacernos%20una%20idea%2C%20en,llegar%20al%207%20por%20ciento>
- HERNÁNDEZ, L. (2018, 12 septiembre). México es el país de la OCDE que menos invierte por estudiante. El Economista. <https://www.economista.com.mx/politica/Mexico-es-el-pais-de-la-OCDE-que-menos-invierte-por-estudiante-20180912-0011.html>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS REPÚBLICA ARGENTINA (2020). Alumnos de educación común por nivel de enseñanza y sector de gestión, según provincia. Total del país. Año 2018. indec.gov.ar. Recuperado 27 de septiembre de 2020, de <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-33-98>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2020). Analfabetismo. cuentame. inegi.org.mx. Recuperado 27 de septiembre de 2020, de [http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?#:~:text=Analfabeta\(o\)%3A%20Es%20la,no%20saben%20leer%20ni%20escribir.&text=FUENTE%3A,INEGI](http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?#:~:text=Analfabeta(o)%3A%20Es%20la,no%20saben%20leer%20ni%20escribir.&text=FUENTE%3A,INEGI)
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2018). Capítulo 1 1.3 Permanencia y conclusión en la educación obligatoria. inee.edu.mx. Recuperado 27 de septiembre de 2020, de [https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_01/cap\\_0103.html](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0103.html)
- JAIME, M. (2019, 30 septiembre). El 77% de deserción escolar está en bachillerato. educacionfutura.org. <https://www.educacionfutura.org/el-77-de-desercion-escolar-esta-en-bachillerato/#:~:text=Del%20mill%C3%B3n%20100%20alumnos%20que,acuerdo%20con%20el%20Informe%202018.>
- MÉXICO - GASTO PÚBLICO EDUCACIÓN (2016). datosmacro.expansion. Recuperado 27 de septiembre de 2020, de <https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/edu->

- cacion/mexico#:~:text=El%20gasto%20p%C3%BAblico%20en%20educaci%C3%B3n,94%25%20del%20gasto%20p%C3%BAblico%20total
- MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES, COMERCIO INTERNACIONAL Y CULTO ARGENTINA (2006). El derecho a la educación en Argentina. [cancilleria.gob.ar](http://cancilleria.gob.ar). Recuperado 27 de septiembre de 2020, de <https://www.cancilleria.gob.ar/es/iniciativas/guia-informativa-y-de-orientacion-educativa/el-derecho-la-educacion-en-argentina#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20en%20Argentina%20es,que%20vive%20en%20el%20pa%C3%ADs>
- NACIONES UNIDAS (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos. [un.org](http://www.un.org). [https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)
- OCDE (2019). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018- RESULTADOS- México. NOTA PAÍS, 1(3), 1-3. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- OECD (2019). Programme for international Student Assessment (PISA) Result for Pisa 2018- Colombia. [oecd.org](http://www.oecd.org). Recuperado 27 de septiembre de 2020, de [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)
- OLIVARES ALONSO, E. (2014, 1 abril). Inegi: en planteles básicos, 25 millones de alumnos y dos millones de trabajadores. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2014/04/01/sociedad/033n1soc>
- PRESTEL ALFONSO, C. (2006). Las tres generaciones de derechos [http://recursosstic.educacion.es/secundaria/edad/4esoetica/quincena5/quincena5\\_contenido\\_5.htm](http://recursosstic.educacion.es/secundaria/edad/4esoetica/quincena5/quincena5_contenido_5.htm)
- SUBDIRECCIÓN DE INFORMÁTICA JURÍDICA, DIRECCIÓN GENERAL DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIONES, COMISIÓN NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (2019, 30 septiembre). Ley general de educación. [cndh](http://cndh.org.mx). [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/VIH/LeyesNormasReglamentos/Leyes/LeyesFederales/Ley\\_GE.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/VIH/LeyesNormasReglamentos/Leyes/LeyesFederales/Ley_GE.pdf)
- TASA DE ANALFABETISMO EN COLOMBIA A LA BAJA (2018, 8 septiembre). [mineducacion.gov.co](http://mineducacion.gov.co). [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article376377.html?\\_noredirect=1#:~:text=Seg%C3%BAn%20la%20Gran%20Encuesta%20Integrada,la%20zona%20rural%20es%20analfabeta](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article376377.html?_noredirect=1#:~:text=Seg%C3%BAn%20la%20Gran%20Encuesta%20Integrada,la%20zona%20rural%20es%20analfabeta)

# EL MULTICULTURALISMO EN EL EJE CURRICULAR DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA LECTURA DESDE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO

HENRY JOSÉ DEVIA PERNIA<sup>1</sup>  
DANIEL TORRES VARGAS<sup>2</sup>  
DIEGO ALEJANDRO ESCOBAR CARMONA<sup>3</sup>  
JUAN JOSÉ TABORDA<sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

**A** LO LARGO DE LA HISTORIA, las Ciencias Sociales se han centrado en la enseñanza de dos disciplinas tradicionales (historia y geografía) en la educación colombiana. Gracias a los lineamientos curriculares y a la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se amplió la temática de las Ciencias Sociales, (Ministerio de Educación Nacional. Serie lineamientos curriculares, 2002) «sugiere la

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Políticas y Licenciado en Filosofía. Docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Institución Universitaria de Envigado y Universidad Nacional de Colombia sede Medellín. Coordinador del semillero de investigación pensamiento sociopolítico. [hjdevia@correo.iue.edu.co](mailto:hjdevia@correo.iue.edu.co)

<sup>2</sup> Estudiante del programa de derecho e integrante del semillero de investigación de pensamiento sociopolítico. [danielvargas9804@gmail.com](mailto:danielvargas9804@gmail.com)

<sup>3</sup> Abogado de la Institución Universitaria de Envigado, especialista en Derecho Administrativo de la Universidad Santo Tomás, Magister en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana. [escalejo@gmail.com](mailto:escalejo@gmail.com)

<sup>4</sup> Estudiante del programa de derecho e integrante del semillero de investigación de pensamiento sociopolítico. [tabordaalvarezjj@gmail.com](mailto:tabordaalvarezjj@gmail.com)

ampliación temática del área a partir de la enseñanza de la Constitución Política y la democracia, la educación ambiental, la educación ética y en valores; aspectos todos, requeridos por la sociedad» (p.11).

De esta manera, las Ciencias Sociales, construirán caminos para una mejor convivencia y la comprensión de la diversidad cultural, conformando a su vez las bases para el desarrollo de un programa multicultural. Desde el derecho penal se resalta la importancia que cobra la diversidad entre culturas/valores, en los tipos penales/sanciones. La globalización económica trae consigo la consecuencia de que estos sistemas disimiles de valores y tipos penales/sanciones entren en conflicto donde se presenta el riesgo de caer en el agnosticismo ético o el relativismo y mucho más ahora en el contexto de la pandemia COVID-19.

Uno de los nuevos retos de las Ciencias Sociales, es (Ministerio de Educación Nacional. Serie lineamientos curriculares, 2002) «reconocer los saberes de las culturas no occidentales y aceptar el aporte de las minorías para promover una ciencia que reconozca lo multicultural y lo intercultural» (p.9), por ende, los educadores deben tener en cuenta que la sociedad actual se encuentra con un problema de identidad cultural, permeada por un modelo globalizador y una cultura del consumo.

En este sentido el Ministerio de Educación Nacional creo ocho ejes generadores dentro de los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales, para desarrollar las bases esenciales de la identidad cultural de cada individuo. Estos ejes generadores van a permitir una visión más clara de la problemática social colombiana, con ellos se podrá recoger también toda la normatividad expedida por el Ministerio de Educación Nacional en cuanto a las áreas que se deben enseñar, y como último punto introducirá los problemas y prioridades sociales que se han señalado por las distintas organizaciones nacionales e internacionales como ejes a ser tratados por la humanidad.

La selección de estos ejes, son el resultado de un encuentro entre las experiencias realizadas por las distintas organizaciones, como la UNESCO, los derechos y deberes que señala la Constitución Política, las finalidades de la Ley General de Educación (115/94), las prioridades establecidas por el plan decenal y las pautas de los distintos lineamientos en áreas a fines de las ciencias sociales publicados por el Ministerio de Educación Nacional.

Es muy importante que tanto los estudiantes como la familia, tengan presente la malla curricular para que estén al tanto de la temática y de la enseñanza que se les brindará. De esta forma se podrá exigir la educación correspondiente a cada eje general.

Sin embargo, las instituciones deben exigirse cumplir con cabalidad estos ejes generales, ya que facilitan el reconocimiento de las otras culturas y la aceptación

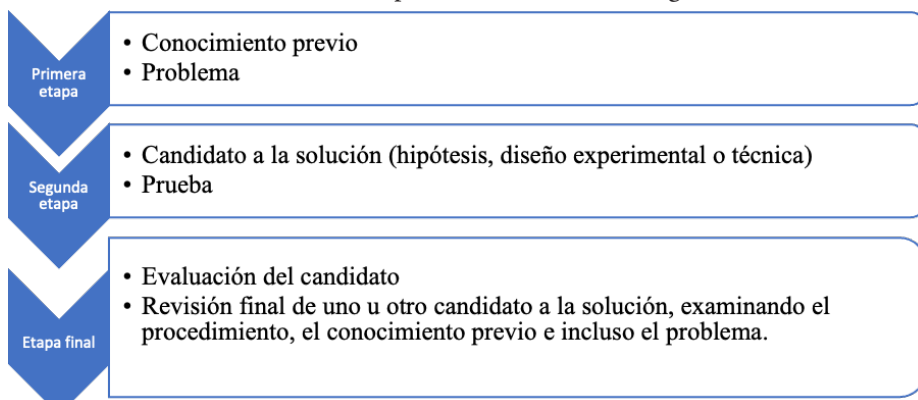
de las diferencias, evitando que se margine y menosprecie a cualquier estudiante. Partiendo de que el derecho es una ciencia social y humana, que tiene por objeto las normas que el ser humano crea en sociedad, se busca determinar ¿Cómo se debe interpretar el derecho desde una perspectiva multicultural?

Para responder tal interrogante se empleará el método de las ciencias sociales explicado por Bunge (2002), el cual busca encontrar pruebas, que pueden ser empíricas y conceptuales. Con el fin de encontrar evidencias que permitan responder la interrogante, se realizara un rastreo jurisprudencial de las sentencias de la Corte Constitucional sobre tutela del derecho fundamental a la igualdad del artículo 13 de la Constitución Política, dónde partiremos de la tesis de que la misma norma comprende el derecho a ser diferente, a la diversidad y al reconocimiento del otro diferente con igual respeto y dignidad.

### 1.1. DISEÑO METODOLÓGICO

Se parte de un método científico deductivo de carácter mixto que incluye elementos cualitativos y cuantitativos donde se dan las siguientes etapas:

CUADRO 1. Etapas del diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia (2020)

## 2. EL DERECHO COMO UNA CIENCIA SOCIAL Y HUMANA

El primero en presentar al derecho como una ciencia, fue Hans Kelsen, en su teoría pura del derecho, acá nos presenta al derecho como una ciencia, que como tal debe determinarse a un campo epistemológico específico que le es propio. Kelsen (2010) realiza una diferenciación entre las ciencias naturales, la cual pertenece al campo de la naturaleza, es su objeto de estudio, mientras que por el otro lado



se encuentra la sociedad. El derecho, según Kelsen (2010), pertenece a las ciencias sociales, al ocuparse de los fenómenos que ocurren en la sociedad, los cuales son distintos a los de la naturaleza. La diferencia principal entre una y otra es el principio de causalidad, aplicado a las ciencias naturales, donde dado a necesariamente ocurre b, mientras que las ciencias sociales, particularmente el derecho, se encuentran sometidas al principio de imputación, donde dado a debe ser b.

Por ser el derecho un fenómeno social, la ciencia del derecho forma parte del grupo de ciencias que estudian la sociedad desde distintos puntos de vista. Estas ciencias difieren en su esencia de las de la naturaleza, dado que la sociedad es una realidad totalmente distinta de la naturaleza. (Kelsen, 2010, p. 20)

En este sentido, cabe resaltar que, no se busca determinar el derecho como una ciencia aislada, tal como lo realizó Kelsen con la teoría pura, sino que se pretende analizarlo desde la interdisciplinariedad con una perspectiva desde las ciencias sociales, con el fin de estudiar el papel que cumple el multiculturalismo en el eje curricular de las ciencias sociales. Esto implica hacer un distanciamiento de la investigación dogmático-jurídica tradicional, en donde se estudia la norma, lo que es igual, se estudia el derecho formal y abstracto. En su lugar, abordaremos el derecho desde las ciencias sociales, donde se tiene en cuenta tanto el discurso jurídico, a la vez que se cuestiona su ámbito de aplicación real en un contexto social específico (la sociedad colombiana).

Surgen diversas problemáticas al abordar un estudio de lo jurídico de esta forma, ya que la investigación legal se ha caracterizado por basarse en argumentos de autoridad, en donde no se hace una crítica más allá de los postulados ofrecidos por el legislador, los jueces y doctrinantes. En este orden de ideas, Pezzeta (2018), plantea tres problemáticas que se derivan de la relación entre derecho y ciencias sociales, a saber, la diferencia entre el método empleado por las ciencias sociales, con su diversidad epistemológica específica, distinta al formalismo jurídico el cual se acerca más a la teología. En segundo lugar, la indeterminación que tienen las ciencias sociales para encontrar problemas a las cuestiones de la sociedad. Finalmente, la tercer gran problemática es el papel que ocupan, o deberían ocupar las ciencias sociales en la enseñanza universitaria del derecho.

En la obra titulada *El Multiculturalismo y la política del reconocimiento* de Charles Taylor (1993) hace una invitación al individuo a realizar una búsqueda de su identidad, motivándolo a que esta búsqueda se realice en el interior de cada persona y no fuera de sí, en causas exteriores, las cuales no se puede desconocer que influyen en el reconocimiento y la autenticidad de la persona. En sociedades democráticas el multiculturalismo se torna en un refuerzo o una amenaza, ¿cómo protege un sistema democrático, compuesto por mayorías elegidas, asegurar la de-

fensa de minorías vulnerables? Se podría argumentar que a través de un sistema constitucional pluralista, participativo que reconozca todas las voces.

Por ello, hoy se admite por primera vez esa necesidad. En los tiempos premodernos la gente no hablaba de «identidad» y de «reconocimiento»: no porque las personas carecieran de identidad (lo que así llamamos), o porque ésta no dependiera del reconocimiento, sino porque estas nociones, entonces, eran demasiado fáciles de comprender para explayarse sobre ellas temáticamente (Charles Taylor, 1993, p. 29)

Definirse sin presiones externas, esa es la difícil tarea que debemos emprender los países de América, desde el norte hasta el sur. Esta definición es compleja en sociedades tan diversas, producto de un pasado histórico de choque de dos culturas en la que una civilización sometió a otra, imponiendo su cultura, creencias, costumbres y normas. En este sentido cabe cuestionarse a cerca de la definición del ser social de América del sur, su identidad cultural particular del ciudadano. Se cae en el riesgo de, o bien reconocer el papel de ciudadanías diversas y multicultural en el Estado de derecho liberal dónde los individuos son representativamente iguales, o construir mediante el trabajo comunitario nuestra dignidad vista más allá del Calibán de Shakespeare, como menciona Charles Taylor (1993)

En este sentido, está continúa siendo la situación de los países en vía de desarrollo, que por un lado se vieron afectados históricamente por el colonialismo, lo que hoy hace que se dificulte aún más la identidad. Podríamos arriesgarnos a decir que se trata de un mestizaje, de una sociedad multicultural, con diversidad étnica, cultural, todo desde unas garantías que se ven constantemente amenazadas y vulneradas, frente a los múltiples crímenes de odio y otras formas de violencias contra estas comunidades que debemos reconocer como parte de un nosotros en una nueva relación en los términos del yo-tú y del yo-ello de Buber (1982), dónde el tú se reconoce como parte de un yo que abarca al ser completo, en tanto que el ello no lo hace a plenitud, se trata de encontrar características comunes del yo en el tú, al tiempo que lo reconozco como diferente al tener una autenticidad que marca, la cual cada uno hemos construido.

En el gran privilegio de la relación pura están abolidos los privilegios del mundo del Ello. El ininterrumpido mundo del Tú existe por virtud de este privilegio: los momentos aislados de la relación se agrupan para formar una vida de solidaridad universal. Por virtud de este privilegio tiene el mundo del Tú fuerza formativa; el espíritu es capaz de penetrar y de transformar el mundo del Ello. Por este privilegio escapamos a la heterogeneidad del mundo, a la pérdida del Yo y al dominio de los fantasmas. La reversión es el reconocimiento del Centro y el acto de dirigirse hacia él. En este acto del ser resurge la sepultada fuerza de relación del hombre, la onda que conduce todas las esferas de la relación se hincha en torrentes vitales para dar vida nueva a nuestro mundo. (Buber, 1982, p. 45)

Del mismo modo, se busca una nueva pedagogía del derecho, la cual desde gran parte de su historia se ha visto enfocada principalmente en la enseñanza, la investigación jurídica de forma dogmática. Los problemas que pueden presentarse al estudiar el derecho en abstracto, sin tener en cuenta la importancia del estudio de la conducta humana y de la sociedad, puede implicar problemas para la formación de buenos juristas. En todo caso, en el ejercicio del derecho se habla a menudo que igual o incluso más importante que la norma en abstracto, es el correcto uso de los medios de prueba, instrumento que conecta la norma con la realidad social.

De esta forma, es importante lo cultural para el estudio y enseñanza del derecho, entendiendo las fuentes del derecho, dónde una de ellas es la costumbre. Esta es muy usada en el derecho comercial, donde la forma de realizar negocios jurídicos y de participar en el mercado, puede constituirse en una práctica, que posteriormente se evidenciara ser cada vez más constante en la sociedad, haciéndola de esta forma relevante para el derecho. Lo cultural implica relaciones humanas en colectivos, en grupos, igualmente donde hay sociedad, cultura y derecho.

## 2.1. PRINCIPIOS CONSTITUCIONALES, MULTICULTURALISMO EN LA JURISPRUDENCIA DE LA CORTE CONSTITUCIONAL

El estudio del derecho desde una perspectiva multicultural implica preguntarse a cerca del derecho a la igualdad, el principio pluralista del Estado social de derecho, así como entender que la solidaridad, la prevalencia del interés general, la diversidad étnica y cultural de la nación son principios rectores del Estado constitucional. Así lo ha expresado la Corte Constitucional en sentencia T-622 de 2016, dónde se presenta una acción de tutela por parte de varias organizaciones campesinas étnicas afrodescendientes que buscaban detener el uso intensivo y a gran escala de diversos métodos de extracción minera y de explotación forestal ilegales en sus territorios.

El caso es relevante para el análisis del multiculturalismo en el sentido de que el lugar en el que se desarrollan los hechos es uno de los que más contienen biodiversidad no sólo de Colombia, sino también del mundo entero, además de ser una tierra ancestral para comunidades afrodescendientes, indígenas y mestizas, de los 500.000 habitantes el 87% de la población es afrodescendiente, 10% indígena y 3% mestiza. Del mismo modo, el 96% de la superficie continental está constituida por territorios colectivos de 600 comunidades negras agrupados en 70 consejos comunitarios mayores con 2.915.339 hectáreas tituladas y 120 resguardos indígenas de las etnias Embera-Dóbidá, Embera-Katío, Embera-Chamí, W. y T., que corresponden a 24 de los 30 municipios del C.; el 4% restante está habitado por población campesina mestiza. (Corte Constitucional, sentencia T-622 de 2016)

A continuación, se presenta una tabla elaborada en base a la citada sentencia T-622 de 2016, dónde se hace alusión a los principios que de una forma u otra podrían estar relacionados para una teoría jurídica del multiculturalismo y el derecho a ser reconocido como diferentes.

CUADRO 2. Multiculturalismo, política del reconocimiento y Estado social de derecho

Multiculturalismo, política del reconocimiento y Estado social de derecho	
Principio pluralista del Estado Social de Derecho	Caracterizado por la protección efectiva de las minorías
Principio de diversidad étnica y cultural de la nación.	La Corte ha entendido que responde a una nueva visión del Estado, en la que ya no se concibe a la persona humana como un individuo abstracto, sino como un sujeto de características particulares, que reivindica para sí su propia conciencia ética.
Dignidad humana en el Estado social de derecho	El principio de dignidad humana debe entenderse: (i) como principio fundante del ordenamiento jurídico; (ii) como principio constitucional y (iii) como derecho fundamental autónomo
Principio de solidaridad en el Estado social de derecho.	En términos generales ha señalado que la solidaridad es aquella comunidad de intereses, sentimientos y aspiraciones, de la cual emana, un acuerdo de mutua ayuda y una responsabilidad compartida para el cumplimiento de los fines propuestos: <i>la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas.</i>

## 2.2. SUJETO, SOCIEDAD CIVIL Y ESTADO COMPROMETIDOS CON LA DEFENSA Y PROMOCIÓN DE LOS DEBERES Y DERECHOS HUMANOS, COMO MECANISMOS PARA CONSTRUIR LA DEMOCRACIA Y BUSCAR LA PAZ

La democracia, si bien puede ser una de las tantas formas de gobernar, no es garantía suficiente para eliminar las desigualdades provocadas por el mercado. La antigua Grecia, cuna de la democracia, era una sociedad clasista, dónde el modelo de producción era esclavista, por tanto que un Estado sea democrático o republicano no implica que estemos en presencia de una sociedad civil libre, dónde se respetan los derechos humanos más esenciales y básicos. Los derechos humanos no son excluyentes, son universales y le son inherentes a toda persona por el sólo hecho de serlo. No distinguen de nacionalidad, sexo, religión, opinión política, ni filosófica.

Con el advenimiento de la modernidad, producto de las revoluciones burguesas de Francia y Norteamérica surge el ideal de democracia, aunque se trataría de un régimen republicano y representativo en realidad. En este sentido, se presentó una transición hacia la república representativa, dejando atrás la monarquía como modelo de Estado. Se hace una diferenciación entre la república y la democracia como tal porque en realidad son diferentes.

La República de Platón, es la enseñanza que nuestro filósofo crítico de la democracia, por considerar que el exceso de libertad podía devengar en tiranía, por lo que opto por ser partidario de la sofocaría dónde el llamado a dirigir la polis no era el demos, el pueblo, sino un sujeto, esto es el rey filósofo o la reina filósofa, que estaba sometido a una rigurosa formación y modo de vida distinto de la clase militar y productiva, por atender a una virtud distinta cada una. A diferencia de lo que realizo el pensamiento de la modernidad en dónde no se realiza la distinción, sino que se llama como democracia al gobierno de los representantes sobre los representados, aun cuando la democracia de los antiguos griegos funcionaba de manera muy distinta al sistema electoral actual. Diferenciar que es democracia de lo que no lo es, permite establecer una sociedad democrática, igualitaria en medio de las diferencias.

Igualmente, Taylor propone la democracia y la igualdad como factores esenciales en la construcción de las sociedades, donde se reconozca las diferencias en medio de las igualdades, es decir, se reconozca la diversidad cultural y la igualdad democrática, como base para crear un programa educativo multicultural (Devia, 2005, p. 38).

En primer lugar, desde el sujeto, este es el primero que debe proteger los derechos humanos, cada ser en su individualidad (no egoísmo) debe poner en práctica lo que tanto Michel Foucault (1994) en la *Hermenéutica del sujeto* como Leonardo Boff (2012) en el *Cuidado Necesario* nos enseñan y es la práctica del cuidado de sí para la creación de una ética que determina la relación del sujeto con los otros y con el mundo que lo rodea. Poner en práctica el cuidado de sí implica, para estos dos grandes pensadores, un gran ejercicio filosófico y espiritual que deviene en la construcción de una ética del cuidado como autentica practica de libertad.

Partamos como ejemplo de Sócrates: es él quien interpela a la gente de la calle, o a los jóvenes del gymnasio, diciéndoles: ¿Te ocupas de ti mismo? Los dioses le han encargado hacerlo, es su misión, misión que no abandonará nunca, ni siquiera en el momento en que es amenazado de muerte. Y es sin duda el hombre que se preocupa del cuidado de los otros quien adopta la posición particular del filósofo. Pero en el caso, digamos simplemente, del hombre libre, me parece que el postulado de toda esta moral era que aquel que cuidaba de sí mismo como era debido se encontraba por este mismo hecho en posición de conducirse como es debido en relación a los otros y para los otros. Una ciudad en la que todo el mundo cuidase de sí mismo

como es debido sería una ciudad que funcionaría bien y que encontraría así el principio de su perpetuación. Pero no creo que pueda decirse que el hombre griego que cuida de sí deba en primer lugar cuidar de los otros. Este tema no intervendrá, me parece, hasta más tarde. No se trata de hacer pasar el cuidado de los otros a un primer plano anteponiéndolo al cuidado de sí; el cuidado de sí es éticamente lo primero, en la medida en que la relación a uno mismo es ontológicamente la primera (Foucault, 1994, p. 118).

En segundo lugar, en cuanto a la sociedad civil, Charles Taylor (2006), en su obra *Imaginario social Moderno*, nos presenta el papel que cumple las culturas no occidentales y si hay necesidad de hablar de múltiples modernidades en lugar de una sola, se centra en el estudio que preocupa las ciencias sociales en la actualidad y es a cerca de la modernidad y los distintos imaginarios sociales que esta produce.

Los imaginarios sociales son aquello que dota de un sentido a la sociedad civil de la modernidad, dónde los sujetos se hacen conscientes de las formas y el orden moral que ha de imperar en cada sociedad, estos imaginarios se tornan en prácticas comunes y socialmente aceptadas por una comunidad, que serán plasmadas en normas revestidas de legitimidad, así el imaginario social hace posible estas prácticas al dotarlas de un sentido. De esta forma, llegamos al termino de sociedad civil, el cual es construido a partir de la reflexión elaborada por Charles Taylor (2006) desde el análisis del surgimiento de la economía de mercado, el cual implico no sólo un cambio en el modo de producción, sino también de nuevos imaginarios sociales.

El filósofo canadiense se inspiraría en las obras de Locke y de Grocio para decir que la sociedad civil se compone por tres pilares fundamentales, el pilar económico, dónde se concibe al mercado como el encargado de realizar la producción, distribución y consumo, con todo lo que ello ha implicado: concentración de la riqueza y desigualdad social, un segundo pilar como la esfera pública como segunda dimensión, en el que la sociedad realiza los debates acerca del bien común y finalmente el autogobierno del pueblo como tercer pilar de la sociedad civil, basándose en que la ley ya no viene de un ente externo a la sociedad, sino que es el pueblo el que se da su propia ley. Estos son los tres principales imaginarios sociales de la modernidad y en conjunto permiten acercarse a la idea de sociedad civil en Charles Taylor.

La dialéctica hegeliana implica todo un proceso estructurado de pensamiento, inicia con la certeza sensible/ percepción/ entendimiento/ fenómeno/ consciencia, se parte de la pregunta por el conocimiento humano, el cual es obtenido mediante la dialéctica, todo inicia con la certeza sensible, en la que la certeza de lo concreto se obtiene como manifestación de lo universal, posteriormente implica la percepción, donde se destacan las cualidades del objeto, una vez que es percibido se configura

en entendimiento y se vuelve fenómeno, ergo se encuentra en la consciencia. Es de esta forma que surgen las figuras del señorío y la esclavitud. Para llegar a esta conclusión Hegel lo hace desde la consciencia que se tiene del fenómeno por medio de la idea, la cual representa el absoluto que no es otra que la racionalidad: el Estado, que es puro logos, pura razón. (Hegel, 1966)

La dialéctica hegeliana nos lleva hasta el Estado como punto culminante, las leyes éticas, la etnicidad sólo es posible de ser cumplidas si hay un ente externo, fuera de la consciencia de sí, que las hace cumplir, este ente es el Estado. Al momento del avance histórico, a medida que la conciencia sea más elevada, el ser humano ¿podrá prescindir de todo aparato de dominación, de explotación y finalmente del Estado? Tal vez, sólo en sociedades donde los individuos, en base a la organización social desde abajo, hallen un mecanismo para hacer cumplir las normas éticas y sociales sin necesidad de un agente externo, o simplemente readaptar ese mismo aparato a nuevas circunstancias donde el centro sea la materialización de los derechos y deberes humanos de manera real y efectiva.

### 3. EL DERECHO COMO HERRAMIENTA PARA PACIFICAR UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

Cuando se habla del multiculturalismo es común que se afirme, desde una posición antropológica, que los seres humanos no son culturalmente iguales, pero deben ser tratados con los mismos derechos y dignidad, es así como nos encontramos en sociedades contemporáneas donde se da una gran diversidad cultural. Esta diversidad puede propiciar a que se den conflictos, es entonces cuando el derecho debe cumplir su principal función de pacificar el conflicto, de tramitarlo de un modo civilizado, de esta forma es posible realizar el ideal de una sociedad que respete la diversidad cultural, que se reconozca a sí misma y a los otros como legalmente iguales, humanamente y culturalmente distintos. Avanzar en la política del reconocimiento implica entender que el otro, el emigrante, las minorías étnicas, no amenazan nuestro ser, sino que lo enriquecen y complementan.

Ahora bien, si es el derecho el que ha de ser quien resuelva los conflictos, esto nos lleva a realizarnos varios cuestionamientos. Primero, agrupaciones humanas que comparten unas mismas costumbres, imaginarios y cultura, acaso ¿no serían propensas a crear un derecho en específico para su cultura? En caso de que la respuesta sea afirmativa, esto nos lleva a pensar en cómo tramitar un conflicto sin que los valores y principios éticos, morales reflejadas en las normas jurídicas que se han de aplicar no sean acaso los de la cultura dominante, la cual acaba imponiéndose a otras por la coerción. En este sentido, para que el derecho pueda tornarse en una herramienta de pacificación de una sociedad multicultural, este se ve obligado a ser un sistema jurídico multicultural.

La manera tradicional de creación del derecho a través del parlamento puede ser favorable para la imposición de los valores y principios de la cultura dominante, por el mismo procedimiento formal que conlleva su conformación, en donde son las mayorías de una cultura en específico los que pueden tomar las decisiones que finalmente se acaban imponiendo a otras culturas. Es ahí donde lo político ya no puede garantizar por sí mismo la protección del multiculturalismo, sino que se hace necesaria la intervención de los tribunales constitucionales para limitar ese poder contra mayoritario.

Ésta parece ser la justificación subyacente en uno de los principales teóricos del multiculturalismo, Charles Taylor, quien conecta la reivindicación del respeto y el reconocimiento con la presunción de que todas las culturas (aquellas que pueden calificarse de «auténticas» y perdurables) tienen algo importante que decir o aportar a los seres humanos<sup>7</sup> No se trata, sin embargo, de que todas las culturas puedan descubrirse equivalentes en sus logros e instituciones concretas, cuanto de que todas ellas se complementan en alguna medida, aportando sus propias contribuciones en campos heterogéneos (Forte, 2007, p.3).

La cultura está compuesta por gran variedad de elementos, tales como son las costumbres, las creencias, las artes y los conocimientos. El multiculturalismo, es el reconocimiento y valor por las diferencias étnicas y nacionales en una sociedad donde el avance de la racionalidad del individualismo es cada vez mayor, dónde se desdibujan los valores comunitarios, en una sociedad cada vez más fragmentada, lo cultural puede tornarse en un punto de acercamiento a los otros, de revivir valores comunitarios que se encuentran por desaparecer.

En la ética de la autenticidad, Charles Taylor, nos habla de cómo conciliar lo que ha denominado lucha cultural, entre dos posiciones que desde su surgimiento son antagónicas, el abogar por la defensa del libre mercado y por un lado por la planificación social de las sociedades comunistas. Charles Taylor afirma que el fracaso se presenta cuando se da un dominio absoluto de uno de los dos, reconoce que con el fracaso del comunismo también debió abandonarse la idea del dominio absoluto del mercado.

Lo que debiera haber perecido juntamente con el comunismo es la creencia de que las sociedades modernas pueden regirse sobre la base de un principio único, ya sea éste el de la planificación de acuerdo con la voluntad general o el de las asignaciones del libre mercado. Nuestro reto estriba en realidad en combinar, de forma que no se anulen, una serie de modos de actuación que son necesarios conjuntamente para una sociedad libre y próspera, pero que tienden también a estorbarse unos a otros: las asignaciones del mercado, la planificación estatal, las disposiciones colectivas en casos de necesidad, la defensa de los derechos individuales, y la iniciativa y el control democráticos efectivos. A corto plazo, quizás hasta la «eficiencia» máxima



del mercado puede verse restringida por cada uno de los otros cuatro modos; a largo plazo, quizás hasta la coyuntura económica, y desde luego la justicia y la libertad se resentirían a causa de su marginación (Charles Taylor, 1994, p.136).

La solución a dicho conflicto, ¿se puede presentar con la figura de un Estado social? Teóricamente hablando, el Estado social supone una económica social de mercado, dónde no llega a abolirse por completo la propiedad privada, pero tampoco se deja como un derecho sin límites. El Estado social es la aplicación de la tesis de León Duguit de una propiedad con función social y ecológica, donde no deber primar de forma absoluta el mercado, pero tampoco se aplastan las libertades con la planificación del Estado.

### 3.1. LAS CONSTRUCCIONES CULTURALES DE LA HUMANIDAD COMO GENERADORAS DE IDENTIDADES Y CONFLICTOS

Hablar de cultura es hablar también de las identidades, de la identidad como interdependiente al concepto de cultura, ambos son pautas para comprender ciertos comportamientos de la conducta humana en sociedad, en especial aquellos que son del fuero externo, aquellas acciones que tienen consecuencias para terceros y que por ello deben ser resueltas al ser generadoras de conflictos que atentan contra la convivencia. ¿Quiénes somos? Es la primera pauta para establecer nuestra identidad, aquella esencia que hace de cada persona auténtica.

El concepto de identidad ha sido definido como «una dimensión antropológica por estar enmarcada en la atmósfera cultural del medio social global y en una dimensión sociológica por tratarse de una construcción que emerge de las relaciones entre individuos y grupo...» (Etking, y Schvarstein, 1992:26, citado en Rojas de Rojas, 2004, p. 3). Es así como la disciplina jurídica por sí misma no explica lo que es la autenticidad, sino que se debe recurrir a la interdisciplinariedad a través de la antropología y la sociología.

Para entender el concepto de identidad, se debe tener presente a su vez el concepto de cultura, esto porque es la cultura lo que determina la identidad tanto de individuos, como de grupos. Lo que nos hace ser quienes somos, nos hace auténticos, eso que ha sido creado por el individuo, no sin una fuerte influencia del grupo social al que este pertenece. Lo que se verá reflejado en los actores sociales, colectividades, así se evidencia que cuando los individuos se unen entorno a una causa, valor, o fin, realizan un conjunto de prácticas que les son propias, comparten un conjunto de creencias, es lo que va generando la cultura y la identidad.

Pero aquí se presenta la pregunta crucial: ¿qué es lo que distingue a las personas y a los grupos de otras personas y otros grupos? La respuesta sólo puede ser: la cultura.

En efecto, lo que nos distingue es la cultura que compartimos con los demás a través de nuestras pertenencias sociales, y el conjunto de rasgos culturales particularizantes que nos definen como individuos únicos, singulares e irrepetibles. En otras palabras, los materiales con los cuales construimos nuestra identidad para distinguirnos de los demás son siempre materiales culturales. «Para desarrollar sus identidades –dice el sociólogo británico Stephen Frosh (1999, citado por Giménez, 2008, p. 5) – la gente echa mano de recursos culturales disponibles en sus redes sociales inmediatas y en la sociedad como un todo». De este modo queda claro en qué sentido la cultura es la fuente de la identidad (Giménez, 2009, p. 5).

Del concepto anterior, se logra comprender que la identidad también se encuentra determinada por lo social, pero principalmente por lo cultural. Es una construcción sociológica, la identidad es construida a través de una relación entre el sujeto y el grupo con el que se relaciona. El pasado de los pueblos también influye en la identidad de los mismos, se habla de que en el caso de América, desde Canadá hasta la Patagonia, a causa de su pasado colonial puede llegar a tener dificultades para reconocer su identidad, la cual le fue impuesta por los imperios colonizadores.

Este es el caso de los pueblos latinoamericanos quienes perdieron gran parte de su identidad. Al ser «descubiertos», fueron obligados a asumir la identidad del colonizador. En este proceso, que nunca fue homogéneo, mezclaron su identidad con la europea, lo que dio origen a una nueva identidad cultural, propia de los pueblos colonizados, en la que el equilibrio social y la convivencia fraterna que ellos habían conformado cambiaron su historia y se volvieron en contra del «sentido de continuidad y de permanencia creadora...». Briceño-Irragorry. (1992, citado en Rojas de Rojas, 2004, p.4). Como lo afirma Darcy Ribeiro (1997, citado en Rojas de Rojas, 2004, p.4), en culturas como la azteca en México y la inca en Perú, la solidez, fortaleza y definición de la identidad cultural de sus aborígenes era tan firme que con la cultura española se produjo una síntesis que integró ambas identidades. Sin embargo, en nuestro pueblo venezolano prehispánico por ser menos numeroso y menos desarrollado técnica y culturalmente, la cultura española predominó. Se hace presente la cultura africana, pero la integración se vio obstaculizada por la organización clasista (castas) del colonizador europeo; se establecieron barreras en la comunicación entre las distintas identidades culturales lo que dificultó su integración cultural. Tan fuerte ha sido tratar de integrar una identidad propia para nuestro pueblo que existen opiniones muy severas que relatan la historia de por qué esta meta no se ha alcanzado (Rojas de Rojas, 2004, p.4).

Este conflicto en los pueblos de Centroamérica y Sudamérica es el resultado del choque de dos identidades, de dos culturas, de dos civilizaciones que eran bastante distintas entre sí. Cada pueblo tenía una cosmogonía distinta, adoraban distintos dioses, castigaban a quienes atentaban contra sus normas de forma distinta, tenían

una moral y costumbres que eran opuestas al momento de encontrarse, al momento de la llegada del hombre europeo, se dio un conflicto cultural y de identidad. La fusión de la cultura indígena, afro y europea, el conflicto de culturales en las que primo la cultura e identidad del colonizador, aunque nunca de una forma completa.

El conflicto permanece a hoy día, las zonas que son explotadas por la industria minero-energética es común que se encuentren pobladas por campesinos, afro descendientes e indígenas, los cuales acuden a mecanismos constitucionales, como la acción colectiva, acción de grupo, acción de tutela, con el fin de que el tribunal constitucional proteja sus derechos frente a estas grandes corporaciones. De igual forma, los grupos armados, afectan también estas zonas, causando desplazamientos y violencia, dónde el objetivo no son solo las minorías étnicas, sino también sexuales. Es de esta forma como se destruye la diferencia, al destruir la diversidad de culturas.

### 3.2. LAS DISTINTAS CULTURAS COMO CREADORAS DE DIFERENTES TIPOS DE SABERES VALIOSOS (CIENCIA, TECNOLOGÍA, MEDIOS DE COMUNICACIÓN)

El conocimiento positivista se ha erigido, bajo una idea ortodoxa, de ser el único conocimiento válido, olvidando los distintos saberes que enriquecen la humanidad. Se argumenta que el positivismo tiene a su favor el empleo de un método científico sujeto a una comprobación verídica de los hechos, por lo que sus afirmaciones se encuentran atrincheradas por la ciencia. Si bien es cierto, no se debe abandonar los distintos saberes, ya que se puede caer en un cientificismo, lo cual destruye la ciencia por sí misma, al impedir que se cuestione, que se replantee.

El saber occidental tiene la ventaja de haberse separado hace ya muchos siglos del pensamiento mítico, el salto del saber mítico antes de los presocráticos al saber racional, este modo de responder a las preguntas acerca de la naturaleza fue evolucionando hasta llegar a emplear un método, por pensadores como Descartes con sus cuatro reglas metódicas descritas en el Discurso del método, o el método inductivo de Francis Bacon. El punto es que estos avances no justifican la negación de otros saberes diferentes al saber occidental del hombre europeo, tales como el saber popular de los pueblos indígenas.

El saber de la Ilustración, las ideas del Renacimiento condujeron al mundo hacia grandes avances científicos y tecnológicos, evidenciados en la industrialización. Este proceso ha traído consecuencias positivas y negativas para el ser humano y la tierra, los cuales se han visto afectados por la explotación descontrolada de los recursos naturales. En cambio, el saber ancestral de los pueblos indígenas puede hallarse la respuesta a las consecuencias nefastas de la cultura y la ciencia del hom-

bre blanco, dónde hay un gran respeto por la tierra, a la cual consideran una diosa, denominándola «madre tierra», por ser la fuente de vida. A la par que, al conocer los saberes ancestrales de un pueblo en específico puede comprenderse mejor al mismo, sin mencionar la influencia que presentó en procesos constituyentes como ocurrió en Bolivia o la idea del el Sumak Kawsay o Buen Vivir del pueblo ecuatoriano.

El saber popular indígena se concibe en armonía con la naturaleza y discurre en forma cósmica entre los elementos que componen el conjunto, su sabiduría está estrechamente ligada a simbolismos de espiritualidad que se observan en las distintas actividades de la jornada cotidiana. Cabe destacar, que éste conocimiento es transmitido en forma oral de generación a generación a través de personas que se encargan de la guarda y custodia del secreto de lo sagrado, y no exactamente por ser secreto sino más bien por el valor de lo sagrado. Los custodiantes son por lo general los ancianos o ancianas (Rivas: 2004: 47), quienes «...son los depositarios de un conocimiento público, abierto a la comunidad y a la vida ordinaria» y que se encargarán de la transmisión sagrada de ese saber en el transcurrir del tiempo, con la preparación de generaciones de relevo a fin de mantener vivo el pilar que sostiene el destino de la comunidad indígena (González y Azuaje, 2008, p. 9).

Del mismo modo, otro de los saberes populares, se encuentran los conocimientos de los campesinos sobre el cultivo de la tierra y la forma de vida originaria, la vida rural, la cual presenta una de las practicas más vitales para el sostenimiento de toda la sociedad, que además por verse en un medio distinto al urbano, crea una cultura, una identidad, y sobre todo unos saberes que le son propios, son sabios de manera distinta que el académico que trabaja en su escritorio.

Este conjunto de conocimientos se transmite de forma oral, es un saber estrechamente ligado al campo, a la comunicación entre el ser humano y la tierra mediante el trabajo, es igualmente un saber que se construye de manera empírica, es un saber que se origina, que se crea, a base del diario vivir. Su referencia, sus fuentes, son la experiencia de que funciona. Este conjunto de conocimientos no debe ser menospreciado, sino considerado como otros saberes que enriquecen los conocimientos de toda la humanidad.

Existe un conocimiento campesino que plantea otra epistemología (Schmelkes, 2004, citado en Uribe, 2019, p. 7), la cual implica un saber a través de prácticas empíricas en el campo. Como lo plantea la profesora de ciencias, es importante cuestionar que el único conocimiento válido es el científico; los campesinos, así como los indígenas, representan otra tradición, otra racionalidad. El saber campesino es legítimo en la medida en que históricamente ha podido demostrar su viabilidad y utilidad (Uribe, 2019, p. 7).

#### 4. CONCLUSIONES

En el Multiculturalismo y la política del reconocimiento de Charles Taylor (1993) hace una invitación al individuo a realizar una búsqueda de su identidad, motivándolo a que esta búsqueda se realice en el interior de cada persona y no fuera de sí, en causas exteriores, las cuales no se puede desconocer que influyen en el reconocimiento y la autenticidad de la persona. En sociedades democráticas el multiculturalismo se torna en un refuerzo o una amenaza, ¿cómo protege un sistema democrático, compuesto por mayorías elegidas, asegurar la defensa de minorías vulnerables? Se podría argumentar que, a través de un sistema constitucional pluralista, participativo que reconozca todas las voces.

Definirse sin presiones externas, esa es la difícil tarea que debemos emprender los países de América, desde el norte hasta el sur. Esta definición es compleja en sociedades tan diversas, producto de un pasado histórico de choque de dos culturas en la que una civilización sometió a otra, imponiendo su cultura, creencias, costumbres y normas. En este sentido cabe cuestionarse a cerca de la definición del ser social de América del sur, su identidad cultural particular del ciudadano. Se cae en el riesgo de, o bien reconocer el papel de ciudadanías diversas y multicultural en el Estado de derecho liberal dónde los individuos son representativamente iguales, o construir mediante el trabajo comunitario nuestra dignidad vista más allá del Calibán de Shakespeare, como menciona Charles Taylor (1993).

En este orden de ideas, en cuanto a la sociedad civil, Charles Taylor (2006), en su obra *Imaginarios sociales Modernos*, nos presenta el papel que cumple las culturas no occidentales y si hay necesidad de hablar de múltiples modernidades en lugar de una sola, se centra en el estudio que preocupa las ciencias sociales en la actualidad y es a cerca de la modernidad y los distintos imaginarios sociales que esta produce.

Los imaginarios sociales son aquello que dota de un sentido a la sociedad civil de la modernidad, dónde los sujetos se hacen conscientes de las formas y el orden moral que ha de imperar en cada sociedad, estos imaginarios se tornan en prácticas comunes y socialmente aceptadas por una comunidad, que serán plasmadas en normas revestidas de legitimidad, así el imaginario social hace posible estas prácticas al dotarlas de un sentido. De esta forma, llegamos al termino de sociedad civil, el cual es construido a partir de la reflexión elaborada por Charles Taylor (2006) desde el análisis del surgimiento de la economía de mercado, el cual implico no sólo un cambio en el modo de producción, sino también de nuevos imaginarios sociales.

Hablar de cultura es hablar también de las identidades, de la identidad como interdependiente al concepto de cultura, ambos son pautas para comprender ciertos comportamientos de la conducta humana en sociedad, en especial aquellos que

son del fuero externo, aquellas acciones que tienen consecuencias para terceros y que por ello deben ser resueltas al ser generadoras de conflictos que atentan contra la convivencia. ¿Quiénes somos? Es la primera pauta para establecer nuestra identidad, aquella esencia que hace de cada persona auténtica.

La cultura está compuesta por gran variedad de elementos, tales como son las costumbres, las creencias, las artes y los conocimientos. El multiculturalismo, es el reconocimiento y valor por las diferencias étnicas y nacionales en una sociedad donde el avance de la racionalidad del individualismo es cada vez mayor, dónde se desdibujan los valores comunitarios, en una sociedad cada vez más fragmentada, lo cultural puede tornarse en un punto de acercamiento a los otros, de revivir valores comunitarios que se encuentran por desaparecer.

## BIBLIOGRAFÍA

- BOFF, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.
- BUNGE, M. (2002). Las ciencias sociales en discusión. Buenos Aires, Argentina, Argentina: Editorial Sudamericana. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/iue/35499?page=13>.
- BUBER, M. (1982). *Yo-Tú Título del original en alemán: Ich und Du*. Traducido por Horacio Crespo. Ediciones Nueva Visión S.A.I.C. Tucumán 3748, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://aulademusicamartinsarmiento.files.wordpress.com/2014/10/libroartesescenicas.pdf>
- CORTE CONSTITUCIONAL (2016) Sentencia T-622 de 2016. [M.P. JORGE IVÁN PALACIO PALACIO]. Recuperado de: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-622-16.htm>
- DESCARTES, R. (2010). *Discurso del método*. Madrid, España. Edit. FGS. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Descartes-Discurso-Del-Metodo.pdf>
- DEVIA, H. (2005). *La enseñanza de la política del reconocimiento como construcción de un programa multicultural*. [Trabajo de grado en Filosofía]. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia.
- FORDE, J. (2007) Multiculturalismo, identidad y reconocimiento. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/themata/39/art81.pdf>
- FOUCAULT, M. (1982). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.
- GIMÉNEZ, G. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera norte*, 21(41), 7-32. Recuperado en 28 de junio de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-73722009000100001&lng=es&tyl=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000100001&lng=es&tyl=es).
- GONZÁLEZ, Z y AZUAJE, E. (2008). Saberes populares: voces ágrafas del espacio local comunitario. *Geoenseñanza*, 13 (2), 233-242. [Fecha de consulta 28 de junio de 2020]. ISSN: 1316-6077. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360/36021230009>

- HEGEL, F. (1966). Fenomenología del espíritu. Fondo de Cultura Económica. Disponible en: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/wilde/fenomenologia.pdf>
- PEZZETA, S. (2018). Ciencias sociales y derecho: las ciencias sociales en la educación legal. Derecho y Ciencias Sociales.. N° 18. Pgs 183-198 ISSN 1852-2971. Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJ y S. UNLP.
- ROJAS DE ROJAS, M. (2004). Identidad y cultura. Educere, 8 (27), 489-496. [Fecha de consulta 27 de junio de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35602707>
- PLATÓN (2011). República de Platón. España: Austral
- KELSEN, Hans. *Teoría pura del derecho*, Eudeba, 2010. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliouesp/detail.action?docID=3188090>. Created from bibliouesp on 2020-05-12 18:43:38.
- TAYLOR, Ch. (1993).. *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica
- TAYLOR, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento»*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <https://seminariosocioantropologia.files.wordpress.com/2014/03/elmulticulturalismoylapoliticadelreconocimientocharles-taylor.pdf>
- TAYLOR, Ch. (2006). Imaginarios sociales modernos. Barcelona: Paidós.
- TAYLOR, Ch. (1994). Ética de la autenticidad. Ediciones Paidós. Barcelona. Recuperado de: [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la\\_etica\\_de\\_la\\_autenticidad%20Taylor.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la_etica_de_la_autenticidad%20Taylor.pdf)
- URIBE, M. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. Educación y Ciudad No. 37. ISSN 0123-425 Web-online 2357-6286 pp. 57-71. Doi: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2148>



SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO

Ha sido secretario de la Federación de Asociaciones de Profesores de Español y es director de la revista *Cálamo FASPE*. Dirige el *Congreso Internacional Las Desconocidas. Estudios sobre la construcción de la identidad femenina en la literatura*, que forma parte del grupo de investigación *Escritoras y personajes femeninos en la literatura* (Universidad de Salamanca). En este grupo, dirige la revista *Andrea. Estudios sobre la construcción de la identidad femenina en la literatura*. Premio al mejor ensayo de la Asociación Canadiense de Hispanistas (2021). Ha sido finalista del III y del IV Premio Educa Abanca. Mejor Docente de España, en la categoría Universidad; del premio de investigación de la Primera edición del Congreso Internacional de Escritores y Artistas; y del International Research Awards on Psychiatry and Mental Health (2021) en la categoría Research award. Su línea de investigación se centra en la identidad narrativa aplicada a la psicología, el género y la educación.



ROBERTO CASTRILLO SOTO

Profesor de Historia del Arte del Departamento de Patrimonio Artístico y Documental de la Universidad de León, donde imparte Arte Español Contemporáneo, Fuentes e Ideas Estéticas del Arte Contemporáneo e Historia de la Fotografía. Sus investigaciones se han centrado en el estudio del arte leonés contemporáneo, la historia del cine clásico y la historia de la fotografía leonesa. Miembro del Instituto de Humanismo y Tradición Clásica. Crítico de Arte, comisario de exposiciones y director de la colección de poesía visual «Caligramas».





*El libro Desafíos y retos de la educación en tiempos de pandemia. Aproximaciones educativas desde la ética, la lingüística y la literatura* aborda los retos que, en la presente crisis sanitaria, supone ofrecer una formación integral al alumnado y al profesorado de países hispanohablantes desde enfoques literarios, educativos y éticos. Se trata del resultado de un proyecto conjunto del que participan especialistas procedentes de universidades y centros de investigación de Argentina, Colombia, Chile, España y México. Este volumen propone nuevos enfoques de análisis y propuestas de trabajo en relación con los temas arriba mencionados de forma transversal y multidisciplinaria. Cada capítulo que vertebra el presente volumen responde a las pautas de una uniformidad temática que incorpora los planteamientos de investigadores y docentes pertenecientes al mundo hispánico. El trabajo desde distintas perspectivas y disciplinas persigue la búsqueda de una reflexión crítica y que permita afrontar los retos éticos, literarios y educativos que la precaria situación política, social y cultural presenta.



VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA



ISBN: 978-84-1311-647-1



9 788413 116471