

77 DIDAC

ENERO-JUNIO 2021 / UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Formación y acción social: educar desde el compromiso social

Fábrica de innovaciones

Investigación educativa socialmente relevante: una experiencia en la Sierra Sur de Oaxaca

Artes escénicas, universidad y sociedad: Marejadas Comunidad de Espectadores

Misky Wayra: experiencia interdisciplinaria de estudiantes universitarios y egresados para educar niños en el espacio público en la ciudad de Lima, Perú

Programa Enactus cuvalles: aprendizaje situado para la formación integral de estudiantes universitarios

Ensamblando saberes y experiencias entre la Facultad de Medicina y la comunidad de Los Menucos

Aprendizaje Más Servicio (Aps) e interculturalidad: estrategia extensionista

Trabajando unidos: aprendizajes en un contexto real

La educación al microscopio

La iniciativa Servicio Voluntario Europeo (SVE) en el programa Erasmus+; el Aprendizaje Más Servicio (Aps) y la innovación social como estrategias

Políticas públicas de acción afirmativa en la educación superior en Brasil: una experiencia sobre la cuota racial en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA)

Aspectos que permiten la educación para la paz

Dossier

Enseñar y aprender en contextos de exclusión

La discusión sobre el rol de la universidad

¿Qué se está haciendo en la Ibero?

Dirección de Formación y Acción Social: dos momentos

Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria (FASU): nuevo modelo de formación social de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México

DIDAC

NÚMERO 77 / ENERO-JUNIO 2021 / UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

FORMACIÓN Y ACCIÓN SOCIAL: EDUCAR DESDE EL COMPROMISO SOCIAL

EDITORIAL

- Araceli Martínez Arroyo* 3 Formación y acción social. Educar para el compromiso social

FÁBRICA DE INNOVACIONES

- Edgar Pérez Ríos* 8 Investigación educativa socialmente relevante: una experiencia en la Sierra Sur de Oaxaca
- Erica Yuliana Cárdenas Vera*
- Mónica Sandra Ferreyra* 16 Artes escénicas, universidad y sociedad: Marejadas Comunidad de Espectadores
- Carlos Enrique Huarcaya Pasache* 25 Misky Wayra: experiencia interdisciplinaria de estudiantes universitarios y egresados para educar niños en el espacio público en la ciudad de Lima, Perú
- Andrea del Pilar Diestra de la Cruz*
- Cristina Díaz Pérez* 35 Programa Enactus Civalles: aprendizaje situado para la formación integral de estudiantes universitarios
- María Bibiana González Ramírez*
- Juan Manuel González Villa*
- Daniela Beatriz Bassi Moreno* 45 Ensamblando saberes y experiencias entre la Facultad de Medicina y la comunidad de Los Menucos
- Lorena Jorge Lazzaris*
- Mónica Beatriz Reyna Layún*
- Pablo Antonio Capobianco Medrano* 55 Aprendizaje Más Servicio (Aps) e interculturalidad: estrategia extensionista
- Mónica Silvana Hervith Gerac*
- Gabriela Menta Pozzi*
- María Elena Sapienza Fromigue*
- Litta Valentina Soto Villagrán* 63 Trabajando unidos: aprendizajes en un contexto real

LA EDUCACIÓN AL MICROSCOPIO

- José Hernández-Ascanio* 72 La iniciativa Servicio Voluntario Europeo (SVE) en el programa Erasmus+: el Aprendizaje Más Servicio (Aps) y la innovación social como estrategias
- Jaime Aja-Valle*

<i>Ana Paula Nunes</i>	81	Políticas públicas de acción afirmativa en la educación superior en Brasil: una experiencia sobre la cuota racial en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA)
<i>Ana Paula Oliveira Silva Fernández</i>		
<i>José Antonio Santiago Lastra</i>	91	Aspectos que permiten la educación para la paz
<i>José Luis Sulvarán López</i>		
<i>Luz Helena Horita Pérez</i>		

DOSSIER

<i>Sylvia Schmelkes</i>	100	Enseñar y aprender en contextos de exclusión
<i>Baltazar Ojea</i>	107	La discusión sobre el rol de la universidad

¿QUÉ SE ESTÁ HACIENDO EN LA IBERO?

<i>Juan Eduardo García Hernández</i>	113	Dirección de Formación y Acción Social: dos momentos
<i>María José Minakata Quiroga</i>	118	Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria (FASU): nuevo modelo de formación social de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Formación y acción social. Educar para el compromiso social

Araceli Martínez Arroyo

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

araceli.martinez@ibero.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3760-7792>

https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ENE-JUN.40



Es innegable que las instituciones de educación superior en su papel de formadoras de profesionales y ciudadanos, generadoras y difusoras de conocimiento y, especialmente en sus proyectos de incidencia, extensión o vinculación universitaria, adquieren un compromiso social que concretan de acuerdo con su visión e ideario educativo. En este sentido, la conceptualización de dicho compromiso puede tomar formas múltiples así como los procesos de gestión y las metodologías formativas empleadas a este propósito.

Los catorce artículos de este número 77 de *DIDAC* ilustran experiencias de formación y acción universitaria en que se concreta este compromiso social. En una muestra que da cuenta de la diversidad de los espacios curriculares elegidos, las metodologías docentes adoptadas, o bien, de los mecanismos de acercamiento con la comunidad, es evidente la intención compartida por orientar saberes y acciones disciplinares y profesionales al servicio y beneficio de personas y de lugares concretos. Esto, sin duda, coloca las experiencias como una apuesta por construir una relación en la cual universidad y comunidad son un solo agente que se vincula y actúa en favor de los derechos y la inclusión social.

En dicho sentido, el artículo “Investigación educativa socialmente relevante: una experiencia en la Sierra Sur de Oaxaca” ofrece una reflexión crítica de los objetivos y metodologías de las investigaciones universitarias que priorizan intereses pertinentes a

contextos académicos y no, necesariamente, un diálogo permanentemente con las necesidades sociales del contexto investigado. Sus autores, Edgar Pérez Ríos y Erica Yuliana Cárdenas Vera, describen una experiencia de investigación educativa etnográfica en una comunidad zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca, en la que, mediante un enfoque participativo, se fundamenta la acción investigativa en dos grandes principios: 1) la construcción de conocimientos en, con y desde la comunidad; y 2) la compartencia de éstos, lo cual implica un compromiso comunitario.

Sandra Ferreyra, en su artículo “Artes escénicas, universidad y sociedad: Marejadas Comunidad de Espectadores”, nos acerca a un proyecto que comenzó en 2015 y que ilustra la innovación en la experiencia formativa cuando el sentido social constituye la base que el docente vislumbra en el objeto, enfoques y propósitos de la asignatura. En una licenciatura que forma a futuros gestores culturales e investigadores en las áreas de las artes y la(s) cultura(s) en una región en donde la frecuentación teatral es escasa, ha resultado un reto desmontar los supuestos sobre la experiencia artística, asociada a ciertas convenciones sociales, costos y saberes previos en la cual los estudiantes no se reconocen. La experiencia descrita asume que la enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artísticos son indisolubles del desarrollo de estrategias orientadas al reconocimiento de los derechos culturales y al fortalecimiento de la equidad cultural.

Desde ese lugar, se acompaña al estudiantado en la revisión de sus propios supuestos y consumos culturales y, sobre todo, en su configuración como mediador-formador cultural.

El texto “Misky Wayra: experiencia interdisciplinaria de estudiantes universitarios y egresados para educar niños en el espacio público en la ciudad de Lima, Perú” presenta el trabajo de una organización de estudiantes y egresados de Antropología, Arqueología, Educación, Derecho, Psicología y Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) que concretan una propuesta alternativa de educación no formal a partir de intervenciones pedagógico-artísticas y proyectos comunitarios. Los proyectos desarrollados a lo largo de los cinco años de la trayectoria de Misky Wayra dan cuenta de un impulso en la agencia de cambio que buscan desarrollar en la población infantil con la que trabajan; al mismo tiempo, alertan sobre los retos a que se enfrentan organizaciones sin apoyos económicos institucionales que encuentran su soporte en el compromiso y la voluntad de sus integrantes.

El artículo “Programa Enactus Cuvales: aprendizaje situado para la formación integral de estudiantes universitarios” describe una experiencia no curricular de emprendimiento social de alto impacto. Docentes y estudiantes se reúnen voluntariamente en torno a un taller en el que se promueven actividades y proyectos que incidan positivamente en la calidad de vida de personas en condición de vulnerabilidad. Mediante la metodología del Design Thinking y el análisis de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), los emprendedores sociales ofrecen consultoría, acompañamiento empresarial y capacitación a grupos, redes o asociaciones. Este centro universitario valora positivamente la experiencia del taller; a pesar de no estar vinculado al currículo y, en consecuencia, a la obtención de una calificación, este espacio se ha venido consolidando y captando el interés de docentes y estudiantes como una experiencia integral de formación.

En el artículo “Ensamblando saberes y experiencias entre la Facultad de Medicina y la Comunidad de Me-

nuco”, Daniela Beatriz Bassi Moreno, Lorena Jorge Lazzaris y Mónica Beatriz Reyna Layún describen un proyecto social profesionalizante en el que estudiantes de los últimos semestres realizan prácticas de asistencia médica y de educación para la salud en una comunidad en un territorio de la Línea Sur rionegrina de la Patagonia Argentina. La labor de extensión a la comunidad considera la acción médica como un acto colectivo e institucional en el que se aprende y se enseña al tiempo que se observa y se escucha. Desde este enfoque, el trabajo conjunto de docentes, estudiantes y agentes (de salud, educación y municipales) se sustenta en espacios de debate e información con la comunidad para reconstruir las representaciones, supuestos y mitos sobre prácticas de salud que desarrollen y fortalezcan capacidades locales de autogestión de proyectos en torno a prácticas saludables. Se busca que dichas prácticas se sostengan en el tiempo y tengan un alcance a toda la población. La experiencia descrita apuesta a que la comunidad considere a la universidad como un espacio público al que se puede acceder, del que se pueden apropiarse y con el que cuenten.

También en el ámbito de la salud, el artículo “Aprendizaje Más Servicio (Aps) e interculturalidad: estrategia extensionista” describe el trabajo realizado en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), institución pública y gratuita que, desde un esquema de hospital escuela, brinda atención odontológica a la comunidad en instalaciones de la propia universidad o en centros de atención primaria ubicados estratégicamente en distintos barrios de la ciudad. El énfasis intercultural de este proyecto responde a la diversidad de nacionalidades de quienes participan (comunidad, estudiantes y docentes) y motiva acciones formativas (como la adquisición de la lengua de la comunidad a la que se presta el servicio) y de interacción social (como el acercamiento con líderes barriales para coordinar procesos formativos con la comunidad). La salud oral de una población se convierte en el sentido que motiva esta experiencia de extensión universitaria, entendida como extensión social.

Por su parte, Litta Valentina Soto Villagrán nos describe la experiencia de una asignatura obligatoria

de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Talca, en la que se desarrolla la competencia genérica de responsabilidad social. La asignatura convoca a estudiantes de diversas carreras para abordar problemáticas de una localidad en particular. La metodología didáctica y la gestión de la asignatura permite coordinar esfuerzos de dirigentes sociales activos dentro de la comunidad, instituciones gubernamentales o “socios comunitarios” que reciben las propuestas de los estudiantes y las seleccionan, así como de la población directamente beneficiada. La evaluación de los estudiantes a lo largo del curso, así como las encuestas de percepción aplicada a los actores involucrados permite comprobar sus resultados tanto en el impacto social como en la pertinencia formativa en torno de principios del Modelo Educativo relativos a la responsabilidad social.

El artículo “La iniciativa Servicio Voluntario Europeo (SVE) en el programa Erasmus+: el Aprendizaje Más Servicio (APS) y la innovación social como estrategias”, de José Hernández–Ascanio y Jaime Aja Valle, nos ofrece un estudio de caso en torno a una experiencia de innovación social dirigida a jóvenes en riesgos de exclusión. A partir de investigaciones previas en que se cuestionan los resultados de este proyecto en tanto que beneficia a una población distinta de la originalmente planteada, los autores exploran con los representantes de las organizaciones participantes algunas posibilidades que fortalezcan el modelo de intervención propuesto. Se propone el dispositivo de los laboratorios ciudadanos como medio para generar soluciones a retos sociales.

En un segundo estudio de caso, presentado por Ana Paula Nunes y Ana Paula Oliveira Silva Fernández, se realiza un análisis del proceso que regula la autodeclaración étnico-racial de los candidatos que optan por ingresar a la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) y con el cual esta institución da respuesta a la Ley Federal que exige una reserva de vacantes para personas de raza negra. Los resultados expuestos en el artículo dan cuenta de la aceptación de aspirantes que no cumplieron con este fenotipo y describen algunos mecanismos

empleados para subsanar esta situación. El artículo cuestiona la limitada respuesta que las instituciones de educación superior ofrecen a dichas políticas afirmativas en tanto no exista una base de profesionales comprometidos con su aplicación y formados en un enfoque de derechos humanos. El enorme reto contra el racismo exige de la articulación entre políticas educativas y políticas sociales.

En “Aspectos que permiten la educación para la paz” se plantea al enfoque de educación para la paz como una alternativa a la injusticia social que permite la configuración de programas educativos formales e informarles centrados en vivencias de no violencia y de reconocimiento de semejanzas (por encima del énfasis en las diferencias). La práctica educativa para la paz concreta su compromiso social en la propuesta de cinco ejes de formación: 1) reconstrucción del tejido social; 2) protección del medio ambiente; 3) cultura de la legalidad; 4) transformación de conflictos; y 5) cultura del diálogo y la solidaridad.

Los artículos que integran el *Dossier* de este número, ofrecen sendas reflexiones sobre el enfoque que las instituciones de educación superior pueden asumir en torno al compromiso social. Por un lado, considerar que dicho compromiso se concreta, prin-



cialmente, en su función de extensión o vinculación; por otro lado, articular la dimensión social de manera integral al total de las funciones universitarias. Desde este segundo enfoque, las tareas sustantivas de docencia e investigación también son corresponsables de este compromiso social y ofrecen estrategias encaminadas en este sentido. Por ejemplo, Sylvia Schmelkes en “Enseñar y aprender en contextos de exclusión”, expone los retos a los que se enfrenta la escuela mexicana en la búsqueda de propuestas de inclusión social y describe las posibilidades que el servicio social y la formación orientada a éste aportan en la configuración de relaciones mutuamente enriquecedoras. Por su parte, Baltazar Ojea, en “La discusión sobre el rol de la universidad” plantea que el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) puede convocar y dinamizar la coordinación de este sentido de integralidad en torno a lo social. La revisión del currículo, de las prácticas docentes y de los procesos orientados a la investigación debe conducir a la formulación de políticas institucionales que resignifiquen este sentido social en la universidad.



Finalmente, los dos artículos que integran la sección “¿Qué se está haciendo en la Ibero?” describen la reestructura departamental y curricular que actualmente implementa esta institución en un esfuerzo por fortalecer el sentido social a lo largo de la formación universitaria. En el artículo “Dirección de Formación y Acción Social: dos momentos”, Juan Eduardo García Hernández realiza un acercamiento histórico al recorrido de esta dirección que nace en la Dirección General de Vinculación Universitaria y recoge la labor ininterrumpida de 45 años del Programa de Servicio Social Universitario. Durante este año de 2020, la DFAS se incorpora a la Vicerrectoría Académica y canaliza su experiencia de procesos de vinculación universitaria y acciones de colaboración comunitaria en beneficio de procesos de formación académica a través de la creación del programa Técnico Superior Universitario (TSU) en Gestión de Proyectos Sociales, y especialmente en la articulación de la Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria (FASU) que constituye una característica clave en la actualización de los planes de estudio de licenciatura. Esta trayectoria, descrita por María José Minakata Quiroga en el artículo “Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria (FASU): nuevo modelo de formación social de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México” encuentra su sustento formativo en el aprendizaje situado y experiencial, la metodología del aprendizaje y servicio solidario, la investigación acción participativa latinoamericana, así como en el paradigma pedagógico ignaciano que inspira a las universidades confiadas a la Compañía de Jesús. La estructura básica de esta Trayectoria FASU está conformada por tres espacios curriculares obligatorios a cargo de la DFAS: 1) El Taller de Integración Universitaria (TIU) que se imparte el primer semestre de la licenciatura y es el primer contacto del alumnado con la filosofía de la Universidad Iberoamericana; 2) los Espacios Curriculares de Inmersión Social (ECIS) que se ubican entre el tercer y cuarto semestre a elección de cada programa académico y que ofrecen una experiencia inicial de contacto con realidades sociales, desde una perspectiva disciplinaria. Los objetivos prácti-

cos en servicio de las comunidades en las que se inserta la experiencia son encausados por el docente disciplinar y el equipo de la DEAS; y, finalmente, 3) el Taller de Formación y Acción Social (TFAS) que acompaña el desarrollo de un proyecto social universitario que se trabaja en conjunto con las instituciones de servicio social. Este taller se imparte entre séptimo y octavo semestres. Complementario a estas asignaturas obligatorias, la trayectoria FASU considera la coordinación con otros espacios curriculares y actividades de formación social: proyectos relacionados desde los departamentos, experiencias de investigación social, asignaturas de reflexión con perspectiva social, entre otros. La trayectoria FASU será registrada en un Expediente que dará la posibi-

lidad al estudiante de obtener un complemento al título una vez que concluya su licenciatura.

En un contexto de pandemia como el que estamos viviendo, el riesgo de exclusión social crece y agrava las, de por sí, pronunciadas desigualdades sociales. Es evidente el complejo reto que las instituciones de educación superior enfrentan en la implementación de estrategias que mantengan activa la labor educativa y que, en medio de esta incertidumbre, apuesten por procesos formativos donde el compromiso social inspira el quehacer profesional y académico.

Agradecemos la participación de la Mtra. María José Minakata Quiroga y del Dr. Juan Eduardo García Hernández en la coordinación de la edición de este número 77 de la revista *DIDAC*.

SEMBLANZA CURRICULAR

Doctora en Educación y licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Maestra y licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialista en entornos virtuales de aprendizaje por la Organización de Estados Iberoamericanos. Ha participado en actividades de edición de contenidos y recursos educativos, investigación pedagógica, formación docente y desarrollo curricular.

Actualmente es académica de tiempo completo adscrita al Programa de Desarrollo e Innovación Docente, responsable del proyecto de investigación “La dimensión social en el *curriculum* de la Universidad Iberoamericana” y editora de la revista *DIDAC*.

Investigación educativa socialmente relevante: una experiencia en la Sierra Sur de Oaxaca

Socially Relevant Educational Research: An Experience in the Southern Oaxaca

Edgar Pérez Ríos

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS (CINVESTAV),
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL (IPN), MÉXICO
edgarperezrios@gmail.com

Erica Yuliana Cárdenas Vera

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN (FES ARAGÓN),
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM), MÉXICO
cardenasveraerica@gmail.com

https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ENE-JUN.43



RESUMEN

Las metodologías de investigación en contextos comunitarios son cada vez más participativas, lo cual se debe, entre otras cosas, a las críticas hacia el escaso compromiso social de las investigaciones académicas tradicionales y al surgimiento de intelectuales indígenas que las realizan en sus comunidades desde perspectivas de activismo etnopolítico y decoloniales, promovidas por intelectuales indígenas y no indígenas. En ese tenor, este artículo pretende dar cuenta de un proceso de investigación educativa etnográfica en una comunidad zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca, mediante un enfoque participativo, con fundamento en dos grandes principios: 1) la construcción de conocimientos en, con y desde la comunidad; y 2) la compartencia de éstos, lo cual implica un compromiso comunitario.

Palabras clave: Investigación educativa; etnografía; educación indígena; pueblos indígenas.

ABSTRACT

Research methodologies in community contexts are increasingly participatory. This is mainly due, among other things, to criticism towards the low social commitment of traditional academic research and to the emergence of indigenous intellectuals who conduct research in their own communities from the ethno-political activism perspectives, in addition to the decolonial research perspectives promoted by indigenous and non-indigenous researchers. Thus, this article aims to account for an ethnographic research process in a Zapotec community in the Southern mountain

range of Oaxaca, through a participatory approach, based on two main principles: the construction of knowledge in, with and from the community and the sharing of this knowledge within the community itself, which implies a community commitment.

Keywords: Educational research; Ethnography; Indigenous Education; Indigenous Peoples.

Fecha de recepción: 24/03/2020

Fecha de aceptación: 02/06/2020

Introducción

Desde finales del siglo xx comenzó a cuestionarse la investigación académica en el contexto de los pueblos indígenas, ya que, según Tuhiwai (1999), ésta se asocia con diversas manifestaciones del colonialismo europeo, en particular a lo que Quijano (2000) denomina “colonialidad del saber y del poder”. En los últimos años se ha acrecentado esta crítica, sobre todo a partir de la incursión de intelectuales indígenas a los diferentes campos de las ciencias sociales, como la antropología, la lingüística o la educación; campos desde los cuales se debaten las metodologías imperantes y se proponen innovaciones al respecto, como se observa en Pérez (2018a).

Este escenario ha posibilitado la apertura de espacios académicos, como el *dossier* titulado “Intelectuales indígenas y ciencias sociales en América Latina”, publicado en 2018 por *Avá. Revista de Antropología*, donde intelectuales indígenas latinoamericanos documentan sus experiencias en torno al quehacer investigativo en sus contextos socioculturales, situación que, a decir de las coordinadoras del número, buscaba poner de manifiesto “formas de ruptura con los cánones tradicionales de las Ciencias Sociales, los que vienen siendo cuestionados por su carácter totalizante, objetificante y autoritario” (Paladino y Zapata, 2018, p. 9).

Además de estos casos documentados, existen muchas otras iniciativas que —a partir de investigadores indígenas y no indígenas, profesores, gestores culturales— dedican su trabajo a investigaciones socialmente relevantes. Un reciente caso es el del colectivo docente de la Escuela Primaria Rural Miguel Hidalgo, en Nuevo Zoquiapam, en la Sierra Norte de Oaxaca, quienes, en coordinación con alumnos, padres de familia, autoridades municipales y comuneros, se organizaron para investigar y

documentar los aspectos históricos más importantes de la comunidad, lo cual concretaron con la publicación de un libro, en febrero de 2020, que bien podría llamarse comunitario, bajo el título *Sembradores de historias. 50 años Nuevo Zoquiapam*.

El caso de las maestras de Nuevo Zoquiapam es aleccionador porque, sin ser “investigadoras académicas”, emprendieron un proyecto de investigación socialmente relevante, sin mencionar las dificultades técnicas y económicas para la maquetación, edición y publicación del centenar de ejemplares que imprimieron. Así, esta experiencia es la que nos motiva a sistematizar nuestro proceso de investigación en el marco de los estudios doctorales en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) y en el posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), respectivamente. Sin duda, *Sembradores de historias. 50 años Nuevo Zoquiapam* nos muestra una perspectiva socialmente relevante y comprometida con los procesos educativos propios de la comunidad donde nos situamos.

Cabe señalar que la perspectiva socialmente relevante a la que aludimos tiene que ver con la responsabilidad social que conlleva la labor del investigador, la cual, siguiendo a Duque (2010, p. 6), “busca el beneficio para la sociedad a través de la investigación, educación pública y el compromiso cívico”. De tal modo, una investigación con relevancia social va más allá de intereses académicos, pues dialoga permanentemente con las necesidades sociales del contexto investigado.

Así, en las siguientes páginas, expondremos el marco teórico desde el cual se sitúan ambas investigaciones y que está relacionado con una perspectiva

decolonial y comunal. Después, daremos cuenta del contexto de investigación, particularmente en el aspecto educativo, ubicado en la comunidad de Las Palmas, perteneciente al municipio de San Jerónimo Coatlán, en la región zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca. En tercer lugar, presentaremos nuestras experiencias en torno al trabajo de campo que desde el año 2018 realizamos en la localidad, con énfasis en el vínculo que se ha establecido con la comunidad desde el primer día, lo que ha posibilitado redirigir nuestros proyectos doctorales con los proyectos educativos comunitarios, lo cual nos ha invitado a plantearnos investigaciones socialmente relevantes. Por último, ofreceremos algunas palabras a modo de conclusiones, así como la prospectiva de cada uno de los proyectos aquí documentados.

Investigar con enfoque decolonial y comunal

Este texto se sitúa desde una perspectiva decolonial, como forma de pensamiento otro o pensamientos otros. La decolonialidad, como perspectiva teórica, es una propuesta de diversos intelectuales latinoamericanos, tales como Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Arturo Escobar, entre otros (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007), cuyo objetivo radica en visibilizar otras formas de conocimiento y pensamientos que, por siglos, han sido silenciados por el sistema eurocéntrico colonial. Así, la colonialidad alude al hecho de que, desde diferentes aristas, el sistema-mundo (Wallerstein, 2005) sistemáticamente ha despojado a los pueblos originarios de sus culturas, lenguas, tradiciones, territorios, derechos, conocimientos y demás elementos inmanentes a ellos, utilizando la educación y la propia investigación para imponer una “monocultura del saber” (Santos, 2010), que se caracteriza por ser lineal, fragmentada, clasificada y globalizada, apoyada en criterios capitalistas. Esto ha derivado en lo que Díaz-Polanco (2006) llama “etnofagia”, es decir, la absorción de la diversidad cultural por una cultura dominante.

El presente artículo se enmarca en dicho pensamiento decolonial, ya que intenta discutir la parti-

nencia de hacer de la investigación educativa un espacio para visibilizar otras formas de investigación, donde las comunidades indígenas pasen de ser meros “informantes” a agentes en la construcción de ésta, es decir, tomar lo que Santos (2009) llama “epistemologías del Sur”, manifestada en los pueblos indígenas, que buscan una copresencia o complementariedad por medio de lo diverso, e incluye prácticas reflexivas para aceptar y transformar las maneras en que se direcciona y representa la realidad de forma tanto individual como social, lo cual da cabida a ejercicios más concretos, como la construcción de conocimientos.

Como miembros de la comunidad que nos ocupa, consideramos que la decolonialidad es un reclamo urgente de nuestros pueblos originarios, sobre todo enfocado hacia la conservación y el fortalecimiento de los sistemas epistemológicos propios, la defensa del territorio y la revitalización cultural y lingüística. Ahora bien, como señalan Castro-Gómez & Grosfoguel (2007), la decolonialidad no es un ejercicio exclusivo de los teóricos que acuñaron dicho concepto, sino que ésta se practica desde diferentes flancos y de múltiples maneras. Así, la comunalidad (Martínez Luna, 2010) es uno de esos frentes desde el cual se llevan a cabo prácticas decoloniales, que intentan hacer visibles y proyectar otras formas de relacionarnos con las comunidades.

Cabe destacar que la comunalidad oaxaqueña es un concepto acuñado por intelectuales indígenas de Oaxaca, tales como Jaime Martínez Luna, de origen zapoteco, y Floriberto Díaz Robles, originario del pueblo mixe. Este último autor señala que los principios fundamentales de la comunalidad son:

- La Tierra, como Madre y territorio
- El consenso en Asamblea para la toma de decisiones
- El servicio gratuito, como ejercicio de autoridad
- El trabajo colectivo, como un acto de recreación
- Los ritos y las ceremonias, como expresiones del don comunal (Díaz, 2007, p. 40).

En este sentido, Las Palmas es un pueblo que centra su organización y su vida en dicha comunalidad; esto significa que los diversos elementos culturales que lo configuran (territorio, fiestas, poder, trabajo, ritualidades) son de carácter comunal. Así, los conocimientos también son de tal naturaleza, pues han sido contruidos históricamente entre los diversos miembros del pueblo, de ahí que los comuneros no se apropien de ellos ni los privatizen ni mucho menos los mercantilicen, sino que los comparten y construyen abiertamente con otros miembros. Por eso surge la necesidad de pensar la investigación educativa de acuerdo con las lógicas de construcción y compartencia de conocimientos de la comunidad, la cual también se sitúa desde lo que Pérez (2018a) llama “lenguaje comunal”, es decir, “una forma de co-construcción y compartencia de saberes comunitarios entre los distintos miembros de la comunidad” (p. 149). Esto, a su vez, implica investigar con un enfoque socialmente relevante.

Las Palmas, como contexto de investigación educativa

Las Palmas es una comunidad relativamente nueva, fundada el 23 de marzo de 1984. Su población es, sobre todo, originaria del territorio de San Jerónimo Coatlán, un pueblo zapoteco de la Sierra Sur de Oaxaca. Según el padrón de comuneros de Las Palmas, en 2018 su población era de aproximadamente 850 habitantes. En la actualidad, todos son hablantes de español, pues, de acuerdo con Pérez (2018b), hacia 1930, cuando pertenecían al poblado vecino de Soledad Piedra Larga, derivado de factores locales, los pobladores dejaron de hablar zapoteco coateco o *di'zhke'*, la lengua originaria.

A pesar del abandono de la lengua originaria, los pobladores de Las Palmas fueron capaces de dar continuidad a sus formas de vida tradicionales, ahora en español, pues como Pérez (2018b) sostiene:

Estos usos resultan en ocasiones una calca del zapoteco coateco, pues con la nueva lengua se hicieron traducciones literales del *di'zhke'*, sobre todo en la toponimia. También las prácticas rituales comenzaron a enunciarse en castellano. En

otras palabras, la adquisición de la lengua dominante no implicó el abandono de las prácticas socioculturales de origen zapoteco (p. 15).

Al involucrarnos en cuestiones educativas en esta localidad, observamos que el enfoque de las escuelas (primaria y telesecundaria), como sucede en casi todo el sistema educativo nacional mexicano, carece de una perspectiva intercultural, indígena o comunitaria. Por tal motivo, “no se identificó una relación más de fondo escuela-comunidad, en la cual la escuela rural asuma un papel explícito de fortalecimiento comunitario” (Pérez & Cárdenas, 2020, p. 237).

En cuanto al bachillerato, los jóvenes de Las Palmas tienen que salir a estudiar a otros pueblos más grandes, en su mayoría a San Gabriel Mixtepec o a Puerto Escondido, situación que, a decir de los adultos, afecta las relaciones intergeneracionales en la comunidad, ya que:

Durante una de las etapas en trabajo de campo, entre marzo y septiembre de 2018, escuchamos a varios comuneros decir que la escuela aleja a los niños de la vida comunitaria e incluso familiar, pues aseguran que los niños ponen como excusa sus tareas escolares para no ayudar en las actividades que tradicionalmente se realizan a esa edad, como ir por la leña, desgranar el maíz, dar comida a los animales o lavar el maíz para hacer nixtamal. En el caso de los jóvenes que estudian telesecundaria o bachillerato sucede algo similar, pues arguyen tener “mucho tarea”, por lo que se pasan buena parte de la tarde en el Internet, ya sea en los cyber-café o desde sus teléfonos celulares (Pérez & Cárdenas, 2020, p. 240).

Este escenario nos motivó a hacer de nuestros proyectos de investigación doctoral un espacio de diálogo con la comunidad, socialmente relevante, en donde pudiéramos confluír abuelos, adultos y jóvenes, y juntos coconstruir o reconstruir los aspectos sociohistóricos, culturales, educativos y lingüísticos de la comunidad, pues, además de ser los temas que

abordamos en nuestras investigaciones, también son de interés para la comunidad, sobre todo porque ellos mismos comentan que son conocimientos que se están perdiendo debido al marcado distanciamiento intergeneracional vivido en Las Palmas.

Nuestra experiencia de investigación con relevancia social

Cada uno de nosotros realiza un proyecto de investigación doctoral en Las Palmas. Uno está centrado, desde una perspectiva antropológica e histórica, a comprender la educación tradicional en torno al territorio; el otro analiza el papel de las escuelas rurales en la vida cotidiana de la comunidad.

En principio, ambos proyectos fueron consultados previamente con las autoridades comunitarias de Las Palmas, con la intención de solicitar su aprobación. Consideramos que es un procedimiento necesario para no pasar por alto el punto de vista de las autoridades comunitarias, quienes son nombrados por su buena trayectoria como comuneros.

Ambas investigaciones son de carácter etnográfico, por lo que la estancia prolongada en la comunidad y las relaciones cotidianas con los distintos miembros nos permitieron observar que, como mencionamos, existe una interrupción en la transmisión intergeneracional de conocimientos comunitarios, además de que las escuelas no los incluyen en las aulas. En ese sentido, los abuelos nos hacían comentarios como “qué bueno que les interesan las costumbres que teníamos antes”, “ahora los muchachos ya no saben nada de eso”. Esto nos hizo pensar que quizá nuestros proyectos pudieran abrir un espacio de diálogo intergeneracional.

Comenzamos a sondear un poco entre los jóvenes para ver qué tanto estaban familiarizados con los conocimientos tradicionales que los abuelos nos habían compartido. Efectivamente, pudimos ver cierto distanciamiento, pero también el interés por aprender aquello a lo que los abuelos hacían referencia, sobre todo aspectos históricos de la comunidad. Los mayores, por su parte, mostraron interés en compartir sus conocimientos con los jóvenes. Por lo tanto, nos dimos a la tarea de generar un espacio

para que este reencuentro intergeneracional fuera posible.

Así, en julio de 2018, comenzamos a desarrollar el Taller Comunitario Voces de Nuestros Cerros como un espacio para la coconstrucción de conocimientos en torno al territorio, el bosque, la lengua zapoteca, la ritualidad agrícola, entre otros. Se trata de un taller autogestivo, donde participan jóvenes entre 15 y 30 años y abuelos, además de nosotros, como investigadores miembros de la comunidad. La edad de los jóvenes responde a la que los abuelos consideran propicia para involucrarse en los conocimientos abordados en el taller.

Uno de los temas de mayor interés para los jóvenes era la fundación de Las Palmas. Para dicho tema tuvimos como invitados a dos abuelos que conocen mejor que nadie la historia fundacional, comenzada en 1976 y concretada en 1984 mediante Decreto Estatal. En esta actividad, los integrantes del taller formulamos una guía de entrevista con los temas de nuestro interés, de modo que tuvimos la oportunidad de conocer la historia en voces de sus protagonistas, pues uno de ellos, el señor Francisco Reyes, fungió como dirigente para realizar las gestiones necesarias frente al Gobierno del estado, además de desempeñarse como representante municipal en los primeros años de la fundación.

Otro tema que los jóvenes consideraron relevante fue el *di'zhke'* o zapoteco coateco. Como mencionamos, esta lengua ya no se habla en Las Palmas, por lo que nos trasladamos a la cabecera municipal, San Jerónimo Coatlán, donde aún hay algunos hablantes. Los jóvenes llevaron sus cuadernos para tomar apuntes y las abuelitas que nos recibieron estuvieron gustosas de enseñar algunas palabras en coateco. En ese mismo viaje, algunos abuelos nos relataron la historia fundacional de San Jerónimo Coatlán, pues la población de Las Palmas es originaria de ese pueblo. Los jóvenes, en general, mostraron mucho entusiasmo y disposición ante los temas planteados.

En nuestro caso, estábamos incluso más atentos, ya que los conocimientos que compartían los abuelitos nos servían como miembros de la comunidad, pero también para nuestras investigaciones, es decir,

como datos de campo. El uso de cuadernos de notas, como el diario de campo, nos permitía sistematizar la información al final de cada jornada. Así, mientras las investigaciones avanzaban también se desarrollaba nuestra idea de investigar con relevancia y compromiso social. El propósito era que entre todos los participantes construyéramos el conocimiento y lo compartiéramos.

Poco a poco, hemos ido involucrando a otros investigadores que trabajan en la región. Por ejemplo, en agosto de 2018, en el marco del cierre del primer taller, realizado entre julio y agosto, invitamos a Rodolfo Rosas Salinas, un etnohistoriador que realizó una investigación sobre territorio y sociedad en el Coatlán del siglo XVI. Él brindó una conferencia titulada “Historia de Coatlán”, en el corredor de la oficina municipal de Las Palmas, donde además de los integrantes del taller, asistieron las autoridades comunitarias y el público en general.

En septiembre de 2018 invitamos de nuevo a Rosas Salinas, en esta ocasión a la cabecera municipal, donde dialogamos acerca del Lienzo de San Jerónimo Coatlán, un documento colonial elaborado quizá a finales del siglo XVI, que documenta datos territoriales, históricos y genealógicos del pueblo. Este evento fue relevante porque la participación de Rosas Salinas brindó algunos elementos históricos y lingüísticos asociados con el lienzo, mientras que los comuneros se centraron en aspectos territoriales y políticos, por lo que el resultado del debate fue enriquecedor en términos académicos y comunitarios. Esta actividad nos permitió robustecer los conocimientos sobre el lienzo desde una doble perspectiva epistémica, rompiendo, de alguna manera, el carácter colonial del saber. Sin embargo, aunque hemos avanzado en cuestiones metodológicas es necesario apuntar que:

el reto no solamente estriba en términos metodológicos, sino también en términos epistemológicos, pues aún se tiene la tarea de romper la asimetría entre los conocimientos científicos y los conocimientos comunitarios, pues mientras que éstos sirvan sólo como vía para la construc-

ción de aquéllos y no como una misma construcción, se seguirán pensando a las comunidades y sus miembros solamente como informantes o en el mejor de los casos como público a quien compartir algo (Pérez, 2018a, p. 159).

A pesar de los esfuerzos que hemos hecho de manera personal, también hemos identificado algunos retos para fortalecer los talleres. Por ejemplo: no contamos con los recursos económicos necesarios para la compra de materiales y otros insumos; tampoco tenemos el equipo adecuado para nuestras actividades, situación por la que en 2019 no pudimos dar continuidad a las actividades. Sin embargo, en 2020 se retomarán.

Vale la pena subrayar que nuestros proyectos y la metodología por la que hemos optado han tenido el respaldo académico de nuestros directores de tesis, lo cual es muy destacable, pues se sabe que en la academia aún prevalecen perspectivas de investigación rígida que pueden afectar este tipo de investigaciones, como sucede en otros contextos académicos, por ejemplo, el brasilero, en el cual: “No se percibe una innovación, tal vez a causa de las propias exigencias de programas de posgrado y agencias de apoyo a la investigación” (Paladino, 2015, pp. 248-249).

Reflexiones finales

La idea de este artículo fue mostrar la pertinencia de realizar investigación socialmente relevante, con compromiso social, sin perder la rigurosidad académica que demandan los centros de investigación y programas de posgrado. Nuestra experiencia en Las Palmas nos permitió ver que los problemas de investigación que construimos de manera individual muchas veces no lo son para la comunidad. Por tal motivo, es recomendable construir el problema de investigación desde la perspectiva de la propia comunidad.

Cabe destacar que el uso de un lenguaje compatible con las comunidades es una necesidad, pues éstas sospechan del investigador. Por ejemplo, en julio de 2017, cuando fuimos a San Jerónimo Coatlán, en compañía de una lingüista estadounidense,

con la intención de documentar el número de hablantes de la lengua *di'z'z'ke'*, tuvimos una experiencia al respecto. Estábamos entrevistando a una señora y pidiendo algunas palabras en *di'z'z'ke'*, cuando nos interrumpió su hijo, alegando que lo que estábamos haciendo (en particular, la estadounidense) era robarnos las palabras de su madre. Después de no poco diálogo logramos explicar los fines reales de la entrevista, los cuales, en ese momento, estaban orientados a comenzar un programa de revitalización lingüística en coordinación con el Cabildo Municipal.

Esta experiencia en San Jerónimo Coatlán nos deja al menos dos reflexiones. En primer lugar, que hasta ahora prevalece un trabajo académico que no dialoga con las comunidades. Este hecho se evidencia sobre todo en el trabajo de campo en comunidades indígenas mediante la etnografía, que tampoco se ha desprendido de los cánones académicos de “recogida de información”. El etnógrafo parece contentarse con los datos que ha construido en campo, los traduce a un lenguaje académico y los comparte con sus colegas. Durante su estancia en la comunidad no se esfuerza por comprender el lenguaje comunal ni tampoco se ve muy interesado en compartir sus hallazgos con “sus informantes”. En segundo término, que el investigador tiene que asumir un compromiso social, en el que su papel sea relevante no sólo académicamente, sino también en las dinámicas comunitarias donde se sitúa.

La experiencia aquí presentada es tan sólo una de las muchas posibilidades que existen al decidir llevar a cabo una investigación socialmente relevante, pues cada contexto es diferente y diverso, por lo que debemos estar alertas para comprender qué es y qué no es importante para las comunidades. Sin

embargo, eso lo sabremos en la medida en que logremos establecer vínculos y diálogos, ya que al final la investigación se construye a partir de nuestros conocimientos y de los que nos comparten las comunidades.

Recomendaciones para el aula

Resulta muy pertinente que los profesores y los directores de tesis comprendan la relevancia de vincular el trabajo académico con el quehacer comunitario; es importante que alienten a los estudiantes a innovar teórica y metodológicamente, sin bajar el rigor, por supuesto. Al respecto, podrían incluir lecturas acerca de investigación participativa o colaborativa, invitar a especialistas a dar charlas sobre estos temas o analizar investigaciones que han aterrizado perspectivas socialmente relevantes, como el proyecto de Milpas Educativas, desarrollado entre investigadores y profesores indígenas en Chiapas (Bertely, 2019).

Por otra parte, es muy enriquecedor propiciar redes con investigadores cuyos intereses sean afines a los nuestros, pues esto posibilita la generación de espacios donde los estudiantes puedan fortalecer su proceso de formación en investigación. A nivel institucional, resulta recomendable que los estudiantes conozcan los distintos apoyos en materia de vinculación y trabajo de campo, ya que esto les permitiría hacer una mejor planeación al establecer sus objetos de estudio.

Finalmente, nos atrevemos a exhortar a los estudiantes a que sean creativos al hacer trabajo de campo y a buscar estrategias que les permitan relacionarse con las comunidades. Esto no sólo será positivo para desarrollar una buena tesis, sino también redituará en una estancia agradable e incluso puede verse como estrategia para sentirse seguro durante el trabajo de campo. ■

REFERENCIAS

-
- Bertely, M. (2019). Nuestro trabajo en las milpas educativas. *Articulando e Construyendo Saberes*, 4, 1-15.
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Díaz, F. (2007). Comunalidad. Energía viva del pensamiento mixe. En S. Robles & R. Cardoso (Comps.), *Floriberto Díaz. Escrito* (pp. 34-51). México: UNAM.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio a la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI Editores.
- Duque, A. (2010). El compromiso del investigador: más allá de la publicación de artículos científicos. *Investigaciones Andina*, 21(12), 5-7.

- Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Oaxaca.
- Paladino, M. (2015). Cuando los antropólogos son indígenas. Una discusión sobre la producción académica de autoría indígena en Brasil. En G. Novaro, A. Padawer & A. Carolina Hetch (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Argentina y España* (pp. 227-254). Buenos Aires: Biblos.
- Paladino, M. & Zapata, L. (2018). Imaginación y coraje. Producción académica y militancia etnopolítica de intelectuales indígenas en Argentina, Brasil, Guatemala y México. *Avá. Revista de Antropología*, 33, 9-34.
- Pérez, E. (2018a). El lenguaje comunal como aproximación metodológica decolonial. *Avá. Revista de Antropología*, 33, 141-164.
- Pérez, E. (2018b). Del di 'zhke' al castellano: la apropiación lingüística en una comunidad zapoteca del sur de Oaxaca. *Cuadernos del Sur*, 23(45), 46-60.
- Pérez, E. & Cárdenas, E. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(1), 225-250.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO, Siglo XXI Editores.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, Extensión Universitaria.
- Tuhiwai, L. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Nueva Zelanda: University Of Otago, Zed Books Ltd.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundos. Una introducción*. México: Siglo XXI Editores.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Cayón, L. (2018). Etnografía compartida: algunas reflexiones sobre el trabajo de campo con los makuna en la Amazonia colombiana. *Anales de Antropología*, 52(1), 35-43.
- Cruz, F. (2018). Entre la academia y la aldea. Algunas reflexiones sobre la formación de antropólogos indígenas en Brasil. *Anales de Antropología*, 52(1), 25-33.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva. Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(2), 3-26.
- Leyva, X. & Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete & S. Speed (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 65-110). México: CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata.

SEMBLANZAS

Edgar Pérez Ríos. Licenciado en Pedagogía y maestro en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Actualmente es doctorando en Ciencias, con especialidad en Investigaciones Educativas en el Cinvestav. Miembro de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). En 2012 ganó el segundo lugar del Concurso de Tesis de la UPN, en la categoría Licenciatura, con la tesis *A un siglo de distancia (1911-2011): semejanzas y diferencias de la educación micro-rural en México*. Ha publicado una decena de artículos, en su mayoría sobre aspectos educativos, antropológicos y sociolingüísticos entre los zapotecos del sur de Oaxaca. Ha participado como ponente en más de cuarenta eventos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son la educación rural, la educación indígena en Oaxaca y la antropología de los zapotecos del sur de Oaxaca.

Erica Yuliana Cárdenas Vera. Licenciada en Psicología y Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y licenciada en Educación Básica por la Universidad del Tolima, Colombia. Maestra en Pedagogía por la UNAM. Miembro de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL). Ha participado como ponente en eventos académicos en México y en el extranjero. Sus principales líneas de investigación son los saberes pedagógicos en Colombia, la educación intercultural en Oaxaca y la educación comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) en la Sierra Sur de Oaxaca.

Artes escénicas, universidad y sociedad: Marejadas Comunidad de Espectadores¹

Performing Arts, University and Society: Marejadas Comunidad de Espectadores

Mónica Sandra Ferreyra

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO (UNGS), ARGENTINA
sferreyra@campus.ungs.edu.ar

https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ENE-JUN.44



RESUMEN

Desde hace unos años, la universidad argentina empezó a asumir la promoción cultural como una de sus funciones sustantivas, de modo que se hizo necesario pensar formas de relacionarla con la investigación y la formación. Este artículo expone una experiencia de vinculación social en torno a la formación de espectadores, llevada a cabo desde las materias Artes Escénicas I y II de la licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Se enfoca principalmente en cómo la innovación pedagógica se desplaza hacia una innovación social que involucra el trabajo de estudiantes, graduados, docentes y no docentes de la universidad. Analiza, además, conceptos alrededor de la formación de espectadores y de la relación entre educación superior y acceso a la(s) cultura(s).

Palabras clave: Innovación pedagógica; innovación social; artes escénicas; formación de espectadores.

ABSTRACT

For some years now, Argentine university begins to assume cultural promotion as one of its substantive functions, so that it is necessary to think of ways of articulating this function with research and training. This article presents an experience of social bonding around the training of spectators carried out from Performing Arts I and II, subjects of the Bachelor of Culture and Artistic Languages of the General Sarmiento National University. It mainly focuses on the way in which pedagogical innovation moves towards a social innovation that involves the work of university students, graduates, teachers and non-teachers. It also analyzes concepts around the training of spectators and the relationship between higher education and access to the culture(s).

Keywords: *Pedagogical Innovation; Social Innovation; Performing Arts; Spectator Training.*

Fecha de recepción: 06/05/2020

Fecha de aceptación: 02/09/2020

Introducción

En el año 2015 diseñé una propuesta de innovación pedagógica que buscaba sortear una dificultad con la que me encontraba en el dictado de las asignaturas Artes Escénicas I y Artes Escénicas II de la licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos (IDH-UNGS). Los estudiantes iniciaban el curso habiendo asistido al teatro muy pocas veces y en algunos casos, nunca. Esta licenciatura forma a futuros gestores culturales e investigadores en las áreas de las artes y la(s) cultura(s) en una región en donde la frecuentación teatral es escasa. Contrariamente a lo que suele plantearse, no veía la causa de este fenómeno en la falta de una oferta teatral o en la distancia que separa a la región noroeste² del conurbano de la ciudad de Buenos Aires. En las localidades de San Miguel y Los Polvorines existen grupos artísticos y salas muy activas que desde hace más de 20 años han logrado sostener una cartelera local. Por otra parte, los jóvenes de estas y otras localidades cercanas se desplazan hasta Buenos Aires para asistir a eventos artísticos, sobre todo musicales, sin que esto signifique una gran incomodidad o un gasto excesivo de dinero.

La razón por la que la experiencia teatral no aparecía en el horizonte cultural de la mayoría de los estudiantes no tenía que ver con la relación centro urbano-suburbio, sino más bien con la serie de supuestos que operaban al momento de definir al teatro como práctica cultural. La mayoría de los estudiantes suponía que el teatro era un consumo cultural costoso, que requería del manejo de ciertas convenciones sociales y de ciertos saberes críticos, que —a diferencia de un recital de *rock*— una función de teatro era portadora de una verdad a descifrar y, por lo tanto, no era para cualquiera. Estos supuestos también limitaban las posibilidades de analizar la dimensión escénica en sus consumos culturales recurrentes, como los ya mencionados recitales, las murgas y las *performances* callejeras.

Entonces, si no encontraba una estrategia para analizar de manera crítica esos supuestos, las asignaturas que tenía a mi cargo quedaban limitadas al aprendizaje de abordajes teóricos y críticos de los textos dramáticos y al análisis de las técnicas que

requieren para ser potencialmente “representados”; limitación riesgosa porque pierde de vista casi por completo las problemáticas que atraviesan las prácticas escénicas hoy en nuestro país.

Para llegar a la reflexión y al debate en torno a concepciones sobre las artes escénicas y al estudio de sus lenguajes y prácticas tenía que planificar las asignaturas considerando que también eran un espacio para que los estudiantes se asumieran como espectadores de teatro. En este sentido, me propuse pensar las propuestas curriculares como un programa de formación de espectadores. Pero ¿qué entendía yo por formación de espectadores? ¿Qué implicaciones tenía formar estudiantes universitarios como espectadores de artes escénicas? ¿Qué concepciones del espectador ponía en juego al pensar su formación en estos términos? Para contestar tales preguntas, pensando no sólo en sus posibilidades pedagógicas sino también investigativas y de gestión cultural, tomé como punto de partida el análisis de dos proyectos de formación de espectadores paradigmáticos de Buenos Aires: 1) la Escuela del Espectador de Buenos Aires (EEBA), que funciona en el Centro Cultural de la Cooperación; y 2) el Programa de Formación de Espectadores de Buenos Aires (PFEBA).

Partí observando que lo común en estas experiencias era la combinación de tres prácticas socio-culturales: 1) la del crítico, 2) la del docente y 3) la del programador. Esto me llevó a la siguiente hipótesis: la dinámica entre las funciones que caracterizan a estas figuras determina el modelo formador de cada proyecto, es decir, la concepción de espectador puesta en juego y la estrategia de formación llevada adelante.

Entonces entendí que para pensar una estrategia de formación de espectadores tenía que analizar primero el alcance y las combinaciones de las funciones del crítico, del docente y del programador en los proyectos paradigmáticos mencionados; y luego sus posibilidades en relación con la singularidad de mi primer objetivo: desmontar supuestos que limitan la ampliación de la experiencia teatral. Lo que no preví en el diseño de la innovación pedagógica fue cómo ésta se desplazaría hacia fuera del aula. En los

apartados siguientes expongo, en primer lugar, el recorrido que realicé para encontrar un modelo de formación de espectadores adecuado a mis objetivos pedagógicos y, en segundo lugar, el proyecto de promoción cultural —entendida como acción social— que derivó de tal recorrido y sus resultados.

Acceso a las artes escénicas y modelos de formación de espectadores

Como ya anticipé, en Buenos Aires existen dos proyectos pioneros de formación de espectadores; su análisis fue el punto de partida necesario para la elaboración de una propuesta que se ajustara a mis objetivos.

La Escuela de Espectadores de Buenos Aires (EEBA) y el modelo formador del crítico

Atento a los movimientos del campo teatral, en marzo de 2001, como parte de su actividad de crítico, investigador y divulgador de las artes escénicas, Jorge Dubatti fundó la Escuela de Espectadores de Buenos Aires (EEBA). Su director (2007, pp. 189-192) señala que se trata de un espacio de estudio, análisis y discusión de los espectáculos en cartel, en los que priman el conocimiento especializado del crítico y la voz legitimada de los artistas y los técnicos. Respecto de los asistentes a la escuela se dice que el propósito es “ampliar y enriquecer su horizonte cultural, emocional e intelectual como espectadores y producir pensamiento crítico” (Dubatti, 2007, pp. 189-192).

El interés de la semióloga del teatro Anne Ubersfeld de trazar itinerarios para la mirada del espectador se concreta en los fundamentos que Dubatti enuncia como principios de la existencia de la EEBA. Así, la práctica de boca-en-boca y la figura del espectador-crítico se presentan como la alternativa a las limitaciones que la crítica periodística y la investigación académica muestran frente a una producción teatral nacional que empieza a tener una fuerte presencia y aceptación a nivel internacional.

En este sentido, el espectador debe formarse para consolidar la práctica teatral como espacio de reflexión y de circulación de saberes, lo cual constituiría

una amplificación del placer estético. El crítico funciona a un tiempo como investigador, historiador y divulgador, pero también como sacerdote de otro ritual que completa el del teatro: juntarse a analizar la escena. Desde esta perspectiva, el crítico es quien tiene la información y las herramientas que el espectador necesita para una experiencia estética plena. Así, el espectador-crítico, como su nombre lo indica, es quien logra franquear el abismo que separa su ignorancia del saber del docto, y entonces logra descifrar los sentidos a través del encuadre y el método del crítico.

El Programa de Formación de Espectadores de Buenos Aires (PFEBBA) y el modelo formador del docente

De acuerdo con la idea de que la dinámica del campo teatral de la ciudad de Buenos Aires requiere de una formación que promueva la experiencia estética del público, surgen propuestas que abordan el problema del espectador de teatro desde una perspectiva pedagógica. El Programa de Formación de Espectadores (PFEBBA), coordinado por Ana Durán y Sonia Jaroslavsky y dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, ejemplifica esta tendencia. El PFEBBA, que empezó a funcionar en 2005, tiene como finalidad formar a los estudiantes de las escuelas secundarias de la ciudad como espectadores de teatro independiente, es decir, del teatro que se realiza en las salas que no pertenecen ni al circuito oficial (el Teatro San Martín o el Teatro Cervantes) ni al circuito comercial.

Dado que concibe a los jóvenes como espectadores capaces de procesar este teatro *a priori* pensado como “difícil”, el PFEBBA asimila la experiencia estética a la experiencia escolar, aprovecha las condiciones de la escolaridad para formar espectadores. Por eso en las conclusiones del proyecto (Durán & Jaroslavsky, 2012) tiene tanta importancia el compromiso de los docentes y las instituciones, así como la elaboración de un material didáctico con actividades previas y posteriores que los estudiantes deben realizar, pues éstas ayudan a dar sentido a la asimilación, en especial al debate tras la función. En este caso, la

experiencia estética aparece como una dimensión de la educación: “las artes permiten otro tipo de alfabetización, además de la ya conocida y básica, que posibilita la escuela” (Durán, 2016, p. 23).

Si el proyecto de la EEBA se apoya centralmente en la figura del crítico, el PFEBA toma como modelo al docente, como sujeto de una pedagogía que no deje de lado las emociones a la hora de pensar la formación de los jóvenes. En este marco, el alcance de la experiencia estética de los estudiantes de escuelas medias se mide en las posibilidades que ellos tienen de dar cuenta de las emociones que el espectáculo les produce (Durán, 2016, pp. 61-65), por eso el debate tras la función se vuelve un dispositivo fundamental “que permite poner en palabras las diferentes sensaciones e ideas producto del encuentro con la obra” (Durán & Jaroslavsky, 2012, p. 26). El equipo de mediación cultural del PFEBA es quien tiene la responsabilidad de articular las experiencias como estudiantes y como espectadores de los grupos de jóvenes que asisten a su programación. La función teatral y la charla posterior son a un tiempo proceso de aprendizaje y emancipación de tal proceso.

La educación superior y el modelo formador del programador

Atendiendo entonces a la dinámica que se establece entre las funciones del crítico, del docente y del programador en la formación del espectador, buscando complementariedades con las propuestas de formación analizadas y caminos alternativos que respondan a las particularidades de los estudiantes universitarios como destinatarios, diseñé un proyecto que privilegiara el modelo formador del programador.

Imaginé al programador como un espectador generoso: asiste a los espectáculos y los elige para la cartelera de una sala o de un festival teniendo en mente a un público a quien con distintos mecanismos de difusión invita a compartir lo que vio. En su tarea se combinan la investigación y la crítica, la docencia y la gestión cultural situada en un territorio. Conoce los condicionamientos del sistema teatral en el que opera y en sus decisiones se entrecruzan principios y categorías que forman parte de la teoría

y la historia teatral; en sus propuestas se activan tensiones entre lugares comunes y nuevas ideas respecto del teatro y su función en el desarrollo de la cultura y el pensamiento, en relación con las políticas culturales y la política en general. Además, planifica y gestiona modos de relación con la comunidad a la que convoca como público. En el desarrollo de su tarea, el programador no espera transformar al espectador en docto o en poeta; más bien, opera como el maestro ignorante (Rancière, 2002), pues reconoce el saber que habita la experiencia del espectador en tanto tal y valora la actividad que le es propia: detenerse y mirar.

En relación con la formación de espectadores, entendí que la función del programador era la que habilitaba la experiencia estética en sentido estricto. Me propuse pensar el vínculo entre la producción artística y su recepción en términos de equidad estética, es decir, superando la sujeción de la experiencia del espectador al hacer del artista. El punto más importante de esta apertura era el reconocimiento en el espectador de: *a)* la facultad mimética que le permite producir con libertad, asociando y disociando imágenes, semejanzas allí donde parecería no haberlas (Benjamin, 1991, pp. 85-89); y *b)* la experiencia estética como una actividad perceptiva transformadora (Rancière, 2010, pp. 19-20).

De este modo, los espectadores en el ejercicio de la tarea que les es propia, detenerse y mirar, devienen público, entendiéndolo no sólo como un grupo cohesionado por la identificación a partir de un imaginario o por compartir la competencia artística o la disposición estética, sino también como:

una nueva escena de la igualdad en la que se traducen, unas a otras *performances* heterogéneas. Pues en todas esas *performances* se trata de ligar lo que se sabe con lo que se ignora, de ser al mismo tiempo *performistas* que despliegan sus competencias y espectadores que observan aquello que sus competencias pueden producir en un contexto nuevo, ante otros espectadores (Rancière, 2010, pp. 27-28).

En consonancia con la figura del programador formador, prefiguré como estrategia formativa la invitación, entendida como una demostración de equidad que reconoce en el otro a un espectador en el acto mismo de ser enunciada. A diferencia de la recomendación, no hay brechas que salvar entre quien invita y quien es invitado, del mismo modo que no hay brechas que salvar entre artistas y espectadores.

Así, integré al proyecto curricular de la materia una programación teatral con una frecuentación de entre dos y tres semanas e invité a los estudiantes a acompañarme en la experiencia de ser espectadora de teatro, sin anticipar los efectos, ejerciendo la capacidad común a cualquiera de nosotros, de asociar y disociar imágenes. Los convoqué como espectadora a ser espectadores “que ligan en todo momento aquello que ven con aquello que han visto y dicho, hecho y soñado” (Rancière, 2010, p. 23).

Esta programación hizo que en el transcurso del semestre el grupo pudiera asistir a aproximadamente seis funciones de espectáculos variados. Con la frecuentación me propuse borrar la frontera que suele levantarse entre actividad académica y actividad cultural, promoviendo una redistribución de los roles del estudiante y del espectador, acercándolos como dos recorridos de una misma aventura intelectual. Les propuse a los estudiantes pensar la experiencia cultural como indisociable de la experiencia académica.

Marejadas Comunidad de Espectadores

Sorpresivamente, la reflexión sobre la experiencia del espectador, sobre las funciones que intervienen en su formación, derivó en la expansión de la innovación. Los espectadores universitarios invitaban a otros y el grupo que asistía a las funciones se agrandaba con la presencia de amigos, parejas o parientes. Si los estudiantes trasladaban naturalmente la estrategia de la invitación del aula a su entorno, ¿por qué no sistematizar la experiencia expandiéndola al compromiso comunitario? ¿Por qué no traducir el proyecto de innovación pedagógica a los términos de la gestión cultural universitaria?

El momento era propicio para hacer este giro: en el mismo semestre en el que daba inicio a este proyecto se inauguraba, el 15 de septiembre de 2015, el Multiespacio Cultural UNGS. La universidad contaba con un auditorio de más de 400 butacas. La propuesta fue programar en esa sala un espectáculo teatral y gestionar el público a partir de los principios que guiaban el proyecto curricular de Artes Escénicas: un proyecto pedagógico de formación de espectadores podía derivar en uno de acción social orientado a la gestión de nuevos públicos y a la concreción de políticas culturales que promovieran el acceso a la cultura.

Promediando la cursada del segundo semestre de 2015, docente y estudiantes creamos el proyecto *Marejadas Comunidad de Espectadores*, con el objetivo de gestionar nuevos públicos en la región noroeste del conurbano bonaerense aprovechando la infraestructura cultural de la universidad. Nos propusimos poner a prueba en conjunto el modelo formador del programador y la estrategia de la invitación.

En octubre de ese año programamos en el auditorio de la UNGS *El Bululú*, de y con Osqui Guzmán. La elección de este espectáculo fue la respuesta a una pregunta que nos hicimos como programadores: ¿qué experiencia teatral queremos proponerle a los espectadores? Una que ponga en cuestión los supuestos que atraviesan la distinción entre un teatro culto y un teatro popular y su correlato, la distinción entre un espectador culto y un espectador popular. Para nosotros, *El bululú* era la forma escénica de una experiencia estética que escapaba a esas distinciones, pues presentaba la apropiación de un corpus de textos españoles en un cuerpo actoral latinoamericano que exhibía su potencial productor en relación con esa porción de la cultura universal que también le pertenece.

Asumimos nuestro trabajo en la programación, producción y gestión de públicos del unipersonal de Osqui como el inicio de intervención política descolonizadora. Para las trayectorias académicas de las y los estudiantes esto significó una reconfiguración

de saberes teóricos y prácticos sobre artes escénicas y gestión cultural que se concretó en el diseño de planes de trabajo para becas de formación, investigación y gestión que, en los años subsiguientes, fueron desarrollando en paralelo y relacionados con su participación en el proyecto de formación de espectadores.

Durante 2016, en un trabajo articulado con el área de Artes Escénicas del Centro Cultural UNGS, el equipo del proyecto duplicó el número de integrantes y, además de continuar con la asistencia de los estudiantes de Artes Escénicas a espectáculos en las salas de la región y en Buenos Aires, programó cinco espectáculos en la sala de la universidad que implicaron la convocatoria y gestión de alrededor de 1500 espectadores. Para 60% de las personas que asistieron a estas funciones era su primera experiencia teatral. Desde la perspectiva de las prácticas profesionales, esto significó el descubrimiento de la gestión de públicos como un campo laboral a explorar.

En los términos de la práctica docente, la programación de cada una de estas obras significó una discusión grupal al interior del aula respecto a qué les proponíamos a los espectadores y una proyección imaginaria de cuáles serían las reacciones que podríamos lograr.

En este sentido, el proyecto de formación de espectadores constituye hasta el día de hoy una innovación en la formación profesional de los futuros gestores culturales e investigadores en artes que se gradúan en la licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos; propone un aprendizaje que articula el planteamiento de problemas que surgen del análisis del fenómeno de las artes escénicas con el desarrollo de proyectos de gestión que respondan a esos problemas de manera situada. También implica un posicionamiento respecto a qué significa militar la(s) cultura(s) desde la gestión de una programación teatral.

En 2017, contamos con el financiamiento otorgado por el programa de extensión cultural de la Secretaría de Políticas Universitarias para realizar una programación dirigida a gestionar públicos de escuelas secundarias de la región. En ese momento, el proyecto se había convertido en un grupo de trabajo integrado por estudiantes y graduados, docen-

tes y no docentes de la UNGS. Una vez más la idea surgió en el aula, como parte de un trabajo práctico. Agustina, una de las estudiantes de Artes Escénicas II, había propuesto en el segundo semestre de 2016 abrir un espacio que facilitara el acceso de los jóvenes de escuelas secundarias de la región a la programación teatral regional. Así, en relación con el perfil del egresado de la carrera, el proyecto se fue constituyendo en un espacio de prácticas preprofesionales variadas para los estudiantes, organizados en grupos de trabajo que respondían a tareas concretas: difusión, programación, logística y administración.

A cada uno de los eventos escénicos programados concurren más de 2000 jóvenes acompañados por sus profesores. En la gestión descubrimos que los docentes de secundaria eran unos colaboradores indispensables para lograr el objetivo que nos proponíamos: promover el valor formativo de la experiencia estética.

Nos interesaba poner en cuestión el modo en que, desde la escuela, se plantea el acercamiento de los jóvenes a la producción artística y cultural, pensar innovaciones en la enseñanza que partan de la idea de integrar experiencia educativa y experiencia estética. Por lo general, el arte es pensado como una esfera separada de la educación que ingresa al aula subordinada a un contenido pedagógico o a una metodología didáctica. Les propusimos a los docentes pensar la experiencia estética como indisoluble de la formativa y, en este sentido, cualquier intento de subordinar una a la otra resultaba fallido en relación con ambas: ir hacia un cambio en las maneras de concebir la relación entre educación y cultura, de modo que prácticas como la asistencia al teatro sean entendidas como experiencias formadoras en sí mismas. Para los estudiantes esto significó una puesta en cuestión de la propia formación cultural y de los medios de acceso a las producciones artísticas en sus trayectorias educativas.

Con el avance del proyecto, resultó evidente que la experiencia estética era uno de sus aspectos centrales y que debía ser pensado en conjunto por investigadores³, docentes, gestores culturales y artistas. La asistencia grupal al teatro, pero también al cine, al museo, a la sala de conciertos, a una fiesta popular es un proce-

so de inclusión —en un sentido amplio—, que impacta tanto en lo cultural como en lo educativo.

Entonces, en el diálogo con los docentes de las escuelas medias ingresó a nuestro campo de acción el problema de la mediación cultural y su relación con el objetivo de darle valor al carácter formativo de la experiencia estética. Acordamos tomar la mediación cultural como un espacio de trabajo regional a construir entre la universidad y las escuelas secundarias de la región. Desde nuestro lugar de programadores, interpelamos a los docentes como mediadores culturales de hecho, quienes con sus intervenciones, sobreponiéndose a la resistencia que provoca la burocracia escolar al momento de pensar una actividad cultural fuera del aula, buscaban construir junto con los estudiantes una nueva repartición del mundo sensible, en donde la experiencia teatral en particular, y la artística en general, formara parte de la trayectoria escolar y vital de cualquiera. En este punto, la experiencia de los estudiantes de la licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos se toca con la experiencia escolar de los jóvenes a quienes convocan desde sus prácticas de gestión cultural.

Resultados

El proyecto ha logrado fortalecer la formación de los estudiantes de la licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos en la producción de eventos teatrales y en la gestión de nuevos públicos. En este sentido, ha servido como espacio de formación en gestión cultural para los estudiantes de asignaturas como Artes Escénicas y Gestión de Proyectos Estético-Culturales, así como también para el desarrollo de Prácticas Preprofesionales y de Investigación.

El impacto en las trayectorias puede medirse, en principio, en la continuidad del trabajo y en el crecimiento del equipo: 80% de los participantes iniciales del proyecto (varios ya se han graduado) siguen colaborando (aunque ya han aprobado las materias involucradas y no es obligatorio que continúen), organizados en cinco equipos responsables de las distintas tareas a realizar. A esos equipos se suman permanentemente nuevos integrantes que se incorporan a las tareas de producción artística y técnica

(comunicación con productores y artistas, elaboración de un cronograma para el evento, coordinación de los recursos técnicos y de logística); de difusión (comunicarse con los docentes, colaborar con la organización de las salidas educativas y recibir a estudiantes y docentes en la sala el día del evento); de diseño gráfico y comunicación.

Por otra parte, la coordinación del proyecto cuenta año tras año con la asistencia de estudiantes becarios que colaboran en la articulación de los grupos de trabajo y llevan adelante nuevos proyectos formativos, como el Ciclo de Actualización Artístico-Técnica para Trabajadores de las Artes Escénicas, que se realizó durante 2019; o académicos, como el Primer Coloquio Internacional del Espectador, organizado en 2018.

Las actividades realizadas durante la ejecución del proyecto fueron acompañadas por una reflexión sistemática sobre la experiencia del espectador frente a las diversas formas escénicas que constituyen el actual campo teatral argentino. Esto derivó en el diseño de dos proyectos de investigación: *Dialéctica de las Imágenes: La Experiencia de los Espectadores frente al Teatro Materialista y Teatro Independiente y Espectador Emancipado: Pactos y Derivas en el Teatro Argentino Contemporáneo (1970-2020)*, radicados en el área de investigación Cultura, Culturas, del Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS, y en la concreción de planes de trabajo para cinco becas académicas (de formación, investigación y desarrollo tecnológico y social) y para varias becas de gestión. También se consolidó como un campo de pruebas para estrategias de convocatoria, desarrollo y conservación de públicos.

Dado que uno de nuestros objetivos era generar condiciones para investigaciones de campo cuyo objeto de análisis sea la relación entre desarrollo cultural y educación, en la actualidad trabajamos para el diseño de indicadores que permitan medir el impacto de estas intervenciones en el marco de las investigaciones sobre espectadores, audiencias y públicos.

Logramos establecer una comunicación fluida con aproximadamente 40 docentes interesados en asistir con sus estudiantes a las funciones programa-

das en específico para comunidades escolares. A su vez, esos 40 docentes difundieron el proyecto entre otro número equivalente de colegas. De este modo, iniciamos un vínculo entre el área cultural de la universidad y la comunidad educativa de la región, que impactó en la asistencia de espectáculos teatrales por parte de los jóvenes.

Así, uno de los principales desafíos sigue siendo sostener el principio de frecuentación que guía nuestra idea de formación de espectadores, y uno de los alcances más sostenidos consiste en la activación de una estrategia universitaria de desarrollo y gestión de públicos para las artes escénicas en la región en la que se encuentra emplazada la UNGS.

Finalmente, Marejadas Comunidad de Espectadores logró constituirse como un proyecto institucional que integra metodologías y contenidos académicos, prácticas de gestión y políticas culturales universitarias, y es uno de los casos analizados en la reforma del Estatuto General de la UNGS de 2018. En esa reforma, la promoción y acción cultural se incorpora como una cuarta función esencial, junto con la formación, la investigación y el desarrollo tecnológico y social.

Conclusión

El recorrido presentado hasta aquí significó no sólo el progreso de una serie de acciones, sino también la configuración de un sistema de conceptos que me permitieron reflexionar sobre las posibilidades de encontrarnos docentes y estudiantes universitarios en el compromiso con una sociedad más justa e inclusiva. Desmontar, desde el análisis teatral, supuestos que limitan la ampliación de la experiencia estética; pensar la cultura como indisociable de la educación; promover el valor formativo de la experiencia estética fueron los modos que encontramos de contribuir, desde la formación en artes escénicas, a la equidad cultural y a la democratización del patrimonio artístico.


La innovación pedagógica propuesta se apoya en la certeza de que la enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artísticos son indisociables del desarrollo de estrategias orientadas al reconocimiento de los derechos culturales y al fortalecimiento de la equi-

dad cultural. Al respecto, el mayor hallazgo teórico-metodológico de nuestro proyecto radica en el modo de concebir al espectador y a la formación de espectadores. Desde nuestra perspectiva, la actividad del espectador se sostiene sobre la capacidad igualadora de asociar y disociar imágenes. Así, entendemos la recepción teatral como una “dialéctica de las imágenes”, que amplía el campo de la percepción hacia contenidos de experiencia que se sustraen a lo naturalmente dado, a los lugares asignados por la sociedad (Rancière, 2010).

En consonancia, el mayor desafío en la práctica docente en Artes es seguir construyendo, desde el aula, las condiciones para una recepción estética basada en la capacidad igualadora de la que Rancière habla. Una de esas condiciones, fundamental para la continuidad de nuestro proyecto pedagógico pero también de investigación, se orienta a la producción de instrumentos (textuales y audiovisuales) que permitan el registro de la experiencia expectatorial de los estudiantes. Con la convicción de que vale la pena orientar la observación del docente a la expectación y no sólo a la producción artística, es que estoy convencida de que el mayor reto para las aulas de Artes Visuales, Artes Audiovisuales, Artes Escénicas y Artes Musicales es hacer visible la experiencia del espectador como objeto teórico y didáctico.



Recomendaciones para el aula

- Tratar el acceso a las artes y la cultura como indisociable del acceso a la educación.
- Revisar los supuestos sobre el gusto y los consumos culturales de los estudiantes.
- Construir con los estudiantes nuevas formas de acceder a la producción artística y al patrimonio cultural.
- Cambiar la pregunta “¿Qué saben los estudiantes sobre las artes y cultura?” por la pregunta “¿Qué concepciones de las artes y la cultura operan en nuestros estudiantes?”
- Pensarse a sí mismos como mediadores culturales, compartir con los estudiantes sus experiencias como espectadores de teatro y cine, como lectores de literatura, como visitantes de museos, no sólo en la forma del relato sino también como invitación.
- Animarse a desarrollar un trabajo social conjunto con los estudiantes que se sostenga en el tiempo. 

REFERENCIAS

- Benjamin, W. (1991). La enseñanza de lo semejante. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos* (pp. 85-89). Madrid: Taurus.
- Dubatti, J. (2007). La escuela de espectadores de Buenos Aires. En *Filosofía del teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad* (pp. 189-192). Buenos Aires: Atuel.
- Durán, A. (2016). *Nuevos públicos, artes escénicas y escuela. Cuando los jóvenes devienen espectadores*. Buenos Aires: Leviatán.
- Durán, A. & Jaroslavsky, S. (2012). *Cómo formar jóvenes espectadores en la era digital*. Buenos Aires: Leviatán.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Frigerio, G. & Diker, G. (Comps.) (2007). *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante.
- Frigerio, G., Diker, G. & Korinfeld, D. (Comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hormigón, J. A. (1996). El oficio del espectador. En A. Ubersfeld, *La escuela del espectador* (pp. 7-8). Madrid: Asociación de Directores de Escena.
- Jiménez López, L. (2000). *Teatro y públicos: el lado oscuro de la sala*. México: Escenología.
- Teixeira Coelho, J. (2009). *Diccionario de política cultural*. Barcelona: Gedisa.

SEMBLANZA

Doctora en Historia y Teoría de las Artes, magister en Estudios de Cine y Teatro Latinoamericano y Argentino por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora docente del Instituto del Desarrollo Humano (IDH) de la UNGS y directora de la licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos de esta casa de estudios. Desde 2015 coordina el programa ESPECTARES de Investigación Teatral y Gestión de Públicos, que tiene como principal objetivo articular actividades de investigación, formación y gestión cultural en las artes escénicas. En 2019 publicó el libro *Estética de lo inefable. Hacia una genealogía materialista del teatro argentino*.

¹ Marejadas Comunidad de Espectadores es un proyecto inscripto en ESPECTARES Programa de Investigación Teatral y Gestión de Públicos (IDH-UNGS), que articula actividades de formación e investigación con actividades de promoción cultural en torno a las artes escénicas. Tiene un grupo de trabajo estable compuesto por estudiantes y graduados de la licenciatura en Cultura y Lenguajes Artísticos.

² La UNGS se encuentra en el municipio de Malvinas Argentinas, a casi 40 kilómetros de la ciudad de Buenos Aires. Sus estudiantes provienen mayoritariamente de ese municipio y de los vecinos José C. Paz, San Miguel, Tigre y Moreno.

³ En simultáneo con el desarrollo de las actividades de gestión, se comenzó el proyecto de investigación Dialéctica de las Imágenes. La Experiencia del Espectador frente al Teatro Materialista.

Misky Wayra: experiencia interdisciplinaria de estudiantes universitarios y egresados para educar niños en el espacio público en la ciudad de Lima, Perú

Misky Wayra, an Interdisciplinary Experience of College Students and Graduates to Educate Children in Public Space in City of Lima, Peru

Carlos Enrique Huarcaya Pasache

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ (PUCP), PERÚ
enrique.huarcaya@pucp.pe

Andrea del Pilar Diestra de la Cruz

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ (PUCP), PERÚ
andrea.diestra@pucp.pe

https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ENE-JUN.45



RESUMEN

Para aminorar las brechas educativas y sociales que existen en Perú es indispensable visibilizarlas, tomar conciencia de ellas y asumir acciones políticas y colectivas que gesten cambios oportunos. La educación es clave en este proceso, pues genera sensibilidad y reflexión, lo cual sirve para resolver problemáticas desde el ejercicio de una ciudadanía responsable individual y colectiva, iniciada en la infancia. Para lograrlo, una alternativa es la apuesta por iniciativas pedagógicas, provenientes de la reflexión interdisciplinaria en el ámbito universitario, que respondan a dicho escenario en contextos como el espacio público.

Frente a esto, Misky Wayra trabaja en espacios públicos a través de talleres e intervenciones pedagógico-artísticas que fomentan el desarrollo de habilidades ciudadanas individuales y colectivas en niños. En este artículo se presentan las experiencias, los proyectos y las intervenciones que ha realizado la organización durante cinco años de trayectoria. Asimismo, se muestran los resultados del trabajo social y las proyecciones a futuro.

Palabras clave: Educación no formal; pedagogía alternativa; niñez; pedagogía de la ternura; arte; ciudadanía; espacio público.

ABSTRACT

To reduce the educational and social gaps that exist in Peru, it is essential to make them visible, to become aware of them and to take political and collective actions in order to manage timely changes. Education, which begins during childhood, is key in this process of generating sensitivity and reflective awareness for the resolution of problems either from the exercise of a responsible individual or from collective citizens. And, to achieve this goal, the option to adopt pedagogical initiatives, which can come from the interdisciplinary reflection within the university environment, by students and graduates, and that responds to this scenario, in contexts such as public space, is a great alternative.

Faced with this need, Misky Wayra has been working in public spaces, through artistic-pedagogical workshops and interventions that promote the development of individual and collective citizens skills of boys and girls. This article presents the experiences, projects and interventions that the organization has carried out during its five years of experience. Likewise, the results of the social work developed and the projections that are expected to be achieved in the future are shown.

Keywords: *Non-Formal Education; Alternative Pedagogy; Childhood; Pedagogy of Tenderness; Art; Citizenship; Public Space.*

Fecha de recepción: 15/05/2020

Fecha de aceptación: 24/09/2020

Introducción

Para aminorar las brechas educativas y sociales de Perú es indispensable visibilizarlas, tomar conciencia de ellas y asumir acciones políticas y comunes que gesten cambios oportunos. La educación es clave en este proceso para generar sensibilidad y conciencia reflexiva para la resolución de problemáticas desde el ejercicio de una ciudadanía responsable individual y colectiva, que inicie desde la infancia. Para esto, la apuesta por iniciativas pedagógicas, que pueden provenir desde la reflexión interdisciplinaria en el ámbito universitario, por parte de estudiantes y egresados, y que respondan a dicho escenario, en contextos como el espacio público, es una gran alternativa. Éste es el caso de Misky Wayra, organización que sugiere construir conciencia desde la ternura, el arte y la ciudadanía para que los niños propongan soluciones a las problemáticas de su realidad, partiendo desde su propia mirada.

A continuación, se presentan los inicios de Misky Wayra, sus fundamentos y principios, metodología y líneas de trabajo, así como reflexiones y proyecciones de su quehacer a futuro.

Soñar para impulsar: creando Misky Wayra

Misky Wayra es una organización interdisciplinaria compuesta por estudiantes y egresados de Antropolo-

gía, Arqueología, Educación, Derecho, Psicología y Comunicaciones. La propuesta nació en 2015 por parte de dos estudiantes de la carrera de Educación Primaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Carlos Enrique Huarcaya Pasache y Gabriel Moreno, quienes idearon un colectivo que fomentara la consolidación de vínculos afectivos de comunidad, su involucramiento con el espacio próximo y el desarrollo de habilidades lúdicas, artísticas y ciudadanas, así como la reducción de las brechas educativas en materia de equidad en diversos contextos. El trabajo se desarrolla en espacios públicos (parques, plazas, entre otros) y está dirigido a niños, pero también pueden involucrarse jóvenes, adultos y adultos mayores.

En la actualidad, luego de cinco años de trabajo, Misky Wayra es un equipo interdisciplinario que contribuye al empoderamiento de la infancia en la ciudad de Lima, Perú, y busca expandirse a otros entornos.

La asociación guatemalteca, artística, cultural y educativa Danta Guatemala es un referente que impulsa el trabajo de la organización. Dicha asociación busca desarrollar la creatividad y difundir actividades artísticas, educativas y culturales, y así contribuir a una sociedad más sensible que transforme la vida de los ciudadanos a través de las manifestaciones culturales que posee el país y la región.

Del mismo modo, nos inspiramos en distintas organizaciones que continúan trabajando por una sociedad más justa y equitativa por medio del arte, como el proyecto Vernos Parecidos y Diferentes, experiencia teatral en la provincia de Jujuy, Argentina, que incorpora el teatro a la comunidad frente a un contexto de violencia e inseguridad, y que toma las historias del pueblo con el fin de revalorizar, sensibilizar y difundir.

Filosofar para aterrizar: nuestros principios

En Perú, la educación es considerada clave para la movilidad social¹ (Salazar, Quispe & Choque, 2015). No obstante, la escuela, como una de las instituciones más representativas en la educación formal, ha sido objeto de discusión respecto a su impacto social, político y cultural en contextos diversos (Ames, 2000), lo cual devela desafíos, como la equidad educativa, la relación escuela-comunidad y el desarrollo de habilidades socioemocionales y ciudadanas en la infancia.

Equidad educativa

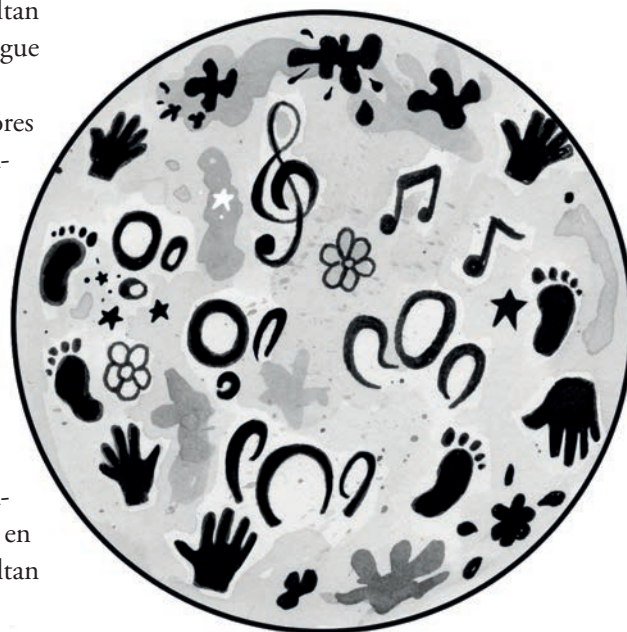
El incremento del producto interno bruto (PIB) de 3.8% para el sector educativo (Pérez, 2019) y la cobertura de la matrícula de la educación básica regular (EBR), con un aproximado de ocho millones de estudiantes inscritos (Minedu, 2019), resultan significativos. A pesar de esto, finalizar la EBR sigue siendo un reto.

Según Guadalupe et al. (2017), existen factores que dificultan el desarrollo de la equidad educativa en Perú: 1) el rendimiento de los aprendizajes; 2) la desatención de políticas educativas hacia la formación inicial docente; 3) las políticas o los programas insostenibles para el acceso de varios centros educativos a servicios básicos y mejora de infraestructura; 4) la inestable institucionalidad del sector educativo que obstaculiza la calidad de la gestión educativa; 5) la desatención a estudiantes con habilidades diferentes, pues a pesar de la inversión en algunos centros de educación especial, aún faltan esfuerzos para atenderlos.

Relación escuela-comunidad

En Perú, a inicios del siglo xx, con la expansión de iniciativas pedagógicas inspiradas en la Escuela Nueva —movimiento europeo que cuestionó la educación tradicional y centró la función pedagógica en la autonomía del niño, su libertad y autoformación (Narváez, 2006)— se abordó la relación escuela-comunidad. Uno de los estudiosos del tema fue el pedagogo José Antonio Encinas, quien motivaba la comprensión de la realidad de la escuela para responder a las necesidades, en este caso, de la población indígena del altiplano puneño (Bernedo, 2012). Estas ideas aparecieron en un contexto en el que la discusión por el “problema del indio” guiaba los discursos de los intelectuales peruanos, como José Carlos Mariátegui (1928), escritor y político, que instaba a adecuar la educación a las demandas de la población rural para lograr la integración y el desarrollo nacional (Ames, 2000).

Además, la escuela ha sido objeto de relatos simbólicos sobre su rol, lo que Ansión (1995) llama “el mito contemporáneo de la escuela”, bajo el sustento de tres perspectivas: una, que rechaza la escuela por verla como amenaza y trabaja para no perder los saberes locales; otra, que la ve como oportunidad para ascender socialmente; y, la última, que valora los saberes de la comunidad, apostando por la diver-



sidad cultural, el desarrollo de la comunidad y su autoestima.

Evidentemente, la discusión de la relación escuela-comunidad no es nueva, por lo que se requiere de voluntad política para enfrentar sus problemas de fondo (Ansión, 1995).

Habilidades socioemocionales y ciudadanas

Para desarrollar este apartado es necesario revisar el contexto violento que vive Perú, tanto a nivel social como escolar.

El Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP, 2020), entre 2009 y 2019, reportó 2016 casos de feminicidio y tentativa de feminicidio. Respecto a la población LGTBIQ, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2017) realizó la primera encuesta nacional virtual a miembros de esta población con un total de 8630 participantes: 63 % manifestó haber sido víctima de algún tipo de violencia, mayoritariamente en el espacio público (65.6 %). Por otro lado, respecto a la violencia familiar, el INEI (2019) reportó durante el primer trimestre de 2019 que 73.8 % de niñas y niños entre nueve y 11 años alguna vez fueron víctimas de violencia. Finalmente, el Ministerio de Educación (Minedu, 2018b) reportó 2020 casos de *bullying* ocurridos sólo en Lima y 2143 en otras provincias del país.

Estas cifras evidencian la urgencia de contar con normativas y acciones que fomenten habilidades socioemocionales y ciudadanas para mitigar el contexto de violencia y fortalecer la convivencia en el país. No obstante, existen esfuerzos significativos como la publicación de documentos pedagógicos sobre Educación Ciudadana (Minedu, 2014); la inclusión de competencias y capacidades para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el Currículo Nacional (Minedu, 2016); la publicación de una guía para trabajar la convivencia escolar en la gestión educativa y el empleo de estrategias como el portal virtual SíseVe para el registro de casos de violencia (Minedu, 2018a); y la aprobación de la ley que declara la necesidad incorporar el enfoque de educación afectiva y social en el currículo (Congreso de la República, 2019).

De ahí que Misky Wayra asuma el reto de idear una propuesta de pedagogía alternativa, tendencia que se refleja en distintos modelos pedagógicos a nivel mundial y que se fundamenta en la emancipación del sujeto, la educación como motor de cambio para la construcción y la transformación de la ciudadanía (Alirio, Africano, Febres-Cordero & Carrillo, 2016). Todo esto dentro del marco de la educación no formal, definida como aquella actividad sistémica y educativa fuera del sistema oficial enfocada en el aprendizaje (Coombs & Ahmed, 1975, en Luque, 1997), que articule a distintos actores sociales e instituciones para responder a las problemáticas de una comunidad en el espacio público.² En éste ocurre la diferenciación y el encuentro de lazos humanos (Berroeta & Vidal, 2012), con el fin de fomentar la participación comunitaria, que incida en habilidades ciudadanas y socioemocionales, a través de estrategias pedagógicas y artísticas.

Pilares de trabajo

En el trabajo de Misky Wayra, el equipo de estudiantes universitarios y egresados propone tres pilares fundamentales: la ternura, el arte y la ciudadanía.

La ternura supone trabajar los afectos y el empoderamiento de la persona para luchar por la justicia social, entendida como la búsqueda de legitimar la participación plena y equitativa de todos los grupos sociales para la satisfacción de sus necesidades y priorizar la distribución equitativa de los recursos naturales, sobre un sentido de responsabilidad social en y con el entorno inmediato (Aramburuzabala, García & Elvías, 2014). Cusiánovich (1980), ensayista de la pedagogía de la ternura,³ la considera como una forma de trabajar las emociones y comprender la condición humana. Asimismo, Arguedas (en Silva, 1960), antropólogo y pedagogo peruano, distingue la ternura como clave para el reconocimiento del otro y la comprensión de su mundo a fin de reivindicar a las personas y conocer su espíritu, por medio de una comunicación íntima y afectiva. Sobre esto, Misky Wayra trabaja distintas habilidades socioemocionales individuales y colectivas, así como la sensibilidad hacia el entorno.

28 • *Misky Wayra: experiencia interdisciplinaria de estudiantes universitarios y egresados...*

Carlos Enrique Huarcaya Pasache y Andrea del Pilar Diestra de La Cruz. *DIDAC 77* (2021): 25-34

El arte pretende transformar para construir nuevas realidades, ampliar la conciencia de las personas y suscitar actitudes que generen vínculos de comunidad (Eisner, 2004; Levine, 2004). Por esto, la organización fomenta el arte como campo de trabajo y herramienta para la reflexión y la acción, desde sus distintos lenguajes.

La ciudadanía, entendida como la interiorización de una serie de valores y pautas de comportamiento, como la cooperación, la solidaridad, la resolución de conflictos y el diálogo (López, 2011). Para esto, todas las voces deben ser escuchadas para promover la libertad, en un marco de derecho y deberes, y que esto permita la toma de decisiones para la transformación.

Así, Misky Wayra impulsa la agencia de cambio, por medio de la reflexión, la crítica y el planteamiento de propuestas, tomando en cuenta los tres pilares. Todo esto bajo un sentido de justicia social, que pueda permitir legitimar la voz y las necesidades de las personas en el lugar donde viven, incidiendo en el acceso a la educación en su propio contexto. Es decir, una educación equitativa y de calidad que pueda responder a su realidad y les permita seguir movilizándose dentro de las estructuras socioeconómicas del mundo actual.

Proponer para crear: método y práctica

La organización posee dos líneas de acción:

1. Las intervenciones pedagógico-artísticas: se concretan en proyectos comunitarios de dos a tres meses de duración, a partir del diagnóstico y la interacción con un barrio. Participan niños de tres a 12 años y adultos en distintos talleres para identificar y profundizar en una problemática con el fin de construir propuestas de solución. También están las intervenciones itinerantes, experiencias cortas acordes a una temática de interés social (lectura, género o situación de emergencia). Las investigaciones de campo y de escritorio alimentan la labor de la organización.

2. Los encuentros de aprendizaje son espacios abiertos al público para intercambiar experiencias y propuestas a nivel metodológico y teórico, en los que también participan grupos con iniciativas afines.

La propuesta metodológica de Misky Wayra se compone de tres momentos:

1. Sensibilización. Experiencia que genera provocación, desconcierto o conflicto respecto a una problemática.

2. Experiencia artística. Proceso de construcción de teorías, conceptos o reflexiones a través de distintos lenguajes artísticos.

3. Interacción con el mundo. Etapa de reflexión y diálogo grupal para proponer ideas de cambio individual, colectivo o del espacio.

Entre algunos proyectos educativos están:

- Jugarte Barranco (2015), respaldado por la Facultad de Educación de la PUCP, el Museo de Arte Contemporáneo y la Municipalidad de Barranco. El proyecto generó la creación de espacios de juego y actividades artísticas para que los niños participen, reflexionen y creen vínculos de comunidad.
- Domingos en Cantagallo (2016), con el colectivo Los Cantutos Alegres y estudiantes de educación de la PUCP. Éste fomentó espacios de atención a la integridad de los niños tras la emergencia de incendio en la comunidad Shipibo-Konibo de Cantagallo.
- Fomentando una Cultura de Paz (2018), en el parque La Placita del Amor, distrito de La Victoria, el cual contribuyó a sensibilizar a los niños y



Foto tomada en el distrito Los Olivos, en Lima, de una actividad del proyecto Recreando tu Parque.

motivarlos a comprender las manifestaciones de violencia y la inseguridad ciudadana en su zona.

Algunas intervenciones itinerantes fueron:

- La Silla (2016), distrito de Independencia. Fomentó la reflexión de la condición del cuerpo y la búsqueda del bienestar diario, a través de la *performance art*.
- Taller de lectura (2017), distrito de El Agustino. Promovió el acceso a la lectura para la creatividad y la reflexión sobre el vínculo lector-libro-comunidad.
- La Huaca te Cuenta (2017-2018), en Huayacán de Pariachi. Iniciativa impulsada por el Ministerio de Cultura para fortalecer la identidad del patrimonio cultural a través de juegos y cuentos.
- Festival por el Día del Juego (2018-2019), con la Municipalidad Metropolitana de Lima. Evento impulsado por esta entidad para abrir espacios de juego tradicional en la calle para niños.

Entre los encuentros de aprendizaje podemos mencionar los siguientes:

- Taller “El espacio público como herramienta pedagógico-artística” (2016) en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se compartieron los fundamentos del grupo, sus pilares, su metodología y el uso de la calle para el aprendizaje.
- I Festival de Arte-Educación e Intervenciones Urbanas “Colectivos en acción por una cultura de paz” (2019), donde participaron colectivos que trabajan el respeto por el medio ambiente, a las diversidades sexuales y de género, al juego libre, entre otros.
- I Conversatorio Debates y Proyecciones de la Niñez en Espacios Públicos (2020) en la Asociación Cultural elgalpon.espacio, donde distintos grupos compartieron sus experiencias a favor de la infancia.



Foto tomada en la Asociación Cultural elgalpón.espacio, Pueblo Libre, durante el I Festival de Arte-Educación “Colectivos en acción por una cultura de paz”.

Reflexionar para fortalecer: trayectorias

Durante estos cinco años, el equipo gestor ha logrado tomar conciencia del impacto suscitado en las actitudes y las emociones de las personas que han participado en cada intervención, y de la importancia de usar el espacio público para dialogar, indagar y proponer sobre el entorno. Según Gutiérrez y Pérez (2015), una adecuada ciudadanía inicia en la reflexión del compromiso y la actitud frente a la realidad. Además, los afectos son parte de este proceso, pues si un niño no reconoce las dificultades de la otra persona, no podrá ser empático con otros (Marinas, citado por Gutiérrez & Pérez, 2015) y, difícilmente, con su entorno. De ahí que Misky Wayra trabaje en el espacio público, priorizando los afectos y el sentido crítico frente al contexto, desde la mirada de la niñez.

Ahora bien, el grupo ha tenido varios desafíos. Uno de ellos es la pandemia de la covid-19, que paralizó el trabajo del grupo en el espacio público. No obstante, la organización sigue aportando desde las redes sociales y la investigación. Otro desafío ha sido la gestión del tiempo y el cumplimiento de responsabilidades personales de cada miembro que, a veces, dificultaban la constancia del grupo, pero aun así se idearon formas para alcanzar los objetivos en equipo.

A su vez, la inseguridad de la ciudad ha retado la convicción de cada miembro de Misky Wayra; sin embargo, también ha invitado a repensar el impacto

de la propuesta como alternativa para fomentar la sensibilidad y el pensamiento crítico frente al entorno. Esto ha demostrado que si la organización no es flexible con los cambios ni cree en su capacidad de adaptarse a éstos, entonces resultará complicado educar para la ciudadanía en el espacio público.

En términos de proyectos e intervenciones, el apoyo económico de instituciones formales ha sido escaso. En varias ocasiones, no se han obtenido las respuestas esperadas para desarrollar el proyecto. Por tal motivo, se ha trabajado al margen y a través de la autogestión o con la solicitud de la colaboración voluntaria de instituciones aliadas, asociaciones y amigos.

Por otro lado, la confianza, el compañerismo, la empatía, la valentía y el esmero han permitido la vigencia de la organización y el empuje de distintos proyectos que respondan a la realidad social. También aprendizajes como respetar y comprender las diferencias, reconocer la necesidad de autoformación y lograr el consenso desde el diálogo han forjado una identidad colectiva enriquecida por la diversidad, los sueños y las miradas de cada integrante, en especial de los niños beneficiados.

Comprender que “creer es poder” conlleva aceptar que el compromiso y la perseverancia son necesarios para alcanzar grandes metas. Debido a esto, Misky Wayra, como organización interdisciplinaria, se ha planteado el reto de constituirse como un grupo sólido con sustento legal, que genere viabilidad de los proyectos trazados, la concreción de su filosofía, el crecimiento personal y profesional de cada miembro, siendo un referente de pedagogía alternativa en educación no formal que trabaja en el espacio público para la infancia de Perú.

Proyectar para crecer: nuestra visión a futuro

Perú es un país sumamente diverso, a nivel social, cultural, lingüístico, sexual, de géneros, etcétera, por lo que resulta necesario estrechar vínculos de comunidad para la buena convivencia. No obstante, existen distintas brechas a las que hay que responder, como las educativas. En este sentido, Misky Wayra ha detectado la necesidad de hacer incidencia en los

sitios donde es urgente atender las brechas, sobre todo fuera de la capital. A través de sus fundamentos, se realizan distintos proyectos educativos y sociales para contribuir al fomento de vínculos comunitarios. Esto desde una mirada intercultural que aborde las distintas ontologías⁴ de las sociedades del país, sobre una base ética para acercarse con respeto a la diversidad humana.

El espacio público representa la comunidad de la persona y su identidad, a través de la cohesión social, intercambios, encuentros y movilizaciones (Borja, 2012). Aquellos procesos también son parte de la niñez, pues los infantes aprenden a relacionarse con el entorno cercano. Atendiendo esto, la organización trabaja por una educación equitativa y democrática, que posibilite que los niños sigan educándose, teniendo acceso a propuestas que los formen como ciudadanos reflexivos y críticos del entorno en donde viven.

Misky Wayra busca: 1) ser una propuesta pedagógico-artística, que apunte a una pedagogía alternativa de educación no formal, dedicada a educar a la niñez en el espacio público, mediante el impulso del juego, la investigación, el pensamiento crítico y reflexivo, así como el desarrollo de habilidades ciudadanas y socioemocionales; y 2) hacer incidencia política sobre la educación en el espacio público, teniendo presente la valoración del otro en su diversidad.

Todo esto es Misky Wayra: una organización conformada por estudiantes y egresados universitarios, que trabaja sin fines de lucro y busca la transformación educativa en espacios públicos, por medio del arte, la ciudadanía y la ternura; una organización que tiene el compromiso de seguir trabajando para el beneficio de la niñez y la construcción de un Perú mucho más justo a partir de la educación.

Para concluir, queremos agradecer a los integrantes de Misky Wayra que hicieron posible este artículo. A Gabriel Moreno, que impulsa al grupo con su pasión pedagógica y sensibilidad; a Luis Paredes, cuya iniciativa como comunicador renueva la mirada del grupo para hacer llegar nuestros mensajes de manera amena; a Junior Chang, miembro clave que nos orienta en la formalización del proyecto; a

Andrea Campos, quien con su ternura e ideas movilizaba nuestras propuestas; a Jimena Pérez, quien con su entrega y pasión aporta a seguir pensando en nuevas formas de accionar; a Lourdes Arredondo, cuyo espíritu aguerrido y firme permite darle fuerza y coherencia a la propuesta; y a Andrea Perales, quien con su ánimo y compromiso nos impulsa a luchar por nuestros sueños. Gracias a sus testimonios y a su experiencia recorrida en el equipo se ha logrado construir el documento presentado.

Recomendaciones para el aula

A partir de lo mencionado y trabajado por la organización, podemos destacar ciertas sugerencias para la práctica docente en espacios formales como la escuela, con el objetivo de que los resultados logren replicarse desde diferentes espacios educativos.

En primer lugar, el arte es una herramienta enriquecedora que genera vínculos con los demás, representa y comunica emociones, experiencias o situaciones personales; asimismo, propone posibles soluciones ante circunstancias problemáticas planteadas por el docente o surgidas en el aula. Por lo tanto, se requiere que el educador vea al arte no como un curso más del currículo, sino que sea transversal a lo que se proponga y realice en la escuela, de manera que docentes y estudiantes trabajen bajo la

línea de la creatividad y la resolución de problemas, tomando en cuenta lenguajes como la música, la danza, la pintura, entre otros.

Misky Wayra plantea y resuelve problemáticas de la comunidad a partir del diálogo, la expresión artística y la búsqueda de soluciones a través del trabajo en el espacio público. Desde la escuela, también es posible llevar a cabo esta labor bajo un enfoque de ciudadanía, de la mano de un docente que facilite estos espacios de aprendizaje. Para esto, deben considerarse el diálogo y el arte, así como situaciones cotidianas que ocurren en el espacio donde se convive, dentro y fuera del aula de clases. De manera que, a partir de una experiencia propia, cercana y que involucre al niño se analicen las soluciones posibles para dar seguimiento, con el fin de que esto tenga repercusiones en la formación ciudadana del infante.

Por último, se sugiere sensibilizar al docente para que reconozca lo que ocurre fuera de las aulas. Si bien éstas pueden ser un espacio para trabajar con los niños, lo cierto es que puede expandirse a los espacios públicos, como parques, plazas, museos, bibliotecas, teatros, entre otros. Es decir, si se pretende formar personas capaces de buscar soluciones a problemas sociales, entonces debe fortalecerse el vínculo con la comunidad para educar a la niñez en una mejor ciudadanía. ■

REFERENCIAS

- Alirio, Á., Africano, B. B., Febres-Cordero, M. A. & Carrillo, T. (2016). *Una aproximación a las pedagogías alternativas*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35649692005>
- Ames, P. (2000). ¿La escuela es progreso? Antropología y Educación en el Perú. En C. I. Degregori (Ed.), *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.
- Ansión, J. (1995). Del mito de la educación al proyecto educativo. En G. Portocarrero & M. Valcárcel (Eds.), *El Perú frente al siglo XXI* (pp. 502-521). Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arambuzubala, P., García, R., Elvías, S. (2014). *Educación desde y para la justicia social: una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de maestros*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237065921_educacion_desde_y_para_la_justicia_social_una_experiencia_de_aprendizaje-servicio_en_la_formacion_de_maestros
- Bernedo, R. (2012). *Orígenes del pensamiento pedagógico de José Antonio Encinas y su vigencia en el DCN*. Recuperado de <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/214>
- Berroeta, H. & Vidal, T. (2012). *La noción de espacio público y la configuración de la ciudad: fundamentos para los relatos de pérdida, civilidad y disputa*. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/3612>
- Borja, J. (2012). *Espacio público y derecho a la ciudad*. Recuperado de https://debatstrebalsocial.files.wordpress.com/2013/03/espacio_publico_derecho_ciudad_jordiborja.pdf
- Congreso de la República. (2019). Ley que Declara de Necesidad Pública y de Preferente Interés Nacional la Incorporación

- ción del Enfoque de Educación Emocional y Social en los Contenidos Curriculares de la Educación Básica Regular. Recuperado de https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016_2021/Proyectos_de_Ley_y_de_Resoluciones_Legislativas/PL0352320181005.pdf
- Cussánovich, A. (1980). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: Diskcopy.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Recuperado de https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/aulavirtual/archivos/18/docs/act1-2/A1.2_Esiner_El_papel_de_las_artes_en_transformacion.pdf
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú*. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>
- Gutiérrez, D. & Pérez, E. (2015). *Estrategias para generar la convivencia escolar*. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71150/62860>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2017). *Primera Encuesta Virtual para Personas LGBTI*. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/lgbti.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2019). *Perú: Indicadores de Violencia Familiar y Sexual, 2012-2019*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1686/libro.pdf
- Levine, S. (2004). Introduction. En P. J. Knill, E. G. Levine, & S. Levine, *Principles and Practice of Expressive Arts Therapy: Toward a Therapeutic Aesthetics* (pp. 9-14). Londres y Filadelfia: Jessica Kingsley Publishers.
- López, M. (2011). *La educación para la ciudadanía y derechos humanos. Una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/39301/01.MLdC_TESIS.pdf
- Luque, P. (1997). *Educación no formal: un acercamiento a otras instituciones educativas*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2713690>
- Mariátegui, J. C. (1928). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Biblioteca Amauta.
- Ministerio de Educación (Minedu). (2007). *Manual de tutoría y orientación educativa*. Recuperado de <https://tutoria.minedu.gob.pe/assets/manual-de-tutoria-y-orientacion-educativa.pdf>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2012). *Prevención e intervención educativa frente al acoso entre estudiantes*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4454>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2014). *Ruta del aprendizaje. Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (Minedu). (2016). *Currículo nacional*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2018a). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/6088/Lineamientos%20para%20la%20gesti%C3%B3n%20de%20la%20convivencia%20escolar%2c%20la%20prevenci%C3%B3n%20y%20la%20atenci%C3%B3n%20de%20la%20violencia%20contra%20ni%C3%b1as%2c%20ni%C3%b1os%20y%20adolescentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2018b). *Minedu inicia campaña contra el bullying "Sácale tarjeta roja a la violencia"*. Recuperado de <https://www.ugel07.gob.pe/noticia/minedu-inicia-compana-contra-el-bullying-sacale-tarjeta-roja-a-la-violencia/#:~:text=A%20LA%20VIOLENCIA%E2%80%9D-,MINEDU%20INI-CIA%20COMP%C3%91A%20CONTRA%20EL%20BULLYING,TARJETA%20ROJA%20A%20LA%20VIOLENCIA%E2%80%9D&text=El%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20inici%C3%B3n,integridad%20de%20la%20comunidad%20educativas>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP). (2020). *Programa Nacional para la Prevención y la Erradicación de la Violencia contra las Mujeres e Integrantes del Grupo Familiar-AURORA*. Recuperado de <https://www.mimp.gob.pe/contigo/contenidos/pncontigo-articulos.php?codigo=39>
- Narváez, E. (2006). *Una mirada a la escuela nueva*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- Pérez, S. (2019). *Presupuesto 2020: Las 20 cifras claves anunciadas por el Gobierno*. Recuperado de <https://gestion.pe/economia/presupuesto-2020-las-20-cifras-claves-anunciadas-por-el-gobierno-noticia/>
- Salazar, V., Quispe, V. & Choque, R. (2015). *Educación y movilidad social en el Perú*. En H. Contreras, *Evidencia para políticas públicas en educación superior*. Recuperado de http://www.pronabec.gob.pe/modPublicaciones/2015/2015_evidencia.pdf
- Silva, F. (1960). *El folclore en la educación. José María Arguedas 1/2* [Video]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DZ3QjM2QyKQ>
- Vélez, R., Campos, R. & Fonseca, C. (2015). *El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México*. Recuperado de <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/01-V%C3%A9lez-Campos-Fonseca-2015-1.pdf>
- Viveiros, E. (2004). *Perspectivismo y multinaturalismo en la América Indígena*. En A. Surrallés & P. García, *Tierra adentro: territorio indígena y percepción del entorno* (pp. 37-80). Lima: Tarea Gráfica Educativa.

- Borjas, J. & Muxí, Z. (2001). *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa.
- Ministerio de Educación (Minedu). (2019). *Magnitudes de la educación en el Perú*. Recuperado de http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=27&cuadro=485&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) & Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2015). Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales. Recuperado de <https://observatorioviolencia.pe/wp-content/uploads/2019/06/Encuesta-Nacional-sobre-Relaciones-Sociales-ENARES-2015-1.pdf>
- Santa-Olalla, C. (2017). *Análisis de pedagogías alternativas e implicaciones educativas*. Recuperado de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/45900/Cristina_SantaOlalla.pdf;jsessionid=17283623E261FA95ABEAD4684823C-3F0?sequence=1
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Romanyà Valls.

SEMBLANZAS

Carlos Enrique Huarcaya Pasache. Licenciado en Educación Primaria por la PUCP; maestrando en Antropología con mención en Estudios Andinos por la misma casa de estudios; impulsor de iniciativas de educación social; interesado en temas de gestión cultural, proyectos sociales, arte-educación, sexualidades, antropología educativa y antropología de los afectos.

Andrea del Pilar Diestra de la Cruz. Estudiante del último ciclo de la carrera de Educación Primaria en la PUCP. Actualmente labora como cotutora del segundo grado de primaria en el Colegio Bernardo O'Higgins, donde se encarga de planificar y aplicar sesiones de clase de todas las áreas de enseñanza. Tiene experiencia en el diseño y el desarrollo de proyectos que trabajan el enfoque de lectoescritura balanceada en espacios formales y no formales de la educación a partir de problemáticas en su entorno. Sus líneas de investigación se enfocan en currículo y didáctica, educación intercultural y arte-educación.

¹ Concepto que se refiere a la posibilidad de desplazamiento de la posición que puede tener una persona o grupo social dentro de una estructura socioeconómica (Vélez, Campos & Fonseca, 2015). Aquello depende de los ingresos que reciba la persona o familia para permanecer o no debajo de la línea de pobreza, según las características del trabajo que desempeña y que están ligadas al nivel educativo.

² En esta ocasión, el propósito no es mostrar la complejidad y los alcances del término; sin embargo, quedaría pendiente su discusión y la articulación con el espacio rural, ámbito donde se pretende expandir la labor de Misky Wayra.

³ Según Cussánovich (1980), en Perú la pedagogía de la ternura, como planteamiento epistemológico, surge como cruce de una serie de factores políticos y sociales que habrían provocado una profunda transformación de la subjetividad social; entre ellos, los conflictos sociales, la violencia política de los años setenta, ochenta y noventa, así como los gobiernos opresores en el país, vividos durante el siglo pasado.

⁴ Este término se refiere a considerar otras formas de cosmogonías que perciben y representan el mundo distinto de Occidente, que difunde una dicotomía entre naturaleza y cultura, a diferencia de otras sociedades que no asumen esta dualidad, y en que la relación entre seres humanos y no humanos brinda sentido a su cosmos (Viveiros, 2004).

Programa Enactus CUValles: aprendizaje situado para la formación integral de estudiantes universitarios

Enactus CUValles Program: Situated Learning Strategy for the Comprehensive Education of University Students

Cristina Díaz Pérez

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (UDEG), MÉXICO
cristina.diaz@academicos.udg.mx

María Bibiana González Ramírez

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (UDEG), MÉXICO
bibiana.gonzalez@academicos.udg.mx

Juan Manuel González Villa

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (UDEG), MÉXICO
manuelg@valles.udg.mx

https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ENE-JUN.46



RESUMEN

El Centro Universitario de los Valles (CUValles) de la Universidad de Guadalajara (UDEG) ofrece, en su programa de Formación Integral, un taller de emprendimiento social de alto impacto desarrollado por la iniciativa Enactus CUValles, conformada por estudiantes y profesores que trabajan voluntariamente en la puesta en marcha de emprendimientos sociales. Alumnos de todas las carreras participan en el taller y en las iniciativas de emprendimiento social, donde adquieren en la práctica conocimientos sobre la iniciativa de negocios, una visión social y habilidades profesionales relacionadas con el trabajo colaborativo y el desarrollo de proyectos. Entre los resultados destaca el desarrollo de 71 proyectos, la capacitación de más de 5000 personas en modelo de negocios y técnicas especializadas, el triunfo de los estudiantes en competencias nacionales, la rápida inserción laboral de los egresados participantes y los testimonios de ellos mismos y de los docentes que fungen como guías académicos acerca de los aprendizajes obtenidos y su utilidad en la vida profesional.

Palabras clave: Emprendimiento social; Enactus; aprendizaje situado; educación integral; actividades extracurriculares; Universidad de Guadalajara (UDEG).

ABSTRACT

The Los Valles University Center (CUValles) of the Guadalajara University (UDEG) offers, as part of its Integral Training program, a high-impact social entrepreneurship extracurricular workshop, developed by the Enactus CUValles initiative, in which campus students and professors voluntarily work to start-up social enterprises. Students of all majors participate in these social entrepreneurship initiatives, and, by practicing, they acquire knowledge on business entrepreneurship, social perspective and professional skills related to the collaborative work and projects development. Among the results, stands out the development of 71 projects, the training of more than 5 000 people in business models and specialized techniques, the success of students in national competitions, the rapid job placement of the graduates participating in this initiative, and their testimonies about themselves and of the teachers who serve as academic guides, about their learning gained and its usefulness in professional life.

Keywords: Social entrepreneurship; Enactus; Situated learning; Comprehensive education; extracurricular activities; University of Guadalajara (UDEG).

Fecha de recepción: 06/05/2020

Fecha de aceptación: 28/09/2020

Introducción

La presente experiencia resulta del trabajo realizado en el Centro Universitario de los Valles (CUValles) de la Universidad de Guadalajara (UDEG) desde hace 10 años, el cual se ha posicionado como un programa permanente, por la iniciativa de estudiantes y profesores, y que se transfiere a cada nueva generación estudiantil. El esfuerzo de este equipo de alumnos y académicos de todas las carreras del CUValles se centra en el desarrollo de emprendimientos sociales en beneficio de la población de la región Valles de Jalisco y de sus alrededores.

Como es de esperarse, al tratarse de emprendimientos, se impactan principalmente aprendizajes en los estudiantes relacionados con las ciencias económico-administrativas, pero se desarrollan también, en forma notoria, las habilidades blandas aplicables a todo profesionista, así como valores diversos. Por otra parte, ya que participan alumnos de todas las carreras, no sólo del área empresarial, ellos mismos adquieren habilidades y valores que pueden integrar a sus áreas profesionales en específico, de modo que futuros ingenieros y expertos en temas de salud que participan de estos proyectos, de manera voluntaria en todos los casos, egresan con conocimientos para emprender sus propios negocios, con visión social, donde aplican lo técnico o científico.

Contexto

La UDEG es la institución pública de educación superior más grande del estado de Jalisco. Cuenta con 287760 estudiantes de los que 160430 corresponden al nivel medio superior y 127330 a nivel superior (UDEG, 2019), estos últimos se distribuyen en el Sistema de Universidad Virtual y 15 centros universitarios, de los cuales seis se ubican en la zona metropolitana de Guadalajara y sus planes de estudio de licenciatura y posgrado pertenecen a las áreas del conocimiento afines a cada zona del plantel.

Los otros nueve centros universitarios son llamados regionales y se localizan en diferentes municipios del estado con el fin de dar cobertura a la demanda de educación superior en todo Jalisco. Estos planteles ofrecen licenciaturas y posgrados en áreas diversas del conocimiento, para que la oferta educativa sea variada y pertinente con lo que se requiere para el desarrollo de la región en que se asienta cada campus.

El CUValles, fundado en el año 2000, está ubicado en el municipio de Ameca, Jalisco, y cuenta con más de 5000 estudiantes provenientes de los municipios de las regiones Valles, Lagunas y Costa, Sierra Occidental del estado, así como de la zona metropolitana de Guadalajara (CUValles, 2019b). Ofrece 16 licenciaturas en las áreas económicas y administrativas, ingenierías, ciencias sociales y de la salud,

además de las maestrías en Ciencias Físico-Matemáticas, Tecnologías para el Aprendizaje, Estudios Socioterritoriales, Ingeniería de Software e Ingeniería Mecatrónica, así como el doctorado en Ciencias Físico-Matemáticas (Cuvalles, 2019c).

La región Valles está conformada por 12 municipios de los cuales ocho presentan índices medios en cuanto a migración de la población hacia Estados Unidos y tres más tienen índice alto. A su vez, 47.2% de la población presenta pobreza multidimensional, 75.1% vive con al menos una carencia social y el 54.2% cuenta con ingresos económicos inferiores a la línea de bienestar (INEGI, 2018), y resalta que el municipio de Ameca presenta alerta de género desde 2016.

La dinámica del Cuvalles es distinta a lo convencional: los alumnos asisten dos o tres días a la semana, de seis a 10 horas cada jornada, a clases presenciales, trabajan ampliamente en la plataforma educativa Moodle y se incentiva que realicen prácticas de campo (Cuvalles, 2019b).

Esta dinámica de trabajo deriva de la condición geográfica y socioeconómica de los estudiantes, ya que para acudir al Cuvalles gastan entre 50 y 300 pesos mexicanos al día en transporte e invierten hasta cuatro horas en los traslados. De tal modo que la optimización del tiempo en aula y la apuesta por la autogestión de los alumnos aporta tanto al aprendizaje de manera práctica como a la disminución en inversión económica y de tiempo que tendrían que realizar en un modelo educativo común (Cuvalles, 2014).

No obstante, la diversidad de carreras y de lugares de procedencia de la comunidad estudiantil y la dinámica que genera el modelo académico favorecen la convivencia entre alumnos de diferentes licenciaturas y municipios (Arreola C., 2012). El centro universitario cuenta con diversas áreas comunes en las que coinciden los estudiantes de los diversos programas educativos y, aunque no concurren en clases, tienen la posibilidad de compartir intereses y proyectos de manera voluntaria. Tal es el caso de la biblioteca, los laboratorios de cómputo y de prácticas, y el Centro Regional para la Calidad Empresarial (CRECE).

Aprendizaje a través del emprendimiento social en el Cuvalles

Charles Reigeluth sostiene que el modelo educativo requerido en la nueva era de la información tiene como rasgos más notables el aprendizaje cooperativo, la reflexión, las habilidades de comunicación, las aptitudes para resolver problemas y construir significados, y el papel del docente como preparador cognitivo o facilitador del aprendizaje (como se citó en Díaz Barriga Arceo, 2006, p. 63). En este sentido, es importante incorporar estrategias de enseñanza situada, experiencias desde prácticas auténticas que permitan la interacción con escenarios y situaciones reales, partiendo de la base de necesidades o problemas de un contexto determinado, el cual precisa que los estudiantes aprendan a actuar y a desenvolverse en circunstancias únicas, que varían según el escenario y el contexto.

En los últimos años, las carreras del Cuvalles han evolucionado hacia el fomento de la visión de emprendimiento y de responsabilidad social, al agregar atributos al perfil de egreso con iniciativas de valor estructuradas, creatividad, responsabilidad y visión de sustentabilidad. Respecto a la responsabilidad social, se alude a la definición de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL): “La habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna” (AUSJAL, 2009, p. 15).

Para Díaz Barriga Arceo (2006), el conocimiento situado se genera y se recrea en determinada circunstancia y, en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras circunstancias análogas o distintas a las originales (p. XV). La autora aborda como elemento fundamental de la enseñanza situada “la presencia del aprendizaje basado en problemas, en sus distintas acepciones y modalidades”, una de las herramientas más promisorias que intenta vincular la escuela con la vida y facultar en

sentido amplio a la persona que aprende (Díaz Barrija Arceo, 2006, pp. 62-63).

Entre los estudiantes del CUVALLÉS, el emprendimiento social se considera una aplicación del aprendizaje situado descrito, entendido como:

la consecuencia de la implicación de las personas en una actividad en la que, además de tener una experiencia directa, se les ofrece la oportunidad de analizar de forma crítica el proceso seguido, extraer algún *insight* útil de este análisis y aplicar lo aprendido en el propio trabajo o en el comportamiento cotidiano (Motos, 2000, p. 134).

El emprendimiento social se refiere a “las acciones que tienen como propósito beneficiar a ‘otros’ que no son propietarios de la organización ni de su resultado [...]. Es un proceso o enfoque innovador que sigue una estrategia para lograr la misión social establecida” (Conway Dato-on & Dávila Castilla, 2018).

“Abarca las actividades emprendedoras e innovadoras de organizaciones sin fines de lucro, personas ligadas a actividades cívicas, y empresas o negocios cuyos programas resultan en utilidades tanto sociales como financieras” (Grant Space, 2019).

Los emprendedores sociales reconocen una oportunidad para innovar de tal manera que esa acción conduzca hacia el incremento de valor o riqueza social, y pueden hacerlo aprovechando sus propios recursos y experiencia, ofreciendo bienes y servicios que no proporcionan las corporaciones y el gobierno, o promoviendo nuevos y más efectivos sistemas para reemplazar a los actuales que no sirven a todos los sectores de forma equitativa (Conway Dato-on & Dávila Castilla, 2018).

A continuación, se presenta un análisis de las carreras del CUVALLÉS y las materias relacionadas con el desarrollo profesional, el emprendimiento de alto impacto y la responsabilidad social.

PROGRAMA EDUCATIVO	ASIGNATURAS
Abogado	Derecho Mercantil y Derecho Ambiental
Administración	Elaboración de Plan de Negocios, Responsabilidad Social Corporativa, Incubación de Negocios, Desarrollo de Emprendedores, Liderazgo y Habilidades Directivas, Desarrollo Sustentable, Simulación y Técnicas de Negocios, Desarrollo, Organización e Implementación y Desarrollo de Negocios
Agronegocios	Proyectos de Servicios Ambientales, Proyectos Alternativos Rurales, Sensibilización de Productores y Proyectos Forestales
Contaduría	Administración I y II, Desarrollo de Emprendedores, Liderazgo y Habilidades Directivas y Planeación Financiera Estratégica
Educación	Diseño de Programas y Proyectos Educativos, Innovación de la Práctica Educativa, Diseño y Operación de Proyectos y Estrategias de Intervención Educativa y Gestión y Vinculación Educativa
Ingeniería en Eléctrica y Computación	Ciudades y Ciudadanos
Ingeniería en Instrumentación Electrónica y Nanosensores	Plan de Negocios I y II
Ingeniería en Mecatrónica	Reingeniería, Desarrollo de Productos, Impacto Ambiental de las Obras de Ingeniería y Propiedad Intelectual I: Protección del Conocimiento y las Innovaciones
Psicología	Psicología Organizacional, Desarrollo del Capital Humano, Psicología de las Organizaciones Civiles y Procesos Comunitarios y Orientaciones en Psicología Social
Tecnologías de la Información	Desarrollo de Emprendedores, Inteligencia de Negocios, Administración de Proyectos de Tecnologías de la Información, Liderazgo y Habilidades Directivas, Administración Estratégica y Diseño Organizacional
Trabajo Social	Micro y Pequeña Empresa, Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable, Liderazgo y Habilidades Directivas, Problemas Sociales Contemporáneos, Proyectos de Intervención Social en el Ámbito de la Salud y Proyectos de Intervención Social en el Ámbito Empresarial
Turismo	Administración I y II, Desarrollo de Emprendedores, Modelo de Negocios y Formulación y Evaluación de Proyectos
Nutrición	Educación y Comunicación Social en Alimentación y Nutrición, Gestión Organizacional de Servicios de Alimentos, Gestión de Programas en Alimentación y Nutrición y Gestión de Servicios de Alimentos en Instituciones de Salud

Fuente: Elaborado por Rosendo Alejandro López López, responsable del área de emprendimiento social CRECE CUVALLÉS

Es posible observar que las carreras relacionadas con las áreas económico-administrativas cuentan con mucha mayor presencia en su currículo de asignaturas que abonan al desarrollo profesional y al emprendimiento. Por otra parte, las materias relativas a la responsabilidad social están presentes tanto en las áreas administrativas como en las sociales, y en menor grado en las ingenierías.

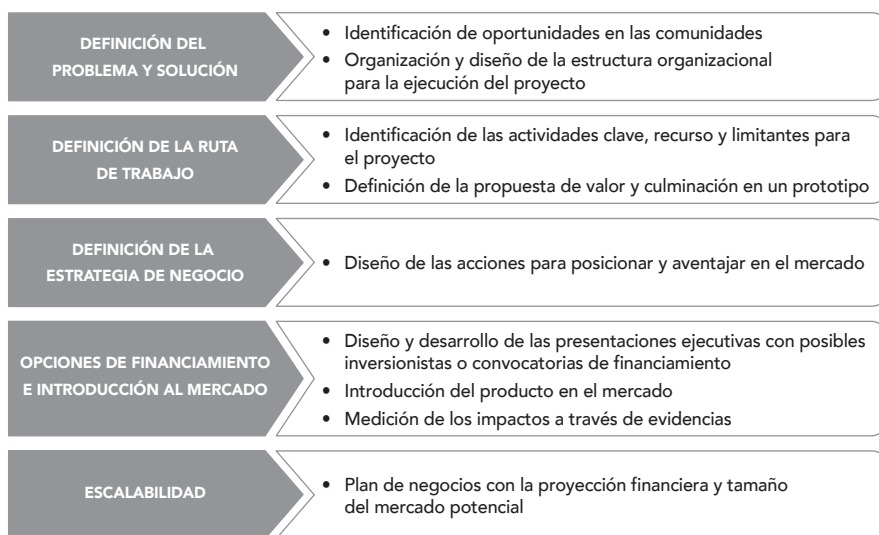
Experiencia Enactus CUValles

La organización internacional Enactus nació en Estados Unidos hace más de 40 años y actualmente se encuentra en 45 países. Es un programa para universidades con vinculación empresarial y social, cuyo objetivo es el crecimiento profesional del estudiante líder emprendedor, mediado por consejeros

académicos a través de modelos de negocios sustentables comunitarios (Enactus, 2019).

Enactus CUValles surgió en 2009, con la participación voluntaria de los estudiantes y profesores que guían los proyectos. El equipo de educandos está conformado por entre 30 y 60 personas en promedio, de todas las carreras, quienes integran el equipo por periodos anuales, y son guiados por los profesores voluntarios. El equipo desarrolla actividades emprendedoras y proyectos productivos sustentables que impactan positivamente en la calidad de vida de personas en condición de vulnerabilidad. Los equipos compiten cada año a nivel nacional e internacional con sus avances y resultados económicos, sociales y ambientales. La metodología para desarrollar proyectos Enactus a nivel mundial se presenta en el siguiente diagrama:

Diagrama 1
Metodología Enactus Internacional



Fuente: Diseño propio con información de Enactus USA 2017

El equipo Enactus CUValles cuenta con un área de trabajo ubicada en el edificio del CRECE del centro universitario; sin embargo, su labor se desarrolla en gran medida en el exterior del campus, en las comunidades, creando emprendimientos sociales, con visión de negocio y que beneficien y empoderen a grupos vulnerables.

Los docentes que participan se incorporan de manera voluntaria o por invitación, cuando algún

proyecto específico requiere de su perfil. Fungen como mentores con habilidad de empoderar a los jóvenes para que sean capaces de tomar, a corto plazo, responsabilidades de mayor nivel.

El proceso de reclutamiento de estudiantes para participar en Enactus CUValles ha variado desde su inicio. Durante los primeros años del programa, los estudiantes que ya participaban recorrían las aulas del centro universitario para invitar a nuevos miembros.

bros. Después de lograr en dos ocasiones el triunfo en la competencia nacional y de involucrarse en otras iniciativas nacionales e internacionales afines a Enactus, implementaron nuevas formas de reclutamiento, por ejemplo, por proyecto: los candidatos presentaban un modelo de negocio como requisito. Otra forma de selección incluyó el registro preliminar de los interesados, una capacitación intensiva de un día completo, realización de una entrevista formal y participación en un “campamento de supervivencia”.

Hoy en día, el equipo ha diseñado un taller extracurricular, incluido en el Programa de Formación Integral del Cervalles, al que se registran de manera voluntaria los estudiantes interesados en temas de emprendimiento de alto impacto y de responsabilidad social.

El taller consta de una sesión semanal de dos horas durante 10 semanas, con asignación de actividades en campo para generar ideas de negocio que coincidan con temas de sustentabilidad y visión social. Se aborda la metodología Design Thinking y el análisis de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), así como de las megatendencias de desarrollo a nivel mundial. El trabajo final consiste en la presentación de un *pitch* de negocios elaborado por los estudiantes y evaluado por profesores de distintas áreas.

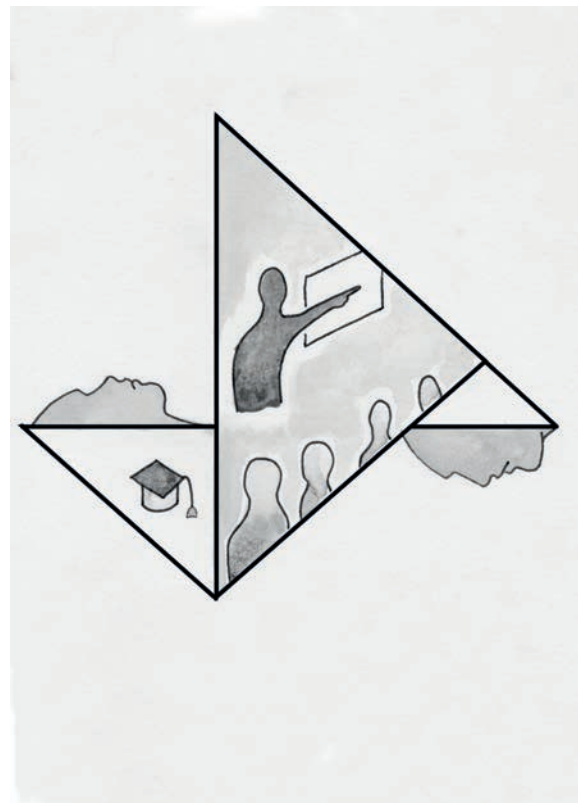
Durante el taller, los instructores, que son estudiantes y profesores de Enactus Cervalles, identifican las cualidades de los participantes para el reclutamiento posterior.

Los equipos Enactus compiten cada año a nivel nacional e internacional con sus avances y resultados económicos, sociales y ambientales. En 2011 y 2017 el equipo del Cervalles ganó las competencias nacionales y representó a México en las copas mundiales celebradas en Kuala Lumpur, Malasia, y en Londres, Inglaterra, respectivamente.

Han desarrollado 71 proyectos y grupos de trabajo en las comunidades de la región Valles de Jalisco, capacitando a más de 5000 personas en temas de liderazgo, emprendimiento, planes de negocio y habilidades técnicas.

Uno de los proyectos a resaltar es Red de Apicultores (API-RED), desarrollado de 2010 a 2012, y con el que se ganó la competencia nacional en 2011. Consistió en la intervención con grupos de apicultores; incluyó un programa de formación y consultoría empresarial, consolidación de figuras legales por grupos, así como la asistencia y la capacitación técnica para mejorar la actividad productiva. Se generó un impacto en siete grupos de apicultores de diferentes municipios, lo que promovió la creación de nueve productos derivados de la miel: champú, jabones, labiales, entre otros. Se recibió apoyo económico por parte del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Jalisco (Coecytjal), de 600 000 pesos, para becar a los participantes y pagar a técnicos y asesores; asimismo, se obtuvo un premio de 50 000 pesos por el mejor proyecto de Vinculación UdeG con impacto social y económico (González, 2012).

Otro ejemplo del trabajo realizado es el proyecto que participó en la Copa Mundial en 2017: Amazolli. Éste consistió en el empoderamiento y la capaci-



tación de jefas de familia de Ameca, para elaborar papel a partir del bagazo de caña y comercializarlo. A través de esta iniciativa, se promovió el aprovechamiento de los desechos del ingenio azucarero San Francisco, que las familias involucradas transformarían en papel para uso escolar, empresarial y doméstico. Ocho familias conformaron el Grupo de Mujeres Amazolli, Sociedad Cooperativa de Responsabilidad Limitada, con clientes como imprentas y papelerías locales.

Otros proyectos desarrollados en esta década son: Cocinando con el Sol (cocinas solares), Tesoros de la Basura (reciclaje), Muñecas La Campesina (muñecas artesanales), entre otros.

Más de 500 estudiantes han formado parte de las filas del programa Enactus Cervalles. Los egresados logran una rápida inserción laboral en áreas clave: hay registros de que 20 % han optado por iniciar sus propios emprendimientos, 20 % laboran en puestos de alta gerencia de la región Valles y 30 % ejercen en asociaciones civiles y en instituciones públicas.

Entre los testimonios de los egresados resaltan expresiones como las siguientes:

Lo que más aprendí en el programa fue trabajo en equipo y a explotar al máximo mis habilidades, siempre buscando objetivos en común. Raúl

Aprendí a trabajar en equipo, dirigir a los demás, enseñar de forma práctica y hablar en público. Norma, líder de Enactus Cervalles 2009-2012

Aprendí a trabajar en equipo, contribuir ayudando a los demás a través de proyectos sociales, tener perseverancia y responsabilidad, elaborar proyectos y fijar metas. Diana, secretaria del equipo 2009-2011

Desarrollé habilidades extra a las de mi carrera, como liderazgo y la creación de proyectos propios basados en los pilares de la sustentabilidad. Aprendí a manejar las diferentes ideas de todos para enfocarlas a un bien común y convertirlas en un solo objetivo. Aprendí a conocer mis fortalezas,

pero aún más, mis debilidades y trabajar en ellas. Adrián, sublíder del equipo 2014-2015

Desarrollé empatía, organización, trabajo en equipo, administración, disposición. Pilar

Por su parte, la profesora Bibiana, creadora del programa Enactus Cervalles, quien al día de hoy se mantiene como consejera académica del grupo y fue reconocida en 2019 por la organización a nivel nacional, recuerda que cuando estudiaba la licenciatura en otro centro universitario de la Udeg formó parte del equipo Enactus y que después de esa experiencia, las razones que la motivaron a impulsar la iniciativa en el Cervalles incluyen:

- Ofrecer un espacio de desarrollo profesional para jóvenes. Formar nuevos líderes de un sistema socioeconómico más sustentable.
- Dar oportunidades de desarrollo personal y económico en comunidades vulnerables y en los mismos estudiantes; es decir, seguir ayudando.
- Por competitividad y para hacer proyectos integradores.

Tanto la académica como los estudiantes y egresados de Enactus Cervalles confirman que su experiencia en el equipo les ha permitido adquirir mayores conocimientos de los que se ven en las aulas, lo que hace que los conocimientos teóricos les sean más sencillos de comprender al poner en práctica situaciones reales de impacto social.

Resalta que aunque los profesores que participan son voluntarios, todos ellos implementan en su actividad docente el enfoque de emprendimiento, innovación y de responsabilidad social universitaria. Este involucramiento ha llevado a la oficialización del evento académico semestral Expo Emprende, en el que los estudiantes de todas las carreras que cursen materias relativas a planes de negocio, administración, innovación, sustentabilidad y afines presentan sus propuestas de emprendimiento en diferentes formatos. Si bien el evento se realiza en dos días al final

del ciclo escolar, la preparación de los estudiantes se da todo el semestre durante las clases regulares y en sesiones específicas de asesoría a cada equipo emprendedor, por parte de su profesor de la materia relacionada. Todo el proceso forma parte del aprendizaje continuo en las asignaturas involucradas y las presentaciones finales son evaluadas en rubros como: innovación, impacto social, sustentabilidad, plan de negocios, *pitch* de negocios y escalabilidad (Cuvallés, 2019a).

Conclusiones y recomendaciones para el aula

La implementación de iniciativas extracurriculares que fomenten conciencia social y habilidades blandas en los estudiantes de cualquier perfil profesional impacta directamente en la formación integral para su futuro profesional y personal. El impacto se multiplica cuando las iniciativas demuestran aplicación real y los alumnos atestiguan los resultados del trabajo.

Buscar la posibilidad de que dichas iniciativas se escolaricen, o que de algún modo se entretrejan en el entorno educativo cotidiano del campus universitario, demuestra mayores impactos en la cantidad de estudiantes involucrados y los proyectos desarrollados, e incluso en cuanto a profesores participantes.

En el caso del Cuvallés, el emprendimiento social trabajado a través del programa Enactus ha pasado por diversas etapas, desde considerarse una actividad ajena a la labor educativa y el entorno de aprendizaje, hasta ser parte del programa de Formación Integral, cuyo fin principal es la formación en habilidades y valores sociales de todos los estudiantes.

En la práctica docente, la visión de emprendimiento social y sustentabilidad es notoria en las asignaturas en las que los estudiantes desarrollan proyectos de aplicación o planes de negocio. En este contexto, para los alumnos y los profesores actuales del Cuvallés, el concepto de emprendimiento social es cotidiano y lo vislumbran incluso en sus proyectos curriculares, aun cuando no esté el equipo Enactus involucrado en las materias en específico.

Así, aspectos como la responsabilidad social, la innovación social, la sustentabilidad y la factibilidad de negocio forman parte de los rubros a evaluar en los proyectos que los estudiantes deben desarrollar en las asignaturas especializadas de cada carrera. Sumado a esto, resulta común que los docentes inviten a los colegas que participan de manera permanente en el programa Enactus a involucrarse en el proceso de evaluación de dichos proyectos. Así, la iniciativa extracurricular que de origen se nutre de la intervención de los profesores expertos en diversas áreas, en correspondencia, enriquece las actividades curriculares.

Evidencia de lo anterior es la participación y el notable desempeño que estudiantes del Cuvallés, ajenos a Enactus, demuestran en otras iniciativas, como Hult Prize (Cuvallés, 2018) e Innovaciencia (Cuvallés, 2016), con proyectos inicialmente desarrollados para sus asignaturas curriculares.

Esta forma de aprendizaje situado a través de proyectos de emprendimiento social deriva en profesionistas exitosos, que se mantienen en la región de la que provienen para aportar su labor al beneficio de sus comunidades. Con esto, el campus asume y ejerce la responsabilidad social universitaria, por



medio de la intervención de profesores y estudiantes que realizan acciones para mejorar su entorno.

A diferencia de los demás contextos escolares, en donde los jóvenes se muestran renuentes a realizar tareas académicas con las que se les condiciona la calificación de alguna materia, las iniciativas de em-

prendimiento social en el CUValles se posicionan con participación sin buscar necesariamente un impacto en calificación, y son proyectos que reciben seguimiento permanente, lo cual implica que los involucrados están dispuestos y motivados para brindar su tiempo y conocimientos. ■

REFERENCIAS

- Arreola C., M. I. (2012). *Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara* (Tesis de doctorado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1436>
- Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). (2009). *Políticas y sistemas de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- Centro Universitario de los Valles (CUValles). (2014). *Estudio de movilidad estudiantil del CUValles de la Universidad de Guadalajara*. Ameca: Centro Universitario de los Valles.
- Centro Universitario de los Valles (CUValles). (2016). *CUValles busca el desarrollo de proyectos con impacto regional*. Recuperado de http://www.web.valles.udg.mx/noticia/cuvalles_busca_desarrollo_proyectos_impacto_regional
- Centro Universitario de los Valles (CUValles). (2018). *Estudiantes del CUValles ganan competencia regional Hult Prize en Canadá*. Recuperado de http://www.web.valles.udg.mx/noticia/estudiantes_cuvalles_ganan_semifinal_regional_udg_hult_prize_2018
- Centro Universitario de los Valles (CUValles). (2019). *Expo Emprende 2019B*. Recuperado de <http://www.valles.udg.mx/expoemprende19b>
- Centro Universitario de los Valles (CUValles). (2019). *Historia del CUValles*. Recuperado de http://www.web.valles.udg.mx/acerca_de/historia
- Centro Universitario de los Valles (CUValles). (2019). *Oferta Educativa*. Recuperado de http://www.valles.udg.mx/oferta_educativa
- Conway Dato-on, M. & Dávila Castilla, J. A. (2018). *Modelando el emprendimiento social en México*. México: LID, IPADE.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Enactus. (2019). Enactus Org. Recuperado de <http://enactus.org/who-we-are/our-story/>
- Enactus USA. (2017). *Enactus Training Center*. Recuperado de <https://training.enactus.org/team-resources/>
- González, M. B. (2012). *Informe anual de resultados 2011-2012*. Ameca: CUValles.
- Grant Space. (2019). ¿Qué es el emprendimiento social? Recuperado de <https://grantspace.org/resources/knowledge-base/emprendimiento-social-social-enterprise/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2018). Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas. Recuperado de <http://en.www.inegi.org.mx/app/mapa/denue/>
- Universidad de Guadalajara (UDEG). (2019). *Numeralia institucional*. Guadalajara: UDEG. Recuperado de <http://www.cgpe.udg.mx/content/numeralia-institucional-0>

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Bernal Alarcón, H. & Rivera Sánchez, B. (2011). Responsabilidad social universitaria. Aportes para el análisis de un concepto. En *Responsabilidad Universitaria. El Pensamiento Universitario Núm. 21* (pp. 7-19). Bogotá: ASCUN.
- Cantón Guzmán, A. & Gómez de la Paz, H. E. (2018). El emprendimiento social en México, siglo xx a nuestros días. En M. Conway Dato-on & J. A. Dávila Castilla, *Modelando el emprendimiento social en México* (pp. 53-76). México: LID, IPADE.
- Cantón Guzmán, A. & Gómez de la Paz, H. E. (2018). Liderando el emprendimiento social. En M. Conway Dato-on & J. A. Dávila Castilla, *Modelando el emprendimiento social en México* (pp. 163-178). México: LID, IPADE.
- Conway Dato-on, M. (2018). Introducción al emprendimiento social: ¿lo reconoceré cuando lo vea? En M. Conway Dato-on & J. A. Dávila Castilla, *Modelando el emprendimiento social en México* (pp. 27-44). México: LID, IPADE.
- Dahik Loor, A. C. (2018). La creación de un emprendedor social. El impacto del contexto. En M. Conway Dato-on & J. A. Dávila Castilla, *Modelando el emprendimiento social en México* (pp. 91-139). México: LID, IPADE.
- Secretaría de Planeación, Administración y Finanzas (Sepaf). (2008). Plan Regional de Desarrollo 2030, Región 11 Valles. Recuperado de <https://www.google.com/search?q=seplan+jalisco&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab>
- Secretaría de Planeación, Administración y Finanzas (Sepaf). (2015). *Plan de desarrollo de la Región Valles 2015-2025*. Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco.
- Social Enterprise Alliance. (2019). Social Enterprise US. Recuperado de <https://socialenterprise.us/about/social-enterprise/>
- Tierra Fértil. (2018). *Tierra Fértil Multimedia Agropecuaria*. Recuperado de www.tierrafertil.com.mx/jalisco-lider-produccion-frambuesas-arandanos/
- Villa Sánchez, A. (2014). *La innovación social en el ámbito universitario una propuesta para su diagnóstico y desarrollo*. Revista Argentina de Educación Superior(8), 188-218.

SEMBLANZAS

Cristina Díaz Pérez. Maestra en Dirección de Mercadotecnia y licenciada en Mercadotecnia por la udeg. Profesora de tiempo completo en el cuvalles y el Sistema de Universidad Virtual de la udeg. Experiencia de 13 años en oficinas de comunicación social, extensión y difusión universitaria, y consultora organizacional en temas como: investigación de mercados, conceptualización del cliente, conceptualización del producto, comercialización, estrategias de promoción, comunicación interna, comunicación social, administración de redes sociales y administración por procesos. Más de 12 años de experiencia docente con estudiantes universitarios y de educación continua, tanto en modalidad presencial como en línea. Entre sus líneas de investigación destacan: comunicación integral, difusión de la ciencia y mercadotecnia para el emprendimiento.

María Bibiana González Ramírez. Profesora de tiempo completo en el cuvalles de la udeg. Formación académica en Negocios Internacionales y maestría en Administración de Negocios por la udeg. Certificada como consultora de empresas a nivel nacional y 14 años de experiencia en innovación social dentro de la institución educativa superior. Reconocimientos nacionales e internacionales por la organización Enactus y por la udeg como consejera académica de equipos de estudiantes de alto rendimiento y por la ejecución de proyectos sustentables. Entre sus líneas de investigación se encuentran: emprendimiento, liderazgo e innovación social.

Juan Manuel González Villa. Profesor de tiempo completo del cuvalles de la udeg. Licenciado en Sistemas de Información y maestro en Administración de Negocios por la udeg. Formador de estudiantes de alto rendimiento a nivel superior en las áreas de recursos humanos, finanzas y diseño organizacional. Consultor y asesor de pequeñas y medianas empresas en el crece en temáticas de aplicaciones tecnológicas para la administración, diseño organizacional y recursos humanos. Sus líneas de investigación son: emprendimiento y función organizacional.

Ensamblando saberes y experiencias entre la Facultad de Medicina y la comunidad de Los Menucos

Assembling Knowledge and Experiences between the Faculty of Medicine and the Menucos Community

Daniela Beatriz Bassi Moreno

FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE, ARGENTINA
dani_bassi@hotmail.com

Lorena Jorge Lazzaris

FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE, ARGENTINA
ljorge@live.com.ar

Mónica Beatriz Reyna Layún

FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE, ARGENTINA
monicabreyna@yahoo.com.ar

https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ENE-JUN.47



RESUMEN

Los Menucos se configura como una localidad propicia para el desarrollo y la integración de prácticas interdisciplinarias, tanto para estudiantes como docentes, que son acompañadas y vehiculizadas por los actores sociales, los agentes de salud y educación locales.

En respuesta a las necesidades y demandas de dicha comunidad, nació un proyecto de Extensión Universitaria que construye salud y educación en el territorio de la Línea Sur rionegrina de la Patagonia Argentina.¹

Bajo ese marco, se involucró a la comunidad educativa en hábitos y alimentación saludable, salud bucal, tratamiento sanitario de residuos domiciliarios y potabilización del agua. Se capacitó a padres y docentes sobre educación sexual integral, se entrenó en reanimación cardiopulmonar (RCP) y primeros auxilios. Asimismo, se brindó actualización profesional a los agentes de salud con un énfasis en los temas prioritarios. Se brindó asistencia médica a niños de Los Menucos y de los parajes Comicó y Prahuaníeyu; se difundieron por radio acciones de prevención y promoción de la salud. El desarrollo del proyecto de extensión fue altamente positivo para el proceso de enseñanza y aprendizaje y, a la vez, satisfizo los requerimientos de la comunidad.

Palabras clave: Comunidades de aprendizaje; extensión universitaria; educación; salud.

ABSTRACT

Los Menucos is configured as a propitious town, for students and teachers, for the development and integration of interdisciplinary practices that are accompanied and guided by both social actors and health agents of that town.

In response to the needs and demands of this community, a University Extension Project is born that builds health and education in the territory of the South Rionegrina Line of Argentine Patagonia.

The educational community was involved in health yeating habits, oral health, sanitary treatment of household waste and water purification. Parents and teachers were trained on Comprehensive Sexual Education, they were trained in cardiopulmonary resuscitation (RCP) and First aid; profesional updating was provided to health agents focusing on issues according to their priorities. Medical assistance was provided to children from Los Menucos and the Comicó and Prahuaniyeu places, and there was a radio broadcast on prevention and health promotion actions. The development of the extensión Project was highly positive for teaching and learning process and at the same time satisfied the requirements of the community.

Keywords: Learning Communities; Extension University; Education; Health.

Fecha de recepción: 13/05/2020

Fecha de aceptación: 24/08/2020

Fundamento teórico

Al decir de Jáuregui y Suárez en su libro *Promoción de la salud y prevención de la enfermedad*, la medicina comunitaria organiza sus acciones desde la medicina clínica, ampliando sus horizontes de sentido en la discusión y comprensión de otros discursos. En virtud de esto, se constituye en una forma de pensar y actuar en la vida y en los eventos de salud y enfermedad que les acontecen a los seres humanos. La medicina, entonces, se configura como una acción individual y colectiva, en donde se comprende el cuidado de la vida, la salud y la enfermedad en individuos, grupos y comunidades, al mismo tiempo que se reconoce la pluralidad, se distingue la diferencia y se identifica la similitud (Jáuregui & Suárez, 2004, p. 223).

La acción médica es un acto colectivo e institucional. De acuerdo con esta idea, parte el proyecto de extensión a la comunidad de Los Menucos, generado en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional del Comahue, donde enseñamos y aprendemos a observar y a escuchar. Observar significa salirse de uno mismo para mirarse y mirar, para ver lo otro, la vida que es igual y diferente a la vez; tomar distancia permite identificar el contexto; escuchar es ser capaz de registrar lo que el otro dice

y tratar de comprenderlo tal cual fue expresado (Jáuregui & Suárez, 2004).

Estas formas de pensar y actuar propias de la medicina comunitaria pueden ser enseñadas y aprendidas en el contexto formativo de los médicos generales, en respuesta al perfil del egresado de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional del Comahue.

Relato de la experiencia

El trabajo que presentamos es una experiencia de proyecto social profesionalizante, donde los estudiantes de los últimos años de la carrera en la Facultad de Ciencias Médicas (Facimed) del Comahue llevan a la práctica y potencian las competencias adquiridas en la formación académica.

Esta experiencia se lleva a cabo a través del Proyecto de Extensión Universitaria realizado durante el periodo 2016-2019 en la localidad Los Menucos y su área de influencia: los parajes² Comicó y Prahuaniyeu. El equipo de trabajo fue constituido por docentes y estudiantes de la Facimed junto con los agentes de salud, educación y municipales de Los Menucos.

La población de Los Menucos cuenta con 5187 habitantes y los parajes Comicó y Prahuaniyeu con

404 habitantes. Se encuentra ubicada en el departamento 25 de Mayo, en la provincia de Río Negro, en la Norpatagonia³ Argentina. La geografía del lugar es una meseta semidesértica fría y seca con marcadas amplitudes térmicas y vegetación de estepa. Se ubica a 803 metros sobre el nivel del mar y a 248 de distancia de la ciudad cabecera de General Roca.

Los beneficiarios de la actividad son los estudiantes de las escuelas (jardín maternal, nivel inicial, primario, secundario), la población de Los Menucos y los habitantes de los parajes.

Ahora bien, 97% de los habitantes se concentra en las áreas urbana y periurbana, 3% se ubica en el área rural; 42% tiene escolaridad primaria completa, 21% de nivel medio, 3% educación terciaria/universitaria y 34% no están escolarizados.

La mayoría de las viviendas urbanas han sido construidas por el Instituto Provincial de la Vivienda y por el municipio con fondos propios. En el periurbano y en los parajes, las viviendas son muy precarias, con agua de red deficientemente clorada y con arsénico en valores límite para la toxicidad y el doble de flúor permitido para la zona, lo que la hace no apta para el consumo humano (no potable).

En cuanto al empleo, la mayoría de la ocupación laboral urbana es estatal. Algunos habitantes trabajan en las minas de piedra laja⁴ (lajeros) y otros — que habitan áreas periurbanas y parajes— trabajan

de agosto a diciembre en la esquila,⁵ lo que los obliga a estar fuera de sus casas en esta época. La minoría trabaja ocasionalmente en albañilería o tareas temporales. Algunas mujeres tienen empleo doméstico no calificado (cuidado de niños, de personas mayores, quehaceres en domicilios particulares) y en los parajes el trabajo femenino es básicamente rural y el ingreso económico es muy bajo.

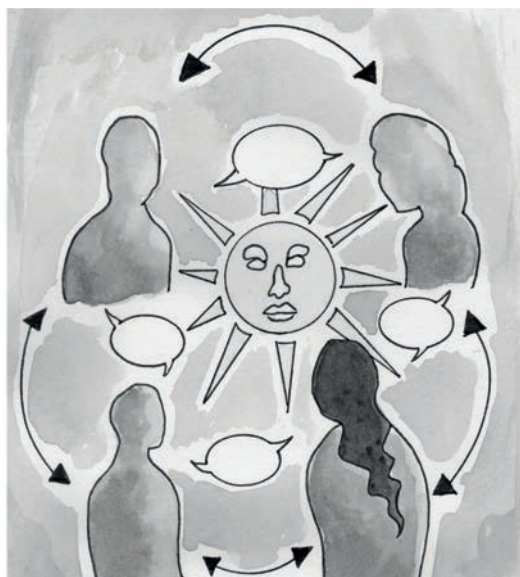
Asimismo, se trata de una zona donde es necesario fortalecer los equipos de salud y apoyar a los docentes de todos los niveles educativos. Los agentes de salud del Hospital Néstor Perrone y su zona de influencia mencionan como problemáticas la falta de recursos humanos especializados y materiales que posibiliten ampliar la cobertura y la complejidad de las prestaciones socioeducativa y sanitarias.

El equipo de Dirección del Hospital de Los Menucos solicita a la Facimed que se trabaje en red interinstitucional con las escuelas, visitar los parajes y actualizar la capacitación de los agentes de salud y docentes, haciendo hincapié en las carencias coincidentes y detectadas a lo largo de los cuatro años en los que se realizó la extensión universitaria por parte del equipo de trabajo.

También se considera la información aportada por el relevamiento realizado en 2014 por una enfermera profesional junto con otros agentes sanitarios y la actualización de indicadores de la sala de situación del hospital local presentada al municipio saludable,⁶ en 2016. Estos datos permiten precisar necesidades —explícitas y sentidas— de la población y luego realizar un trabajo conjunto con los actores sociales de la comunidad de Los Menucos.

Dentro de la categorización de las necesidades destacan las relacionadas con:

- Las dificultades en la aplicación del Programa de Educación Sexual Integral en los niveles educativos inicial, primario y secundario. (Ministerio de Educación y Derechos Humanos, 2011).
- La falta de accesibilidad universal al agua procesada por ósmosis inversa vertida en recipientes debidamente manipulados y tratados para que ésta sea de consumo seguro.



- La necesidad de continuar intensificando los programas de esterilización, desparasitación de canes y estímulo de posesión responsable de mascotas.
- El insuficiente control de vectores, moscas, mosquitos y alimañas, dada la magnitud de la problemática.
- Los altos índices de tabaquismo, malos hábitos de alimentación, sedentarismo, analfabetismo, violencia familiar y adicciones, detectados desde el relevamiento de los agentes sanitarios.
- En consonancia con la realidad del país, evidenciada en Ennys 2,⁷ hay un incremento de enfermedades crónicas no transmisibles, como sobrepeso u obesidad, y se hace visible la dificultad en la implementación de estrategias que enfocan los factores de riesgo y aquellas que estimulan los factores protectores. (SAP, 2016; Ministerio de Salud, 2019).
- Desde los Centros de Salud y también en los jardines maternas y de infantes se detecta la necesidad de contar con exámenes médicos por pediatras y mejorar las prácticas de control de crecimiento, incrementar los hábitos saludables desde la primera infancia bajo un trabajo conjunto con las familias.
- Los hábitos de alimentación y la dificultad de acceso al agua potable inciden también en enfermedades bucales evidenciadas en la alta prevalencia de caries relatada por los agentes de salud locales.

Bajo este marco, la comunidad educativa de la Facimed se propone como objetivo generar escenarios diversos para articular experiencias y saberes entre los agentes locales y el equipo de extensión. El fin de las acciones fue lograr un impacto en el mejoramiento de las condiciones de salud de la población infantil, así como promover instancias de formación interdisciplinaria de un equipo de extensionistas para concretar los espacios de capacitación, asesoramiento, atención y promoción de actividades propuestas en la comunidad Los Menucos y los parajes.

El trabajo interdisciplinario, juntamente con el intercambio de saberes, permite interpretar las pro-

blemáticas locales de salud detectadas con la finalidad no sólo de comprenderlas, sino de elaborar criterios y protocolos de actuación que incidan de modo positivo en la salud integral de los niños.

La transdisciplina habilita espacios de debate e información en la comunidad para reconstruir algunas representaciones y mitos sobre la salud infantil (vacunas, automedicación con hierbas, interpretación de síntomas según pautas culturales locales), lo que facilita el vínculo entre las familias, los niños y las prácticas médicas. De igual interés e importancia es fortalecer las capacidades locales de autogestión de proyectos en pos de incentivar prácticas saludables en la comunidad de Los Menucos y parajes, sostenidas en el tiempo y con un alcance a toda la población (urbana y rural).

Identificación del recurso humano

- Personal afectado al proyecto y destinatarios de éste (docentes y miembros de la comunidad). Aval de funcionarios públicos: legislatura de Los Menucos
- Docentes, estudiantes y graduados de la Facimed
- Agentes de salud de Los Menucos y zona de influencia
- Agentes de educación de Los Menucos y zona de influencia
- Agentes del Municipio de Los Menucos

Plan de actividades

- Formación del equipo. Se inició el proyecto con actividades de formación hacia el interior del equipo de trabajo vinculadas con el marco teórico y las perspectivas metodológicas.
- Planificación de las tareas de extensión. Se inició la planificación conjunta de las tareas de extensión en las diferentes etapas del proyecto, se coordinó la organización del trabajo con las instituciones destinatarias. En la Facimed se realizaron las actividades de formación, capacitación y organización de actividades en terreno con los estudiantes participantes y los integrantes de la comunidad beneficiaria del proyecto, quienes luego las llevaron a cabo en Los Menucos.

48 • *Ensamblando saberes y experiencias entre la Facultad de Medicina y la comunidad de Los Menucos*

Daniela Beatriz Bassi Moreno, Lorena Jorge Lazzaris y Mónica Beatriz Reyna Layún. *DIDAC* 77 (2021): 45-54

Actividades en Los Menucos

Primera etapa: Jornadas de Capacitación con diferentes grupos

Para optimizar el tiempo y los recursos durante la estadía en la Región Sur, se organizaron las capacitaciones y las temáticas de acuerdo con las instituciones y los participantes, a saber:

- Taller de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Estimulación y seguimiento del desarrollo. Destinado a madres y docentes del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) de Los Menucos.
- Taller de Educación Sexual Integral (ESI). Destinado fundamentalmente a docentes de todos los niveles educativos participantes.
- Capacitación de Salud Integral en Pediatría. Destinado a agentes de salud.
- Taller Salud del Niño en Contextos Rurales. Destinado a agentes sociales que trabajan en áreas relacionadas con las temáticas: nutrición, prevención de enfermedades (hidatidosis, vinculadas al agua, higiene, tratamiento de residuos, desarrollo sostenible y salud), riesgos de accidentes, actividad física y recreación.

Segunda etapa: Feria de Salud

El evento estuvo a cargo de agentes de salud y educación de la Universidad del Comahue, así como miembros de la localidad de Los Menucos dedicados íntegramente a los alumnos y docentes de los niveles iniciales (jardines) y primarios. Los *stands* se distribuyeron de la siguiente manera:

Organización de la Feria de la Salud

<i>Stand 1</i>	Hábitos Alimentarios Saludables. Lecturas críticas de las publicidades relacionadas con los alimentos. Alternativas para el desayuno, merienda, refrigerios y viandas escolares. Degustación de comida saludable: “otros sabores”.
<i>Stand 2</i>	Salud Bucal. Prevención de caries. Técnica de cepillado de dientes. Demostración. Actividades preparadas por alumnos participantes en la extensión.
<i>Stand 3</i>	Educación Sexual Integral. Exposición de trabajos realizados en la capacitación (primera etapa de actividades). <i>Posters</i> y folletos informativos, material audiovisual y literatura.

<i>Stand 4</i>	Salud Mental Infantil. Promoción de la salud mental: motivación, creación de hábitos con apoyo de las familias. Charlas abiertas.
<i>Stand 5</i>	Pautas de Crianza y Estimulación Temprana. Proyección de audiovisuales, presentación de material didáctico.
<i>Stand 6</i>	Salud Ambiental, Seguridad e Higiene. Taller de técnicas desinfectantes.
<i>Stand 7</i>	Prevención de Hidatidosis. Posesión responsable de mascotas. Charlas informativas, folletería.
<i>Stand 8</i>	Actividad Física Saludable. Según edades, sexo y condición de salud. Propuestas de actividades.
<i>Stand 9</i>	Control de Crecimiento en Niños Escolares. Peso, talla e IMC. Se realizó con pediatras a los niños presentes y se brindó información a las familias para el seguimiento. Presentación de las tablas con indicadores.
<i>Stand 10</i>	Construcción de Huertas Familiares. Actividades prácticas: reconocimientos de las cualidades del suelo, fertilización orgánica, cultivo, propagación de plantines. Enfatizar la relevancia de la alimentación saludable en la comunidad (propuestas de agentes comunitarios).

Actividades con la comunidad de Los Menucos y parajes

En las dos etapas se realizaron actividades de asistencia médica a pacientes en las áreas de cardiología infantil, neurología, diabetes y pediatría, a cargo de especialistas que forman parte del equipo extensionista y de colaboradores de la comunidad.

Elaboración de informes de avances

Redacción de los informes correspondientes con la participación de todo el equipo.

Resultados, evaluación de la experiencia y del impacto

El proyecto permitió ensamblar saberes y compartir experiencias entre la comunidad educativa de la Facimed y los distintos actores sociales de la localidad de Los Menucos y su zona de influencia, experiencia que —como mencionan la doctora Chardon y la licenciada Arce en su ponencia “Comunidad y Universidad: diálogo de saberes en la vida cotidiana”— tiene el propósito de promover la salud, entendida ésta como calidad de vida, por la vía de su producción en prácticas entramadas entre los actores sociales locales y los integrantes de la Universidad (Chardon & Arce, 2011).

Los estudiantes adquirieron previamente los conocimientos y desarrollaron habilidades para utilizar

en terreno, aplicándolas en un clima colaborativo de trabajo con sus compañeros. Cabe destacar la actitud de los estudiantes en cuanto a la iniciativa y la responsabilidad para emprender el proyecto, así como la creatividad para gestionar los recursos necesarios e idear las actividades.

Las dinámicas contribuyeron a la formación del recurso humano en el área de la salud y educación a través de las funciones de docencia e investigación; se trabajó con el mayor nivel de exigencia y compromiso por parte de los participantes en cuanto a interacción de conocimiento con el sistema social en su conjunto.

Impacto en la formación de los estudiantes

Los estudiantes se relacionaron con la sociedad, cooperaron con ella y les ofrecieron sus conocimientos; a la vez, aprendieron de la comunidad y constituyeron una red social y académica de actores que se integran y vinculan entre sí. Implementaron estrategias de promoción de la salud y prevención de enfermedades, saliendo de las actividades áulicas para llevarlas a la práctica en contextos socioculturales diferentes.

Los estudiantes forman de este modo un pensamiento crítico con capacidad de responder con rigor, de forma pertinente y oportuna a las problemáticas de la salud. Por otra parte, los docentes tienen plena posibilidad de plasmar, en terreno, las prácticas que fueron enseñadas y transferidas desde la teoría.

Los estudiantes afrontaron los retos y desafíos del proyecto con compromiso y responsabilidad.



Docentes de nivel universitario y de nivel primario con alumnos de nivel universitario y de nivel primario en paraje Comicó.

Ellos respondieron de manera creativa y eficaz a las condiciones y los desafíos encontrados en la oportunidad de esta experiencia. No sólo les permitió adquirir y transmitir conocimientos, sino también valores como el respeto, la colaboración, la integración, la tolerancia y la humildad con sus compañeros y con el resto de las personas con las que se vincularon. Asimismo, exploraron y recogieron del medio social datos y valores culturales que les permiten comprender los distintos contextos y realidades sociosanitarias de la provincia y orientarlos sobre la situación real de la comunidad.

Los estudiantes contaron

La experiencia de la ejecución del proyecto plasmó en los estudiantes los principios de la salud humana en su totalidad al punto que muchos de ellos en su informe final relatan estar convencidos que lo que programaron e hicieron es la verdadera medicina (Reflexión de Alberto, 2016).

Todo este proceso me sirvió para entender que la suma del esfuerzo de muchos compañeros, docentes y colaboradores, más el deseo genuino de aportar desde nuestro lugar, dieron como resultado dos viajes exitosos en este año. No sólo porque se pudieron realizar, sino porque alcanzamos nuestros objetivos planteados y regresamos con la expectativa de seguir siendo parte del mismo. Poder conocer a la población de Los Menucos, sus necesidades e inquietudes, motiva aún más el deseo de poder aportar y entregar las herramientas necesarias para que todos podamos seguir construyendo salud (Reflexión de Natalia, estudiante, 2017).

Tercer viaje. En esta ocasión pude viajar. Llegados a Los Menucos, nos alojamos en el Gimnasio Municipal, donde nos estaba esperando el director del hospital local y otros trabajadores de la salud, todos ellos de buena predisposición para con el proyecto y todo muy ameno. Las actividades que realicé allí fueron control del niño sano y atención

pediátrica espontánea en el paraje Comicó y charlas sobre prevención de diarreas y deshidratación, y de infecciones respiratorias, en radios de la comunidad de Los Menucos. Las sensaciones previas a estas actividades eran de incertidumbre y nerviosismo, pero con muchas expectativas. Al ir realizándolas me iba relajando, pudiendo aclarar muchas dudas y entendiendo profundamente el significado de lo que estábamos haciendo en ese lugar. Lo importante que es que el sistema de salud se acerque a la población en general, que sea quien dé la iniciativa en la solución de los problemas de salud y no un mero actor pasivo a la espera de la demanda de atención médica. Hubo particularmente dos cosas que me llamaron gratamente la atención, primera, que el director del hospital y una médica de planta lleven a cabo un programa radial semanal (en dos radios) donde se dan recomendaciones, información pertinente al cuidado de la salud y donde los habitantes pueden comu-

nirse abiertamente, despejando dudas e inquietudes. Y segunda, la vocación del único médico que está en el paraje Comicó, atendiendo las demandas de toda esa población, teniendo a su disposición poquísimos recursos y quedándose, además, parte del año aislado totalmente por las nevadas. Estos ejemplos nos hacen pensar qué tipo de profesional queremos ser en el futuro (Reflexión de Manuel, 2019).

Impacto en los docentes

Los docentes tienen plena posibilidad de transferir desde la teoría al terreno las prácticas que fueron previamente enseñadas en escenarios académicos.

Impacto en la comunidad

La comunidad evidenció su gratitud por las labores realizadas, de forma verbal y por medio de encuesta de opinión. Desde su desarrollo, el proyecto ha tenido relevancia para las autoridades de la comunidad, quienes brindaron su apoyo para la implementación y lo declararon de interés municipal. De esta manera, se sostiene una vinculación dinámica con las autoridades locales que refuerzan la necesidad de continuar con la aplicación del trabajo extensionista en la zona, dado que permite capacitar al recurso humano que participa en las distintas áreas y brindar asistencia técnica sobre los problemas y las necesidades visualizadas por la propia comunidad.

Se puso en marcha un proceso de capacitación a los médicos del hospital local que tienen poca accesibilidad a la formación continua; se protocolizó el abordaje de algunas patologías prevalentes y emergentes, dado que el nosocomio local es el único centro de salud referente de la zona.

La atención médica fue dirigida a niños, a los que se les realizaron controles de salud y atención de demanda espontánea en el Hospital de Los Menucos y en los parajes de Comicó y Prahuaníyeu, ofreciendo la oportunidad de tener acceso a los controles de salud infantil y a la consulta con especialista pediátrico en la localidad y en los parajes. Esto permite disminuir la brecha de inequidad en salud, sobre todo de los niños que viven en zonas rurales alejadas.



Al llegar a trabajar a paraje Comicó.



Termina la tarea en Los Menucos y regresamos a la Facimed.

A su vez, se fortaleció un lazo de comunicación con el hospital de referencia y asesoramiento a distancia con especialistas médicos a fin de dar respuesta ante consultas sobre el quehacer cotidiano de la práctica médica. Esto constituyó una red de sostén para los agentes de salud local.

Resignificación de la institución universitaria

La universidad es vista por la comunidad como un espacio público al que se puede acceder, del que se pueden apropiarse y con el que cuentan. A partir de este empoderamiento de la comunidad surge el planteo de necesidades concretas que son gestionadas por medio del proyecto como posibles de ser resueltas en próximas oportunidades.

Impacto en la formación social de los estudiantes, empatía, comunicación, trabajo comunitario, salud social

Este proceso permite a los alumnos relacionarse con la sociedad, ofrecerle su conocimiento, cooperar con ella y a la vez aprender de la comunidad, constituyendo una red social y académica de actores que se integran y vinculan.

Debido a que se trata de una experiencia formativa para los alumnos es muy importante su percepción sobre la experiencia vivida, que compartan el trabajo, donde se intercambian saberes y conocimientos en la interacción con otros. Varios de los alumnos se ofrecen para seguir participando en el proyecto como un medio para continuar vinculados con el programa. Así lo ratifican Penhos Matías et al: “el proyecto se hace sustentable en la medida que los diferentes actores sociales, que participan y gestionan asociadamente, se apropian de los instrumentos utilizados y pueden replicar la experiencia” (2018).

En cuanto existan espacios compartidos, donde la formación profesional y la comunidad puedan trabajar mancomunadamente, en un ámbito de confianza, solidaridad, responsabilidad, participación y respeto, del encuentro surgirán acciones que producirán avances cualitativos para todos los actores sociales, educativos y sanitarios.

Esta experiencia se basa en una relación horizontal y simétrica, donde las actividades desarrolladas por los alumnos y los actores sociales de la comunidad brindan herramientas para la producción del pensamiento crítico y la reflexión de la práctica profesionalizante librada de prejuicios: con el propósito de que los estudiantes consoliden, integren y amplíen las competencias y los saberes correspondientes con el perfil profesional en el que se están formando.

Consideraciones finales

A partir de la experiencia llevada a cabo, los estudiantes practicaron la medicina aplicada en terreno en interacción con la comunidad y desde la interdisciplina. Se logró construir el conocimiento de manera conjunta integrados en la horizontalidad de roles, sin protagonismos, enfocados en el hacer y aprender conjunto como horizonte y arte.

Proyectos como el relatado nutren el aprendizaje del estudiantado y aportan herramientas para el ejercicio de la vocación universitaria, lo cual coadyuva a que los alumnos puedan estar atentos a las necesidades de los miembros de las comunidades en las cuales participan a través de su ejercicio profesional. La riqueza significativa de la experiencia los conducirá a ejercer su profesión con responsabilidad médica y social, con una mirada más amplia y humana hacia el prójimo.

Recomendaciones para el aula

El docente requiere:

- Transmutarse de proveedor de contenidos a motivador del aprendizaje de éstos.
- Acompañar al estudiante a integrarse en la comunidad, compartir saberes, reconocer las necesidades, elaborar las soluciones y ejecutarlas de modo conjunto.
- Estimular la mudanza del escenario donde transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el aula a los espacios comunitarios donde se comparta la construcción de saberes y su aplicación.
- Asistir al estudiante en la construcción de saberes entre pares y con los individuos de la comu-

nidad, generando una sinergia y construyendo un mundo mejor.

El docente debe motivar al estudiante a dialogar con la comunidad en un lugar de encuentro donde no hay ignorantes ni sabios absolutos sino personas en comunicación buscando saber más. La buena praxis docente se sostiene en enseñar los saberes, reflexionar con humildad reconociendo que todos tienen algo bueno para dar y accionar con suma responsabilidad en la sociedad que sostiene su labor, este debiera ser el motor de la enseñanza (Freire, 2012, p. 110).

Según Ferry, “tanto para que el conocimiento y la experiencia sean realmente portadoras de cambio, de transformación es necesario aprender a pensar, a analizar y ver que el oficio de docente, las situaciones a las que uno se enfrenta son siempre singulares” (2018) y

esto toma particular relevancia en la práctica y ejercicio de la medicina. También afirma que formarse es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal. Formar es entonces ayudar a formarse.

Acordamos con Ospina Nieto cuando dice que:

los docentes deben considerar a los estudiantes como actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje, como seres capaces e iguales, que valoren la riqueza de interactuar con el otro, de dialogar, de expresarse, de aprender y enseñar al mismo tiempo (2012, p. 169).

Y esta experiencia ha colaborado en este sentido. Siguiendo a este aporte, se suma lo expresado por Alliaud, quien afirma que “los docentes producen un saber a partir de las situaciones que protagonizan, de los problemas que solucionan y también de los que descubren” (p. 4). ■

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2002). *La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber*. Recuperado de <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/laptapi/docs/Andrea%20Alliaud.pdf>
- Chardon, M. y Arce, L. (Noviembre 2011). *Comunidad y Universidad: diálogo de saberes en la vida cotidiana*. En G. Menéndez (Coordinación general), Integración, extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social. Ponencia llevada a cabo en el XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, Santa Fe, Argentina.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gilles, F. (2008). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas, UBA.
- Jáuregui, C. A. & Suárez, P. (2004). *Promoción de la salud y prevención de la enfermedad. Enfoque en salud familiar*. Colombia: Editorial Panamericana.
- Kloster, E. et al. (2006). Proyecto de Investigación “Dinámica económica y sociodemográfica, redistribución y movilidad territorial de la población de Río Negro en las dos últimas décadas” H084, UNCo.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. Programa de educación sexual integral. (2006). Recuperado de https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_seccion.php?id=60
- Ministerio de Salud Argentina. (2019). 2.ª Encuesta Nacional de Nutrición y Salud. Ennys2 2019. P. 11 Recuperado de <https://cesni-biblioteca.org/2-encuesta-nacional-de-nutricion-y-salud-ennys-2>
- Ministerio de Salud Argentina. Municipios y comunidades saludables. (2020). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/salud/municipios>
- Ospina Nieto, Y. (2012). La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v10n20/v10n20a11.pdf>
- Pantano, E. (2012). *Proyecto de investigación sobre aspectos socio productivos de la Línea Sur*. Recuperado de <https://rid.unrn.edu.ar/>
- Penhos Matías et al. (2018). Extensión, docencia e investigación: nuestro desafío. III Jornadas de Intercambio de Extensión Universitaria. Recuperado de https://issuu.com/redtisa/docs/libro_3_jornadas_intercambio_de_ext/26
- SAP. (2011). Guías de práctica clínica para la prevención, el diagnóstico y el tratamiento de la obesidad. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 109(3), 198-203. Recuperado de <https://www.sap.org.ar/uploads/consensos/gu-iacuteas-de-pr-aacutectica-cl-iacutenica-para-la-prevenci-oacutenel-diagn-oacutestico-y-el-tratamiento-de-la-obesidad-.pdf>
- SAP. (2016). La salud de las próximas generaciones: un desafío conjunto. *Boletín Informativo*, 1, 5.

SEMBLANZAS

Daniela Beatriz Bassi Moreno. Médica pediatra, nacida en General Roca el Río Negro, Patagonia Argentina. Estudió medicina en la Universidad Católica de Córdoba (ucc) y realizó la residencia de formación pediátrica en el Hospital Pedro de Elizalde (ex Casa Cuna) en la ciudad de Buenos Aires. Egresó en 1997 y desde entonces trabaja en el Hospital Francisco López Lima de General Roca, Río Negro. Realiza un posgrado en Salud Social y Comunitaria. Es docente provincial en Consejería en Lactancia Materna y evaluadora de la estrategia iniciativa Centro de Salud Amigo de la Madre y el Niño. Docente en la cátedra de pediatría y semiología pediátrica de la Facimed del Comahue. Miembro titular de la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP). Fue integrante de la comisión directiva SAP filial Alto Valle de Río Negro y Neuquén. Coordina la Subcomisión de Lactancia Materna de Sociedad de Pediatría Filial Alto Valle de Río Negro y Neuquén e integra el Comité de Maternidad e Infancia local desde el año 2002.

Lorena Jorge Lazzaris. Médica egresada de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en pediatría expedida por la SAP. Se formó como pediatra en el Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez, CABA (1993-2003). Es médica de tiempo completo del servicio de pediatría Hospital López Lima, General Roca, Río Negro, desde 2003. Fue jefa de servicio de pediatría en el Hospital López Lima, General Roca, de 2011 a 2018. Ocupó la coordinación de residencia de pediatría en el Hospital López Lima, General Roca, de 2014 a 2018.

Mónica Beatriz Reyna Layún. Médica cirujana egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en pediatría, expedida por la SAP. Formada como pediatra en el Hospital Infantil Municipal de Córdoba. Miembro de la Academia Nacional de Pediatría. Es consultora del Comité de Educación Médica de la Sociedad Argentina de Pediatría. Prestó servicios asistenciales en el Hospital de Niños de Córdoba, en el Hospital Pediátrico del Niño Jesús de Córdoba y en el Hospital de Área Cipolletti a lo largo de 21 años. Ingresó a la docencia universitaria en 1981 como ayudante alumna rentada por concurso regular, donde recorrió el escalafón hasta 2002 que por concurso regular accedió al cuerpo del profesorado titular en la Cátedra de Medicina Infantil, en donde desde 2015 es profesora de tiempo completo de la Facimed, en la cual desarrolla docencia, investigación y extensión.

¹ Las ciudades o pueblos de la llamada Línea Sur en la provincia de Río Negro, que en su momento fueron el recorrido del tren patagónico, servían para alimentar las locomotoras de las formaciones que atravesaban estas regiones. Es la ruta que cruza la provincia de Río Negro desde la cordillera de los Andes hasta el océano Atlántico, siguiendo el recorrido de las vías del ferrocarril (Pantano, 2012).

² Lugar geográfico habitado por pobladores dispersos en el área rural.

³ Región conocida como Patagonia Norte integrada por las provincias de Río Negro y Neuquén.

⁴ Laja o piedra laja, en general, es una roca plana, lisa y poco gruesa. Se usa en la construcción de viviendas.

⁵ Proceso por el cual se corta el vellón de lana de una oveja.

⁶ Adherido al programa nacional de municipios saludables, siguiendo el Plan Estratégico de Promoción de la Salud Local, es una herramienta de planificación estratégica de la política municipal que tiene como propósito fortalecer las acciones de promoción de la salud a nivel local y mejorar los resultados en salud, de acuerdo con el Ministerio Salud Nación de Argentina.

⁷ 2.ª Encuesta Nacional de Nutrición y Salud 2019.

Aprendizaje Más Servicio (Aps) e interculturalidad: estrategia extensionista

Learning-Service and Interculturality: Extension Strategy

Pablo Antonio Capobianco Medrano

FACULTAD DE ODONTOLOGÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (UNLP), ARGENTINA
drcapobianco.periodoncia@gmail.com

Mónica Silvana Hervith Gerac

FACULTAD DE ODONTOLOGÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (UNLP), ARGENTINA
mhervith@gmail.com

Gabriela Menta Pozzi

FACULTAD DE ODONTOLOGÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (UNLP), ARGENTINA
mentagabriela@gmail.com

María Elena Sapienza Fromigue

FACULTAD DE ODONTOLOGÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (UNLP), ARGENTINA
sapienmaria@yahoo.com.ar

https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ENE-JUN.48



RESUMEN

Uno de los valores en los que sobresale la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), institución pública y gratuita, es su compromiso social, reflejado en los esfuerzos que realiza para mantenerse cerca de la comunidad y atenta a las demandas sociales. Este artículo comparte una propuesta extensionista diagramada con el fin de mejorar la salud oral de una población, a partir de la construcción conjunta de los conocimientos, la elaboración de estrategias y herramientas que favorezcan el aprendizaje conjunto de alumnos, comunidad y docentes en forma mancomunada, con una actitud participativa y activa. Y de este modo generar que el grupo intervenido tome las mejores decisiones sobre salud oral y que los alumnos se involucren con la realidad social concerniente a su profesión, así como también proporcionar la atención odontológica a sectores relegados de la sociedad o con serias dificultades para acceder al sistema de salud.

Palabras clave: Extensión universitaria; Aprendizaje Más Servicio (Aps); salud bucal; interculturalidad.

ABSTRACT

One of the values that makes the Faculty of Dentistry of the National University of La Plata, a public and free institution, to be outstanding is its social commitment, reflected in the many efforts it makes

to stay close to the community and attentive to social demands. The following article aims to share a diagrammed extensionist experience in order to improve the oral health of a population from the joint construction of knowledge and the development of strategies and tools to favor the joint learning of students, community and teachers, maintaining a participative and active attitude, which fundamentally allows the intervened group to make the best decisions about oral health and permits students to get involved in the social reality with respect to their profession. It allows as well to take dental care to relegated sectors of the society, or to those with serious difficulties to access the health system.

Keywords: University Extension; Learning-Service; Oral Health; Intercultural.

Fecha de recepción: 13/05/2020

Fecha de aceptación: 28/09/2020

Introducción

La Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se basa en tres pilares: la enseñanza-formación, la investigación y la extensión universitaria, enraizadas en su medio social. Al tratarse de un hospital escuela, brinda servicios a la comunidad a través de la atención odontológica que se lleva a cabo no sólo en la institución, sino en centros de atención primaria ubicados estratégicamente en distintos barrios de la ciudad. Por medio del trabajo de extensión se atienden los verdaderos desafíos y puede responderse a las reales demandas de la sociedad, así como crear vínculos e involucrarse con ella. Esto resulta beneficioso para la comunidad y para los integrantes del proyecto al articular el aprendizaje con el servicio.

Constantemente, la Facultad recibe las demandas comunitarias de necesidades de salud bucodental, por lo que logró convertirse en uno de los mayores referentes de la región en cuanto a la gestión y operatividad de múltiples proyectos extensionistas. Hoy tiene 22 proyectos en marcha de la última convocatoria periodo 2018-2022, 11 acreditados y subsidiados y 11 acreditados sin subsidio, tanto en la ciudad de La Plata como en otras provincias del país.

En este contexto, la asignatura Endodoncia A, de la cual somos docentes los autores del presente artículo, recibió recientemente una solicitud por parte de las autoridades del Centro Comunitario de Extensión Universitaria núm. 7 At y Guasu Ñande Japahape, ubicado en el Barrio de Villa Elvira, calle 600 y 117, en la plaza Néstor del Sur. Su nombre guaraní significa “lugar grande donde cabemos to-

dos” en español. Este centro se sitúa geográficamente al sudeste de la ciudad de La Plata y fue inaugurado el 16 de diciembre de 2013, por iniciativa de la UNLP conjuntamente con la agrupación Movimiento Patria Grande CTA, Reg. Sur y la mesa barrial de Villa Elvira, ante la preocupación por la falta de acceso de esta comunidad a las prestaciones odontológicas debido al alto costo de éstas.

Así surgió este proyecto para dar solución a dichas demandas a través de la implementación de tareas de educación para la salud y atención comunitaria, en específico mediante el abordaje y el tratamiento de patologías dentarias concernientes a nuestra asignatura, pero con un enfoque interdisciplinario y una estructura organizativa, en la que la responsable de ejecución es la profesora titular de la asignatura Endodoncia A. El proyecto cuenta con la participación de 12 docentes, un no docente, 30 estudiantes de primero a quinto año de la carrera, además de tres estudiantes provenientes de diversas áreas (uno de Periodismo y Comunicación Social, otro de Ciencias de la Educación y Diseño y una más de Comunicación Visual), así como la comunidad que frecuenta ese centro.

Cabe destacar que el énfasis en la interculturalidad está motivado por la heterogeneidad que presenta este grupo, compuesto por ciudadanos de nacionalidades uruguaya y paraguaya. Gran parte de la comunidad uruguaya habla guaraní y la comunicación (algo tan simple pero esencial), bajo esta circunstancia en particular, tiene un rol vital, sin la cual ningún proyecto de extensión sería viable, ya que los lineamientos generales deben estar funda-

mentados en las necesidades que la comunidad manifieste, por y para ellos. Es decir, los lineamientos deben estar focalizados en el impacto que las acciones producen en la conciencia y la organización de los actores involucrados; asimismo, deben realizarse tomando en cuenta momentos clave de la planificación y la implementación.

Objetivos generales

- Contribuir al mejoramiento de las condiciones y la calidad de vida de niños, jóvenes y adultos a través de la promoción de la salud bucal y rehabilitación de las patologías pulpares preexistentes por medio de la endodoncia.
- Establecer estrategias de comunicación con las diferentes personas que asisten al lugar.
- Fomentar oportunidades de aprendizaje entre las comunidades uruguayas y paraguayas que asisten al lugar.
- Estimular las actividades de Aps en la comunidad como una estrategia innovadora que permita generar profesionales involucrados con las necesidades de la población asistente.

Objetivos específicos

- Que la población a la cual está dirigido este proyecto se apropie e incorpore como hábito el cuidado de la salud bucal.
- Que los individuos incorporen conductas de autocuidado bucal a nivel individual, familiar y comunitario.
- Que el paciente logre la integración, la aceptación y la adaptación de la consulta odontológica.
- Atender las patologías pulpares y generales que se presenten durante el proyecto.
- Reducir el índice de piezas cariadas y reconvertirlas en piezas dentarias restauradas a través de la endodoncia.
- Formar agentes multiplicadores de salud.

Marco teórico

Al tomar en cuenta los saberes que los alumnos adquieren antes de graduarse, creemos que poseen un

grado técnico muy elevado; sin embargo, en algunas ocasiones no tienen un nexo con la comunidad. Por esta razón, carecen del contexto social necesario para desarrollar un mayor compromiso con la comunidad donde realizarán sus actividades.

Sobre este tema, Gerzina se expresa justificando la necesidad de que los estudiantes deban “aprender” a estar preparados a lo largo de su vida profesional, circunstancia que parece no estar debidamente tratada en los programas tradicionales más centrados en acumular durante cinco años toda la información que el futuro odontólogo necesitará (Gerzina, Worthington & Byrne, 2003).

Al respecto, Labonte establece que la educación para la salud comprende las oportunidades de aprendizaje creadas conscientemente que suponen una forma de comunicación destinada a perfeccionar la alfabetización sanitaria, incluida la mejora del conocimiento de la población en relación con la salud y el desarrollo de habilidades personales que conduzcan a la salud individual y comunitaria (1994).

En nuestro contexto, donde entran en juego diferentes actores en un ámbito de necesidad social, creemos que es preciso emplear estrategias que permitan establecer nexos entre las diferentes partes. En este sentido, Pozo y Pérez Echeverría manifiestan: “aprender ya no es apropiarse de una verdad absoluta, válida en cualquier contexto y situación, sino adquirir diversos conocimientos y saber usar el más adecuado en cada situación o contexto” (2009, p. 16).

Teniendo en cuenta que los alumnos que transitarán estos espacios tendrán que aprender conceptos teóricos que deberán llevar a la práctica, consideramos imprescindible centrarnos en ejercicios de reflexión como parte de una estrategia de aprendizaje constructivo. Al respecto, Schön, —quien desarrolló el concepto de práctica reflexiva y contribuyó a la teoría del aprendizaje organizacional, se expresa con respecto a la puesta en práctica del aprendizaje: “[en] la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados para el profesional. Deben ser contruidos a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas” (1983, pp. 47-48).

Por otra parte, y haciendo referencia a la innovación desde el punto de vista etimológico, podemos decir que se trata de hacer algo nuevo, pero en otras ocasiones aplicado en un lugar distinto y, por lo tanto, con características diferenciales. Sobre este tema, Barraza Macías propone seguir un conjunto de acciones de manera sistemática, con el objetivo de lograr una innovación educativa y un cambio duradero que pueda considerarse como una mejoría de la situación anterior (2013).

En cuanto a la reflexión sobre la innovación en las actividades extensionistas, resulta imperioso comprender que muchas de las prácticas que se realizarán implican la ruptura de la zona de confort en la cual se encuentran los docentes y los estudiantes. En línea con este concepto, Lucarelli define que el planteo didáctico-curricular de la tarea pedagógica tiene como propósito emprender acciones, tanto en los procesos de programación y evaluación, que generen una ruptura del *statu quo* vigente en las aulas (1994, p. 15).

Considerando nuestro caso, donde los estudiantes deberán interactuar con una comunidad cuya mayoría son familias de origen paraguayo, resulta pertinente trabajar con herramientas que propicien la interculturalidad y que además esta experiencia sea una oportunidad para que los participantes aprendan haciendo, no sólo realizando procedimientos técnicos rigurosos, sino también a través del servicio a la comunidad. Así, se podrán mejorar diversas condiciones de ésta y poner en valor el aspecto social tan necesario en los barrios periféricos de La Plata.

Por esto, nos parece muy positivo plantear el *aps* como una estrategia pedagógica altamente pertinente, ya que en esta metodología interactúan el aprendizaje experiencial y el servicio hacia la comunidad. Al respecto, Paredes asevera que “en las actividades de *aps* los aprendizajes, al estar vinculados con el servicio a la comunidad, favorecen la comprensión problemática de la realidad donde se va a actuar” (2018, p. 5).

Sobre el mismo tema, García García y Cotrina García mencionan que el *aps*, bajo el contexto de la

universidad, debe entenderse como una filosofía de la educación para avanzar hacia un modelo de responsabilidad social universitaria alternativo (2015).

En cuanto a la interculturalidad, Castillo Guzmán y Guevara refieren que “además de expresar la cohesión étnica de un grupo social proporcionando condiciones para el fortalecimiento de la identidad cultural, estimula la adquisición del conocimiento cultural de otros pueblos” (2015, p. 27).

De modo similar, Arntz Vera y Trunce Morales también señalan que: “esta metodología puede facilitar una interacción armónica de la institución educativa con la comunidad y sus organizaciones” (2018, p. 220).

Antecedentes y pertinencia del tema propuesto

La Facultad de Odontología cuenta con una amplia trayectoria en el área extensionista, pues ha realizado múltiples campañas de voluntariado en zonas remotas y aisladas de diversas provincias, con la participación de docentes, odontólogos de la carrera de posgrado de especialización en Odontología Social y Comunitaria, así como estudiantes de la Facultad.

Los proyectos de extensión de esta unidad académica son instrumentos de planificación para generar procesos de educación no formal que la Facultad de Odontología comparte con la comunidad a la cual van dirigidos, a través de los conocimientos acumulados y la capacidad de sus docentes, investigadores, estudiantes y no docentes.

Todas estas actividades se realizan para generar una transformación social y cultural por medio de la divulgación científica y del desarrollo tecnológico, de modo que la comunidad en donde se esté trabajando mejore su calidad de vida.

Por todos los motivos aquí expuestos, consideramos que esta propuesta es oportuna y benéfica de una manera multidimensional: por un lado, hace posible la creación de una situación o espacio de aprendizaje de forma extramuros, es decir, fuera del contexto educativo habitual y, a través de métodos alternativos de educación, los estudiantes integran, incorporan y procesan muchos contenidos aborda-

dos en la carrera. Y, por otro lado, la comunidad también resulta beneficiada, ya que este trabajo en conjunto le permite elaborar, interpretar y construir nuevos conocimientos.

Metodología

Inicialmente se realizó un diagnóstico comunal para reconocer fortalezas y debilidades y, a partir de allí, establecer las metas, las actividades y las tareas a implementar. Este proceso tiene un alto grado de complejidad, pues implica un acercamiento e inserción a una comunidad heterogénea, y los lazos que allí se empiecen a generar serán la piedra fundamental que guiará todo el proyecto.

Para comenzar, se realizaron entrevistas con informantes clave y referentes barriales, así como con las autoridades del centro comunitario para determinar cuáles son sus percepciones, representaciones sociales, necesidades y demandas. Luego, con la información recopilada, definimos los problemas más relevantes y la mejor manera de abordarlos. A su vez, resultó indispensable evaluar el punto de partida odontológico a través de los indicadores existentes en odontología sobre el estado inicial de salud oral y a partir de esto establecer las prioridades para la población vulnerable de la zona de Villa Elvira y sus alrededores.

Como estrategia se determinó que la metodología de ejecución del proyecto se implementará en dos grandes etapas: la primera involucra los aspectos de promoción de la salud mediante tareas de educación participativas que fomenten la construcción del conocimiento en forma colectiva con la implementación de talleres que no sólo favorezcan el conocimiento, sino también la adquisición de herramientas en favor de la salud oral; y la segunda etapa, en la que se realizará la disminución de casos de personas con daño pulpar (es decir, se tratarán aquellas lesiones que afecten directa o indirectamente al nervio alojado en la pieza dentaria, que puedan derivar en inflamación o infección y que de no ser tratadas pueden producir dolor, llegando a interrumpir actividades cotidianas o incluso comprometer la salud general del individuo). Estas lesiones, lamentablemente, se

presentan con mucha frecuencia y afectan fuertemente a este sector de la sociedad.

Área educativa

Se propone trabajar con grupos interdisciplinarios en los que los extensionistas y los miembros de la comunidad construyan de manera colectiva e innovadora el conocimiento y las actividades. Esta tarea tendrá como principales referentes a los dos coordinadores del equipo, quienes serán los encargados, junto con dos alumnos designados para su colaboración, de contactar a los líderes barriales para reunir a la población cuando se den estas actividades de prevención. Cabe destacar que, antes de esto, un grupo de alumnos y docentes tomarán una capacitación del idioma guaraní, el cual se dicta periódicamente en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, con el objetivo de contextualizarse en el medio en el que trabajarán.

Esta tarea se realizará con la dinámica de talleres, que serán coordinados y calibrados por un docente del proyecto, el cual guiará y supervisará las actividades que los alumnos desarrollen, en donde los pequeños realizarán sus grafismos, muy necesarios para determinar la edad en la que nos debemos manejar, además utilizaremos dispositivos favorecedores de la promoción de la salud, como afiches y folletería diseñada con símbolos para aquellas personas que no sepan leer y escritas tanto en español como en guaraní. Ayudados por técnicas participativas y de trabajo grupal que se adecuen a los grupos etarios y a la edad mental de cada individuo, a las demandas y las posibilidades que brinda cada pequeño, se preverá cubrir las dos franjas horarias (mañana y tarde), con el fin de que toda la comunidad pueda asistir a los talleres de educación para la salud. Los grafismos serán evaluados por una psicóloga perteneciente al grupo extensionista. El coordinador no docente se encargará de llevar el registro de las actividades en un diario de campo.

Área de salud

Se propone trabajar con tres modalidades llevadas a cabo por dos participantes docentes y tres alumnos:

- Talleres (con los miembros de la comunidad escolar y las familias) que favorezcan la comunicación interpersonal.
- Talleres de motivación para la atención odontológica que permitan obtener los índices bucales de salud y enfermedad (O'Leary, CPO y DS).
- Talleres para reforzar o enseñar hábitos de higiene oral (de ser necesario adaptar los cepillos dentales a aquellos niños que no pueden tomarlo).

Área de atención odontológica

Se trabajará en el Centro de Extensión núm. 7, el cual cuenta con los equipos portátiles (sillón odontológico, lámpara halógena, equipo de rayos X) y con los materiales odontológicos aportados por Megadental S. A. (empresa que actúa como contraparte del proyecto, proveyendo materiales odontológicos e instrumental específico para limitar las patologías pulpares activas). Esta actividad será realizada por siete participantes docentes y cuatro alumnos.

Cabe destacar que la atención de los niños, los jóvenes y los adultos siempre será interdisciplinaria, ya sea porque confían y se sienten seguros con el personal del Centro o porque necesitamos consultar

con el médico de cabecera en los casos de patologías preexistentes y toma de medicación, pues ésta puede ayudar o interferir con el tratamiento odontológico. En esta etapa también se llevarán a cabo las acciones para evaluar el impacto del proyecto en la población.

Las actividades de ambas etapas estarán programadas y supervisadas por la directora del proyecto, quien designará a los encargados de las diferentes áreas y las tareas que se llevarán a cabo. Asimismo, el codirector asistirá al director en esa ardua tarea y será el nexo entre éste y los diferentes encargados de las tareas para mantener un vínculo constante e inmediato entre los miembros del equipo, por lo que realizará evaluaciones antes, durante y después del proyecto. También se prevé una evaluación a los seis meses y al año de finalizar el programa.

Los docentes coordinarán al grupo, direccionando tanto a los estudiantes como a la comunidad, para generar un proceso grupal encaminado a un aprendizaje social que aproveche al máximo la posibilidad de una intervención pedagógica y práctica, y generar así espacios para la interacción, la comunicación, el planteamiento de problemas, la acción y la retroalimentación, como se detalla en la Tabla 1 y la Tabla 2.

Tabla 1
Distribución de las actividades en el calendario

ACTIVIDADES	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
PRIMERA ETAPA												
1. Difusión												
2. Primeras acciones												
SEGUNDA ETAPA												
3. Puesta en marcha Intervenciones												
4. Evaluaciones												
5. Conclusiones												

Tabla 2
Descripción de las actividades y acciones a desarrollar

ACTIVIDADES	ACCIONES
Difusión	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista del grupo docente con el líder comunitario para informar sobre la realización de un proyecto extensionista desde la Universidad hacia la comunidad.

ACTIVIDADES	ACCIONES
Primeras acciones	<ul style="list-style-type: none"> • Reunión de alumnos con la comunidad, mediada por docentes con el objetivo de identificar sus necesidades y demandas. • Elaboración del material didáctico: grupo de alumnos de Odontología de primer a tercer año junto al alumno de Ciencias de la Educación serán los encargados de la selección y adaptación de los contenidos referentes a la promoción y prevención de la salud. Otro grupo de alumnos de primer a tercer año de Odontología sumado a los alumnos de Periodismo y de Diseño en Comunicación Visual estarán encargados de la confección de la folletería, volantes, encuestas y material audiovisual bilingüe. Todas estas tareas serán supervisadas por los docentes. • Organización y acondicionamiento del área de atención a cargo de los alumnos de cuarto y quinto año de Odontología junto a los docentes.
Puesta en marcha e intervenciones	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de los talleres de comunicación, prevención y promoción de la salud por parte de los alumnos de Odontología de primer a tercer año y de las demás facultades involucradas con apoyo y guía docente. • Atención odontológica llevada a cabo por los estudiantes de cuarto y quinto año junto a los docentes.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Encuestas a la comunidad para valorar la aceptación, la apropiación y el impacto del proyecto. • Reuniones del equipo de trabajo para reflexionar sobre los avances o impedimentos de las actividades efectuadas en diferentes instancias del proyecto.
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y discusión de los resultados llevados a cabo por el grupo docente.


Conclusiones

Los méritos principales de este proyecto radican en:

- El empoderamiento de esta comunidad a través de la construcción de saberes y conocimientos en favor no sólo de su salud oral, sino también de la relación y la comunicación misma entre pares.
- El estrechamiento del lazo entre los destinatarios y los extensionistas en el marco de las actividades propuestas, que permita sostener y fortalecer los espacios creados.
- La colaboración en las problemáticas de la salud bucal, la nutrición y la discapacidad que muchas veces excede a las partes intervinientes.
- La generación de una experiencia vivencial innovadora que considera el *aps* como una estrategia en donde los alumnos se involucren con la salud comunitaria y con la realidad social de su profesión generando aprendizajes profundos y duraderos.
- La contribución a la sociedad con un importante grupo de extensionistas.

Recomendaciones para el aula

Al ser experiencias fuera del contexto áulico, cambia rotundamente el eje de lo que se acostumbra realizar durante el desarrollo de las clases convencionales, sacándonos de nuestra zona de confort. Aquí los protagonistas de los procesos de enseñanza aprendizaje son fundamentalmente los estudiantes y la comunidad, lo que reorienta nuestro rol docente al articular los grupos, actuando a modo de guías.

Desde nuestra experiencia previa en este tipo de actividades extensionistas extramuros, recomendamos utilizar métodos de comunicación y de didácticas, de modo que no quede fragmentado el conocimiento con las intervenciones, donde se presenten inquietudes a medida que se desarrolla la actividad. Por esto, aconsejamos la realización de talleres de aprendizaje, una estrategia proveniente de la educación no formal; la utilización de cuadernos de campo que serán de ayuda en el seguimiento y desarrollo del proyecto y las sesiones de retroalimentación entre todas las partes, así como el debate de los avances del proyecto y la evaluación de la necesidad de redireccionar alguno de los aspectos de éste. 

REFERENCIAS

- Arntz Vera, J. A. & Trunce Morales, S. T. (2018). Estrategia de aprendizaje significativo en la asignatura de diseño y gestión de proyectos, para la formación de nutricionistas. *Modelos Educativos Innovadores en Educación Superior*. Colombia: Fundación Organización Universitaria Interamericana. Recuperado de https://colam.oui-iohe.org/wp-content/uploads/2020/09/Publicacion_Modelos-Educativos-Innovadores-en-Educacion-Superior_Fundacion-Organizacion-Universitaria-Interamericana.pdf

- Barraza Macías, A. (2013). *¿Cómo evaluar proyectos de innovación educativa?* México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Castillo Guzmán, E. & Guido Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, 17-43.
- García García, M. & Cotrina García, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 8-25.
- Gerzina, T., Worthington, R. & Byrne, S. (2003). Student Use and Perceptions of Different Learning Aids in a Problem-Based Learning (PBL) Dentistry Course. *Journal of Dental Education*, 67(6), 641-653.
- Labonte, R. (1994). Health Promotion and Empowerment: Practice Frameworks. *Health Education Quarterly*, 21(2), 253-268.
- Lucarelli, E. (1994). Teoría y práctica como innovación, en docencia, investigación y articulación pedagógica. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Cuadernos de Investigación*, 10, 11-29.
- Paredes, D. M. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-22.
- Pozo, J. I. & Pérez Echeverría, M. D. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias*. San Sebastián de los Reyes: Morata.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Llosa, S. (2000). La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia en La Ribera de Quilmes. En *Educación, crisis y utopías. Análisis político y propuestas pedagógicas* (pp. 298-306). Buenos Aires: UBA.
- Sirvent M. T. (2008). *Educación de adultos. Investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 13-45 y 141-214.
- Sirvent M. T. & Rigal L. (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. *Revista Decisio*, 38, 7-12.
- Spinelli, H. (2011). Las dimensiones del campo de la salud en la Argentina. En *Comunicación y salud en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía.
- Trilla Bernet, J. (1998). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Valadez, I., Villaseñor, M. & Alfaro, N. (2004). Educación para la Salud: la importancia del concepto. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1, 43-48.

SEMBLANZAS

Pablo Antonio Capobianco Medrano. Egresado de la Facultad de Odontología de la UNLP; especialista en Periodoncia por la Universidad Maimónides; docente de las asignaturas Endodoncia A y Periodoncia A; estudiante de la carrera de especialización en Docencia Universitaria en la UNLP. Participación en eventos científicos, jornadas y congresos con publicaciones registradas y distinciones en diversos trabajos científicos.

Mónica Silvana Hervith Gerac. Egresada de la Facultad de Odontología de la UNLP; maestranda en Educación Odontológica por la misma casa de estudios; trayectoria como extensionista; docente de las asignaturas Endodoncia A y Biofísica de la mencionada unidad académica. Participación en eventos científicos, jornadas y congresos con publicaciones y distinciones en diversos trabajos científicos.

Gabriela Menta Pozzi. Egresada de la Facultad de Odontología de la UNLP; especialista en Endodoncia; certificados otorgados por la Universidad Maimónides, por el Ministerio de Salud de Buenos Aires y por el Colegio de Odontólogos de la Provincia de Buenos Aires; docente de la asignatura Endodoncia A de la UNLP; exresidente y actual odontóloga de Planta del Hospital Doctor Alejandro Korn. Participación en eventos científicos, jornadas, congresos y proyectos de extensión/investigación. Estudiante de la maestría en Educación Odontológica de la Facultad de Odontología de la UNLP.

María Elena Sapienza Fromigue. Egresada de la Facultad de Odontología de la UNLP; doctora en Odontología por la misma casa de estudios; profesora titular de la UNLP; miembro del Consejo Superior de la UNLP y de la Comisión Evaluadora de Proyectos de Extensión de la UNLP, de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), así como de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Miembro evaluador de la revista de divulgación científica de la UNNE; dictante de cursos de posgrado; numerosas publicaciones científicas en revistas nacionales e internacionales con referato. Participación en eventos científicos, jornadas y congresos.

Trabajando unidos: aprendizajes en un contexto real

Working Together: Learning in a Real Context

Litta Valentina Soto Villagrán

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE, CHILE

litta.soto@cloud.uaautonoma.cl

https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ENE-JUN.49



RESUMEN

El trabajo realizado consistió en una intervención social con 180 estudiantes de distintas carreras, quienes cursaron la asignatura de Responsabilidad Social Universitaria e Innovación Social del área de Formación General de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Talca. A partir de la detección de necesidades sentidas por la comunidad Cristi Gallo, los estudiantes idearon soluciones interdisciplinarias realizando talleres y presentando proyectos a través de la implementación de la metodología Aprendizaje Más Servicio (Aps). Los resultados impactaron, en primer lugar, a la comunidad intervenida y a las seis agrupaciones sociales del barrio; y, en segundo lugar, en la experiencia educativa de los alumnos, quienes demostraron una satisfacción personal y disciplinaria en la entrega del servicio. Esto se vio reflejado en el promedio de la calificación final de los proyectos y de los talleres, así como en la autoevaluación positiva por parte de los estudiantes y la comunidad.

Palabras clave: Intervención social; procesos formativos; trabajo colaborativo.

ABSTRACT

The work carried out consisted of a social intervention with one hundred and eighty students from different careers who took the subject of University Social Responsibility and Social Innovation in the General Training area of the Autonomous University of Chile, Talca Headquarters, Chile. Based on the detection of needs felt by the Cristi Gallo community, the students devised interdisciplinary solutions by holding workshops and presenting projects through the implementation of the Learning More Service methodology. The results impacted firstly, the intervened community and the six social groups in the neighborhood and, secondly, the educational experience of the students, who demonstrated personal and disciplinary satisfaction at the time of delivery of the service. All of the above was reflected in the average of the final grade of the projects and workshops and in the positive self-evaluation by the students and the community

Keywords: *Social Intervention; Education Training Process; Collaborative Work.*

Fecha de recepción: 30/05/2020

Fecha de aceptación: 28/09/2020

Para comenzar

El proyecto se enmarcó en la ejecución de la asignatura de Responsabilidad Social Universitaria e Innovación Social¹ del área de Formación General de la Universidad Autónoma de Chile. Dicha asignatura (así como todas las de Formación General) tiene como propósito operacionalizar el eje del Modelo Educativo, a partir de este conjunto de ramos optativos o electivos que permiten el desarrollo de las competencias genéricas.

Bajo la orientación de la metodología de Aprendizaje Más Servicio (Aps), se buscó identificar una necesidad o un aspecto mejorable del entorno en la comunidad, planteando y organizando proyectos interdisciplinarios para que los estudiantes dieran respuesta a problemáticas sociales (asesorados por un equipo de profesores), que la misma comunidad definió como prioritarias.

La metodología de Aps de la Universidad Autónoma de Chile se define como una estrategia que conjuga la aplicación de conocimientos y habilidades con la búsqueda e implementación de soluciones frente a problemáticas sociales reales, lo que da como resultado una situación de aprendizaje significativo, en la que se potencian el modelo educativo, la formación actitudinal o valórica y ciudadana, además del aprendizaje disciplinar.

Esta experiencia permitió vincular a 180 estudiantes de 11 carreras² y seis instituciones gubernamentales, y se abordaron problemáticas asociadas con una localidad en particular: el barrio Cristi Gallo.

Ubicada en el sector suroriente de la ciudad, la población Cristi Gallo, conformada por alrededor de 300 familias, se emplaza en el casco histórico de Talca, posee alta vulnerabilidad socioeconómica y cuenta con alto índice de adultos mayores, quienes están agrupados en seis organizaciones barriales. Según los datos del Censo 2017 en Chile, a esa fecha la población de adultos mayores (65 años o más) ascendía a 2 003 256, y en la ciudad de Talca la cifra era de 26 322, casi el doble más que el año 2002 (cuando eran 14 782).

Cabe mencionar que, en 2018, la comunidad Cristi Gallo fue intervenida durante la ejecución del

Programa Quiero Mi Barrio,³ el cual apoyó en términos sociales y urbanos. Se recuperaron los espacios urbanos empoderando, a su vez, a las organizaciones sociales. Así nacieron los dirigentes representados en el Consejo Vecinal de Desarrollo (CVD), con quienes se realizó el programa de Trabajando Unidos.

Contexto teórico e institucional

La misión de la Universidad Autónoma de Chile declara formar graduados y titulados socialmente responsables. Considerando esto, la competencia genérica de “responsabilidad social” se potencia a través del desarrollo de dicha asignatura del área de Formación General y tributa directamente a la misión de la Universidad. Por esto —según lo planteado por una pedagogía para la comprensión y acción—, nace la necesidad de reflexionar cómo lograr (Perkins, 1999, p. 69) la formación de sujetos independientes y críticos con un gran nivel resolutivo frente a las diversas problemáticas, capaces de generar situaciones nuevas y de luchar por sus creencias personales con argumentos sólidos y coherentes. En definitiva, formar jóvenes reflexivos, críticos y creativos dentro y fuera del aula (Figueredo, 2012, p. 13).

Ahora bien, existen diferentes propuestas taxonómicas que han producido diversos modelos, enfoques psicológicos y pedagógicos. Para efectos de este trabajo, se retoma la obra de Gagné (1985, pp. 246-247), quien plantea que las condiciones que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje nunca son las mismas. Al considerar esto y aunado a que cada grupo de estudiantes es diferente, se torna necesario distinguir con mucha claridad los tipos de resultados generados por el aprendizaje.

Como lo ha señalado Figueredo (2012):

El aprendizaje humano consiste en adquirir, procesar, comprender y, finalmente, aplicar una información que nos ha sido enseñada, es decir, cuando aprendemos nos adaptamos a las exigencias que los contextos nos imponen. Es por ello por lo que se proponen algunos rasgos esenciales desde una visión ontogénica que caracterizan este proceso: en el

proceso enseñanza aprendizaje hay que tener en cuenta la experiencia previa. (p. 13).

Es muy relevante enfatizar que el aprendizaje situado⁴ y realizado en contextos reales resulta mucho más efectivo y genera impactos en diversos ámbitos: en primer lugar, en la comunidad al ser los beneficiarios; en segundo lugar, en el cuerpo docente; y finalmente, en los estudiantes que vivencian el aprendizaje a través de la entrega de un determinado servicio.

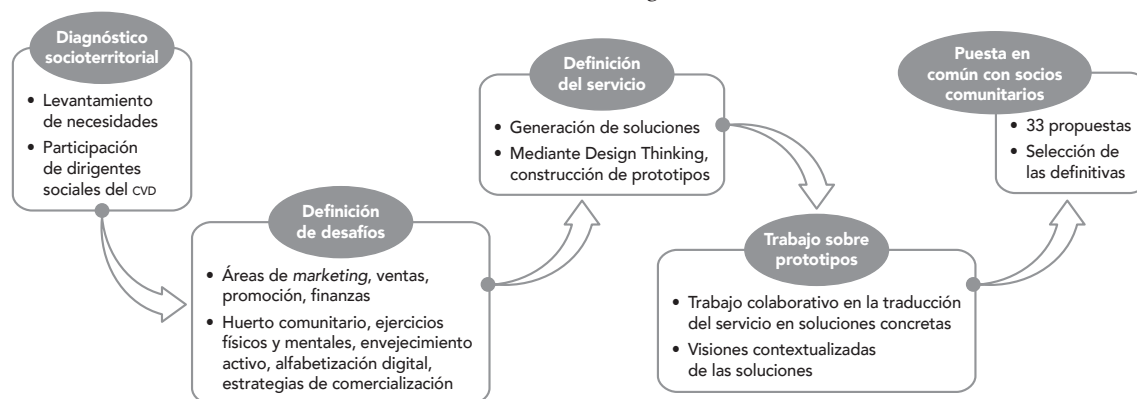
Por su parte, Díaz Barriga (2003) destaca que es primordial desarrollar competencias en los estudiantes para que aprendan a adaptarse rápidamente a diferentes situaciones y contextos nacionales e internacionales. En este mundo moderno y global es necesario dominar aspectos interpersonales, como el trabajo en equipo y las competencias asociadas al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Específicamente hacemos referencia a aspectos como la creatividad e innovación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la comunicación y la colaboración, el uso de la tecnología, entre otras,

que son un complemento de los conocimientos disciplinarios. Dichos elementos son propios de un mundo globalizado y sin ellos se imposibilita la creación e implementación del servicio.

Momentos metodológicos

El trabajo comenzó con el registro de las necesidades de los vecinos por parte de los estudiantes, a partir de un diagnóstico territorial y social. Las necesidades de la comunidad fueron canalizadas por los dirigentes sociales activos dentro de la comunidad (CVD) y se transformaron en desafíos. Éstos se presentaron a los estudiantes de los cursos de la asignatura Responsabilidad Social Universitaria e Innovación Social y también se dieron a conocer a los directores de cada una de las instituciones gubernamentales o “socios comunitarios” vinculados con el trabajo realizado: Fondo Solidaridad e Intervención Social (FOSIS), Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi), Servicio Nacional de Discapacidad (Senadis), Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), Servicio Nacional del Adulto Mayor (SENAMA) y Secretaría Ministerial de Desarrollo Social (Seremi) (Gráfica 1).

Gráfica 1
Momentos metodológicos



De acuerdo con lo planteado por la comunidad en el proceso de diagnóstico, se definieron desafíos asociados con la comercialización de hortalizas del huerto comunitario, actividades en pos de la mejora de la calidad de vida de los adultos mayores a través de ejercicios físicos y mentales, fomento de la alimentación y vida saludable, generación de proyectos colaborativos enfocados en el manejo de residuos sólidos, envejecimiento activo, alfabetización digital, estrategias de comercialización, entre otros. Como se menciona en la Gráfica 1, los estudiantes entregaron 33 soluciones diversas en las áreas mencionadas.

Posteriormente, los estudiantes trabajaron en grupos, organizándose de acuerdo con sus disciplinas

Posteriormente, los estudiantes trabajaron en grupos, organizándose de acuerdo con sus disciplinas

o carreras y seleccionaron un desafío para entregar su servicio. A partir de esto, los alumnos realizaron diversas propuestas para abordar las problemáticas, las cuales nacen bajo el alero de la metodología del Design Thinking.⁵ Construyeron múltiples prototipos que se trabajaron gradualmente y se mejoraron de acuerdo con las problemáticas o desafíos.

El modelo de Aps presenta reflexiones estructuradas o momentos de reflexión. Las reflexiones se realizaron en las tres etapas relevantes de la implementación de los proyectos: inicio, desarrollo y cierre, las cuales coinciden con las evaluaciones formativas de la asignatura. En el inicio (Evaluación Regular I) los estudiantes realizaron una reflexión estandarizada, a partir

de la cual indagaron sobre sus competencias individuales (fortalezas y debilidades) que les permitieron alcanzar el proceso del trabajo en equipo. En el desarrollo (Evaluación Regular II), realizaron un ejercicio reflexivo basado en la detección de las habilidades disciplinarias, que les favorecieron en la concreción del prototipo final o solución innovadora frente a la problemática social. Y, por último, en el cierre (Evaluación Regular III), los estudiantes finalizan el proceso con la reflexión asociada con las competencias genéricas. En las tres evaluaciones se abordaron los resultados de aprendizaje, las competencias genéricas, la entrega de servicio y los momentos de reflexión, como se precisa en la Tabla 1.

Tabla 1
Ejemplos de indicadores considerados en la evaluación de los estudiantes

EVALUACIÓN 1	EVALUACIÓN 2	EVALUACIÓN 3
<ul style="list-style-type: none"> • Elabora instrumentos para realizar diagnóstico de las necesidades del socio comunitario. • Sistematiza información a partir de los instrumentos aplicados. • Jerarquiza las necesidades del socio comunitario. • Elabora los objetivos y justificación del proyecto, considerando el análisis de datos previos y fuentes pertinentes al contexto. • Acuerda la jerarquía de necesidades desarrolladas con el socio comunitario. • Expresa sus ideas en forma oral, ajustando su lenguaje al contexto e interlocutores. • Elabora estudios sobre las condiciones de su entorno social, económico y político, utilizando técnicas de recogida de información. • Valora las ideas que aportan otras personas para dar una solución frente a una situación o problema. • Respeta los roles y funciones de las personas que integran su equipo de trabajo. • Concluye la primera parte del proyecto, reflexionando sobre las fortalezas y debilidades en la detección de necesidades y planteamiento de objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta los instrumentos mejorados posterior a la retroalimentación. • Presenta mejoras en la sistematización de la información, a partir de los instrumentos aplicados. • Manifiesta mejoras a la jerarquización de las necesidades del socio comunitario. • Elabora los objetivos y la justificación del proyecto de manera coherente. • Define las actividades que permiten alcanzar los objetivos planteados. • Establece recursos humanos, materiales y financieros disponibles. • Elabora cronograma de trabajo ajustado a actividades y recursos. • Acuerda con el socio comunitario las actividades y su correspondiente cronograma asegurando su pertinencia y viabilidad. • Expresa sus ideas en forma oral, ajustando su lenguaje al contexto e interlocutores. • Expresa sus ideas en forma escrita, considerando los aspectos formales declarados (ortografía literal, puntual y acentual). • Promueve acciones que fomentan el cuidado y respeto personal hacia los otros, la comunidad y el entorno. • Argumenta sus ideas para aportar una solución frente a una situación o problema. • Demuestra liderazgo en el equipo de trabajo, motivándolo a participar activamente, para el logro de los objetivos planteados. • Concluye la segunda parte del proyecto, reflexionando sobre la factibilidad de implementar las actividades, en función al contexto del socio comunitario y la detección de sus necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta los instrumentos definitivos utilizados en el diagnóstico de las necesidades del socio comunitario. • Presenta la sistematización final de la información a partir de los instrumentos aplicados. • Presenta la jerarquización definitiva de las necesidades del socio comunitario. • Presenta los objetivos definitivos y la justificación del proyecto considerando el análisis de datos previos, utilizando fuentes pertinentes al contexto. • Presenta las actividades definitivas que permiten alcanzar los objetivos planteados en el proyecto, acorde con la necesidad sentida del socio comunitario. • Presenta los recursos humanos, materiales y financieros disponibles para la implementación de las actividades. • Presenta cronograma definitivo de trabajo ajustado a las actividades y recursos establecidos. • Define seguimiento y evaluación del proyecto. • Propone una reflexión crítica respecto del valor agregado y el impacto social del proyecto, justificando la importancia de su implementación. • Entrega proyecto final al socio comunitario mediante orientaciones que permitan la implementación o dar continuidad al trabajo realizado. • Promueve acciones que fomentan el cuidado y respeto personal hacia los otros, la comunidad y el entorno. • Autoevalúa los resultados de su propio quehacer frente a determinadas acciones, buscando estrategias para superarse. • Concluye, reflexionando sobre el proyecto elaborado y su pertinencia para dar respuesta a las necesidades del socio comunitario.

EVALUACIÓN 1	EVALUACIÓN 2	EVALUACIÓN 3
		<ul style="list-style-type: none"> • Autoevalúa los resultados de su propio quehacer frente a determinadas acciones, buscando estrategias para superarse. • Concluye, reflexionando sobre el proyecto elaborado y su pertinencia para dar respuesta a las necesidades del socio comunitario. • El servicio contribuyó a satisfacer la necesidad detectada y a la aplicación práctica del aprendizaje del programa existiendo una coherencia total entre la problemática, los objetivos y la implementación. • Los recursos utilizados fueron suficientes en cantidad para los usuarios, pertinentes para el logro de los objetivos planteados y de calidad en cuanto a su elaboración.

Fuente: Información propia

Las reflexiones realizadas fueron continuas, desafiantes, contextualizadas y conectadas, lo que implicó la necesidad de propiciar un espacio continuo-transversal, conectado con las experiencias del servicio y los aprendizajes de la asignatura, es decir, que permitiera acercarse a la práctica desde una visión crítica y que exigiera a los estudiantes repensar lo que hacen desde distintas visiones contextualizadas al entorno y a la experiencia de servicio.

Cabe mencionar que los estudiantes trabajaron en dos modalidades: 1) propuestas de proyectos para llevar a cabo a largo plazo y 2) actividades realizadas con los beneficiarios que permitieran acercar soluciones a sus problemáticas. Sus ideas fueron presentadas al CVD, el cual evaluó la factibilidad de realizar el proyecto a futuro.

Con base en los desafíos planteados a los estudiantes, se generaron un total de 33 propuestas que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 2
Síntesis de actividades realizadas con socio comunitario

PROBLEMA IDENTIFICADO	DESAFÍO	PROTOTIPO	CANTIDAD DE PROPUESTAS
Tiempo libre de adultos mayores	Actividades que permitan la mejora de la calidad de vida a través de ejercicios mentales.	Realización de actividades lúdicas con los adultos mayores	4
Manejo de basura domiciliaria	Proyectos de manejo de residuos sólidos	Capacitaciones acerca del manejo de los residuos sólidos Presentación de proyectos de manejo de residuos sólidos domiciliarios	2
Obesidad y salud	Actividades que fomenten la alimentación y vida saludable.	Realización de charlas educativas acerca del autocuidado en salud	3
Producción y abastecimiento de alimentos	Estrategias de comercialización de hortalizas (marketing, ventas, promoción, finanzas)	Realización de capacitaciones informativas sobre el comercio de sus productos	7
Presencia de población migrante haitiana	Taller de idiomas español y creol	Realización de talleres educativos e inclusivos dirigidos a la comunidad haitiana presente en la población	1
Inmovilidad de los adultos mayores	Actividades que permitan la mejora de la calidad de vida a través de ejercicios físicos.	Realización de actividades físicas con adultos mayores	4
Invernadero deteriorado	Proyecto Mejora Infraestructura Invernadero Comunitario	Presentación de proyectos y maquetas 3D sobre incorporación de mejoras en la Infraestructura del Invernadero	9
Comercialización de productos	Estrategias de comercialización de hierbas medicinales	Realización de capacitaciones en torno al mejoramiento del comercio de sus productos medicinales	3

Fuente: información propia

Es importante señalar que uno de los proyectos fue presentado al Centro de Negocios de Servicio de Cooperación Técnica (Sercotec)⁶ y fue preseleccionado para ser financiado.

Algunas dimensiones evaluativas

En los momentos de reflexión, los estudiantes fueron capaces de vincular la experiencia de servicio con los resultados de aprendizaje. Trabajaron formulando preguntas, expresando ideas y resignificando sus experiencias individuales y colectivas en función de alcanzar aprendizajes significativos que contribuyeran a plantear soluciones frente a la problemática social definida. De esta manera, pudieron establecer instancias de reflexión en los tres momentos relevantes, los cuales también estaban relacionados con las evaluaciones sumativas: inicio, desarrollo y cierre.

Uno de los aspectos más notables y positivos dentro de este proceso de implementación de la metodología se traduce en que trajo consigo la necesi-



dad de evaluar de manera auténtica, es decir, no sólo se deben evaluar los resultados de aprendizaje de la asignatura, sino también el servicio, refiriéndose al proceso y producto generado. Cabe mencionar que la intencionalidad de la evaluación se relaciona directamente con los momentos de reflexión e implementación de la metodología Aps, la cual se vincula con los estados de desarrollo de los proyectos de intervención social. Entonces, los tiempos de evaluación se desarrollaron a lo largo del semestre, considerando evaluaciones de tipo sumativas y formativas, las cuales se efectuaron a partir de la escala de apreciación, dividida en cuatro categorías: resultado de aprendizaje (50%), competencia genérica (20%), servicio (10%) y reflexión (20%).

También es importante señalar que se aplicó una encuesta de percepción que evaluó las mismas categorías de la escala de apreciación a los tres actores involucrados, docentes, estudiantes y socios comunitarios/beneficiarios. La encuesta se realizó al cierre del semestre para obtener información de interés, tanto sobre las percepciones de los participantes, como de la valoración de la metodología Aps. Todo esto fue parte esencial del proceso de enseñanza y el aprendizaje situado.

De acuerdo con las encuestas realizadas,⁷ el socio comunitario y beneficiario pudo constatar el alto impacto de las actividades, destacando el profesionalismo y la cercanía de los estudiantes. El resultado fue de 99% de satisfacción.

En el caso de las encuestas aplicadas a estudiantes, se puede afirmar que valoraron la actividad como positiva y que favoreció su crecimiento profesional, y destacaron la posibilidad de haber aportado algo a la comunidad desde sus conocimientos, así como ser más conscientes del impacto de sus acciones en beneficio de su entorno. En general, el alumnado demostró alto grado de satisfacción (90%), lo que plantea el logro de aquellos resultados de aprendizaje asociados con competencias genéricas. En las evaluaciones se puede confirmar esto:

Es muy significativo para nosotros ver cómo los adultos mayores se incorporan al trabajo, en este



caso, al taller de confección de jabones que estuvimos entregando, fue una linda experiencia y un buen aprendizaje para que ellos sigan juntando recursos. (Mujer estudiante, carrera Ingeniería Comercial)

Desde las encuestas realizadas a los docentes, se mencionan principalmente las mejoras en las habilidades de los estudiantes, logradas a través del trabajo en equipo junto a un socio comunitario y beneficiarios, lo que arroja un 98 % de satisfacción. En la actualidad, las organizaciones barriales integran los conocimientos tanto en su vida diaria como en las labores productivas vinculadas con sus grupos sociales, tal como lo expresa uno de sus dirigentes:

Es una alegría de ver a estos estudiantes porque yo todos los años trabajo con distintas universidades, pero destaco a los alumnos de la Universidad Autónoma porque estamos trabajando bien. Estoy participando en distintos talleres y son muy buenos porque nos queda una experiencia

positiva para luego replicar estos conocimientos en otros grupos que funcionan en el sector. (Hombre, dirigente vecinal)

Los resultados de la escala de apreciación aplicada en los tres momentos del servicio evidencian que los estudiantes tuvieron un mejor desempeño en competencia genérica con un promedio de 6.2. Además, al analizar el instrumento en su totalidad, existió 7 % que no desarrolló el proyecto con nota mínima: 1; 3 % arroja una calificación entre 1.1 y 3.9; 3 % obtiene una nota entre 4 y 4.9; 35 % obtuvo nota entre 5 y 5.9 y el mayor porcentaje se observó entre 6 y 6.9 con 51 % y sólo 1 % obtuvo un 7.⁸

Cabe mencionar que el seguimiento del trabajo se realizó durante todo el proceso a partir de los momentos de reflexión asociados con cada una de las evaluaciones. Algunos ejemplos de este trabajo colaborativo son que los vecinos de la comunidad intervenida realizaron actividades que les permitieron reunir fondos para implementar los mejoramientos en la infraestructura del invernadero, así como la puesta en práctica de algunos elementos de sistematización de ventas de productos y ganancias. Estos conocimientos fueron compartidos por los estudiantes en el proceso de intervención llevada a cabo. También incorporaron procesos de *marketing* antes desconocidos para ellos.

A modo de conclusión

Cooper, Cripps y Reisman (2013) evidencian que la experiencia de *aps* impacta de manera positiva en los estudiantes, ya que se reconocen como agentes de cambio dentro de la sociedad globalizada y ven de forma concreta su rol social al ejercer la ciudadanía a partir de sus propuestas. La experiencia muestra que la metodología de *aps* llevada a cabo por la Universidad Autónoma de Chile, además de fomentar los procesos educativos, fortalece sustancialmente la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los estudiantes de las diversas carreras vinculadas a la asignatura, sobre todo aquellas competencias genéricas relacionadas con la misión y la visión de la Universidad.

A través de la metodología Aps se buscó fortalecer los conocimientos de los estudiantes mediante una intervención social. En efecto, los alumnos vivenciaron de forma tangible el posible impacto de su futuro rol como profesionales, visualizando además cómo este proceso pedagógico se tradujo en prácticas concretas, a partir de las cuales tomaron conciencia de su papel como ciudadanos activos en

la sociedad y como protagonistas de sus procesos educativos.

En definitiva, esto representa un vínculo con el mundo que les rodea, debido a que se logró “incorporar la intervención real y comprometida de los educandos en la búsqueda del bien común constituyéndose de esta manera en una estrategia formativa fundamental para el logro de la educación para la ciudadanía” (Puig Rovira, 2011, p. 45). ■

REFERENCIAS

- Censo de Población. (2017). Recuperado de <http://www.censo2017.cl/descargue-aqui-resultados-de-comunas/>
- Cooper, S., Cripps., & Reisman, J. (2013). Service-Learning in Deaf Studies: Impact on Development of Altruistic Behaviors and Social Justice Concern. *American Annals of the Deaf*, 157(5), 413-427.
- Díaz Barriga, F., (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/1396>
- Figueredo, E. (2012). *Progresión de aprendizajes básicos. Una perspectiva ontogénica*. Santiago de Chile: Pronos.
- Gagné, R. (1985). *Las condiciones del aprendizaje*. México: McGraw-Hill.
- Perkins, D. (1999). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Puig Rovira, J. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2008): *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Carballeda, A. (2007). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- Cortina, A. & Conill, J. (Eds.). (2001). *Educación en la ciudadanía*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Corvalán, O., Tardif, J., & Montero, P. (Coords.). (2013). Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100014
- Furco, A. (2004). *El impacto educacional del aprendizaje servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* Recuperado de <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultat-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>
- Furco, A. & Billig, S. (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy. Advances in Service-Learning Research*. Connecticut: IAP.
- Gagné, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje e instrucción*. México: Diana.
- Gagné, R. (1993). *Diseño de la enseñanza para un aprendizaje eficaz*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Gallardo Córdova, K. E. (2009). *La nueva taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. Recuperado de http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf
- Himmel, E., Olivares, M. A. & Zabalza, J. (1999). *Hacia una Evaluación Educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender. Conceptos actuales sobre la evaluación del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Mineduc, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Marina, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Palos, J. (2010). ¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio? En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico* (pp. 151-161). Barcelona: Graó.
- Universidad Autónoma de Chile (2017). *Modelo Educativo*. Recuperado de https://uautonoma.cl/wp-content/uploads/2018/10/modelo-educativo_folleto.pdf
- Universidad Autónoma de Chile (2018). *Manual metodológico Aprendizaje+Servicio. Cómo implementar la Metodología Aprendizaje Más Servicio en mi asignatura*. Recuperado de https://uautonoma.cl/wp-content/uploads/2018/10/MANUAL-METODOLOGIA-AS_.pdf

SEMBLANZA

Periodista, licenciada en Comunicación Social por la Universidad San Sebastián, Chile, así como doctora y maestra en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente se encuentra ejerciendo el cargo de docente regular en el área de Formación General en la Universidad Autónoma de Chile, dictando asignaturas como las de Responsabilidad Social Universitaria e Innovación Social, Comunicación en Contexto, Ética y Diversidad: Un Desafío Profesional, entre otras. Es profesora asistente y se ha desempeñado en diversas casas de estudio: Universidad del Bío-Bío (sede Concepción), Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Andrés Bello (sede Concepción). Además, cuenta con experiencia en el área, ya que se desempeñó paralelamente en el Programa Gubernamental Quiero Mi Barrio, en el que realizó trabajo de intervención situada en comunidades vulnerables de la VIII Región. Ha dictado clases magistrales en Chile y España, ofreciendo los resultados de sus investigaciones relativas al análisis crítico del discurso y medios de comunicación.

¹ La asignatura Responsabilidad Social Universitaria e Innovación Social pertenece al área de Formación General y de los electivos que ofrece la Universidad Autónoma de Chile en la sede Talca. Se imparte en el ciclo intermedio y avanzado del plan de estudios y es teórica y práctica. Su propósito es plantear soluciones frente a problemáticas sociales para contribuir a generar condiciones humanas más justas y apelar a la competencia genérica de responsabilidad social.

² Las carreras involucradas en el proyecto fueron Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Lengua Castellana, Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Pedagogía en Educación Parvularia, Ingeniería en Construcción, Ingeniería Civil Industrial, Ingeniería Civil, Ingeniería en Control de Gestión, Auditoría, Ingeniería Comercial, Ingeniería en Administración.

³ El programa Quiero Mi Barrio, antes Chile Barrios, es una acción combinada del gobierno de Chile para enfrentar la pobreza, organizada en torno al ingreso y el empleo. Con acciones contribuye a dar solución a las principales problemáticas sociales, un desafío clave para las políticas habitacionales, de desarrollo urbano y territoriales.

⁴ Se refiere a la experiencia Aprendizaje Más Servicio (Aps), a partir de la cual es posible aprender a través de la propia experiencia. En este proceso se vincula la conciencia y responsabilidad social con los desempeños curriculares definidos por los planes de estudio y programas. A su vez, el aprendizaje situado —por medio del servicio comunitario— implica situar al estudiante como protagonista de su propio proceso de enseñanza, y hacerlo actor de éste y de la sociedad, lo cual permite que su experimentación sea un pilar fundamental en la generación de conocimientos y desempeños técnicos. Esto se traduce en su capacidad de influenciar y mejorar su entorno.

⁵ La metodología del Design Thinking se basa en la generación de ideas innovadoras, cuya eficacia está centrada en comprender y dar soluciones a los problemas reales de la comunidad. Los estudiantes presentaron prototipos de ideas innovadoras que se fueron reformulando de acuerdo con la opinión de los integrantes del grupo y de los beneficiarios.

⁶ Es una institución del Estado que tiene como objetivo promover el desarrollo de las micro y pequeñas empresas, así como fortalecer la capacidad de gestión en los empresarios.

⁷ La percepción de los socios comunitarios se midió a través de las encuestas que fueron dirigidas a valorar cuatro categorías relevantes en el servicio y su ejecución: competencias genéricas, servicio, valoración de la Universidad Autónoma y la experiencia de Aps.

⁸ La escala de evaluación en la Universidad Autónoma de Chile declara nota insuficiente del 1 al 3.9; suficiente de 4 a 4.9; bueno de 5 a 5.9; muy bueno o distinguido de 6 a 6.9 y muy bueno o excelente la nota 7 (escala de 1 a 7).

La iniciativa Servicio Voluntario Europeo (SVE) en el programa Erasmus+: el Aprendizaje Más Servicio (APS) y la innovación social como estrategias

The European Voluntary Service Initiative in the Erasmus+ Programme: Service-Learning and Social Innovation as Strategies

José Hernández-Ascanio

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA, ESPAÑA

jhascanio@uco.es

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9525-5377>

Jaime Aja-Valle

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA, ESPAÑA

jaime.aja@uco.es

https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ENE-JUN.50



RESUMEN

El presente artículo expone las principales dificultades identificadas en la iniciativa Servicio Voluntario Europeo (SVE), un enfoque de innovación social como metodología de Aprendizaje Más Servicio (APS) en contextos de educación no formal, cuyo objetivo es mejorar la inclusión social de los jóvenes e incrementar su compromiso transformador de la realidad. Frente a estas dificultades, se propone una serie de medidas de mejora para que sean consideradas por los agentes encargados de desarrollar dicha iniciativa.

Tales medidas correctoras son resultado de un estudio de caso llevado a cabo, mediante metodologías participativas, en el contexto de la experiencia Jóvenes en Innov-Acción Social, en el que participaron 30 sujetos (profesionales del ámbito de la juventud, responsables de organizaciones y jóvenes participantes de la iniciativa SVE e investigadores sociales).

Palabras clave: Innovación social; laboratorios; Aprendizaje Más Servicio (APS).

ABSTRACT

In the present work, the main difficulties identified in the "European Voluntary Service" Initiative are firstly exposed when providing a social innovation approach as a learning-service methodology

in non-formal education contexts whose objective is to improve the young people social inclusion and to increase their social reality transforming commitment. In view of these difficulties, a series of corrective measures are proposed to be considered by the agents in charge of developing this initiative.

These corrective measures are the result of a case study carried out, by using participatory methodologies, in the context of the “Youth in Innov-social action” experience, in which 30 subjects participated (professionals in the field of youth, heads of organizations and young participants in the “European Voluntary Service” Initiative and social researchers).

Keywords: Social Innovation; Laboratories; Learning-Service

Fecha de recepción: 28/05/2020

Fecha de aceptación: 28/09/2020

Introducción

La juventud fue uno de los sectores de la población más afectados por la crisis global del año 2008 y sus ecos. Por tal motivo, los jóvenes han sido orillados a una situación caracterizada, entre otras cosas, por un retraso en el acceso al mercado laboral, una limitante en las condiciones de trabajo o un retroceso en las capacidades de emancipación. Esto ha llevado a muchos de ellos a una experiencia de precariedad, de alta exposición a procesos de exclusión social y de marginalización socioeconómica como no se había observado en décadas.

Durante mucho tiempo, uno de los pilares del trabajo de la Unión Europea (UE) ha consistido en dirigirse a los jóvenes con menos oportunidades, en particular a través del financiamiento de proyectos para organizaciones que trabajan en ese ámbito. Entre 2007 y 2013, el programa Juventud en Acción obtuvo, en palabras de la propia entidad, resultados muy satisfactorios con respecto a la inclusión social.

Dentro del marco de este programa, hay un proyecto sobre la inclusión social que se puso en marcha en 2007, el cual se ha ido afinando en los sucesivos programas hasta tomar su nombre actual: Erasmus+ (con un periodo de vigencia entre 2013 y 2020), en el que la UE presenta una estrategia revisada, cuyo objetivo es lograr un impacto todavía mayor a la hora de dirigirse a los jóvenes con menos oportunidades y garantizar que se responda positivamente a la diversidad en este campo. Como se indica en la base jurídica de Erasmus+:

a la hora de aplicar el Programa y por lo que se refiere, entre otras cuestiones, a la selección de los participantes [...], la Comisión y los Estados miembros se esforzarán especialmente por promover la inclusión social y la participación de personas con necesidades especiales o con menos oportunidades (Comisión Europea, 2014).

Una cuestión especialmente importante en la formulación del programa es que las entidades beneficiarias, reconocidas como los actores protagonistas de la implementación de las diferentes acciones, se corresponderían principalmente con esta tipología: organizaciones no gubernamentales sin ánimo de lucro (ya sean de carácter local, regional, nacional o internacional); entes públicos locales o regionales; organizaciones con interés lucrativo responsables de eventos en los ámbitos de la juventud, el deporte o la cultura; grupos de jóvenes no asociados; y por último, entidades activas a nivel europeo en el campo de la juventud (ONGE) con sedes en al menos ocho países del programa (esta tipología supone una peculiaridad, ya que en la mayoría de las ocasiones refiere a paternariados o federaciones de diferente tipo, con vinculación fija o permanente, cuyo objetivo común es trabajar colaborativamente en políticas de juventud).

Dar prioridad a este tipo de entidades, como agentes de intervención, estaría alineado con la idea de proponer una estrategia de inclusión que fuera lo más participativa posible, basada en itinerarios formativos de carácter experiencial y comprometida con

un ideario de transformación social orientada por un enfoque de derechos.

Se trataría, por lo tanto, de sugerir un modelo de innovación educativa y presentarlo como un proceso social que ampliaría las competencias básicas identificadas en el marco europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2006), incorporando nuevas competencias asociadas al compromiso con la sociedad y su transformación.

Para alcanzar los objetivos establecidos en esta estrategia, el programa Erasmus+ cuenta con varias herramientas que ayudan a que los proyectos materialicen la inclusión social, considerando a jóvenes con pocas oportunidades y contribuyendo a la diversidad en la sociedad. Una de las herramientas que destaca por tener este propósito es el SVE, proyecto que analizaremos en este artículo. La elección de dicha iniciativa se debe a que es la que mejor ejemplifica la doble dinámica propuesta para el desarrollo de estos procesos. Por un lado, es una iniciativa que utilizando la lógica del Aprendizaje Más Servicio (Aps) selecciona y capacita a jóvenes, con lo que los dota de nuevas capacidades y competencias para gestionar de manera más adecuada su realidad de

origen. El sujeto preferencial de esta iniciativa son los jóvenes en riesgo de exclusión, pero en la práctica nos encontramos con que el perfil que más accede a ella es el de los universitarios con una formación técnica muy marcada, interesados en ampliar sus competencias en ámbitos aplicados y que los dote de una orientación de carácter ético, en este caso, el servicio a la comunidad.

Por otro lado, las organizaciones participantes de dicha iniciativa se incorporan a un proceso en el que mejoran sus capacidades de innovación social, aumentando el impacto tanto sectorial como sistémico de los entornos en los que se sitúan.

Nos encontramos así con una iniciativa que potencialmente trabaja con dos elementos focales: el Aps y la innovación social. A continuación, profundizamos en los aspectos conceptuales y teóricos de estos dos elementos.

Aprendizaje Más Servicio (Aps) e innovación social dentro del modelo de inclusión social

El Servicio Voluntario Europeo (SVE) y la estrategia de Aprendizaje Más Servicio (Aps)

El Aps se presenta como un modelo de educación no formal que combina de manera novedosa el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad. Se trata de una forma de entender la educación, conocer las necesidades reales de un colectivo y transformar activamente el entorno.

El Aps es un modelo pedagógico en el que se reconocen múltiples fuentes y, aunque no hay consenso ni en la denominación ni en la definición, sí existe un acuerdo en los requisitos básicos de un proyecto fundamentado en su metodología:

- En primer lugar, la base del Aps es el proyecto y todo lo que implica trabajar por proyectos, como el pensamiento, la metodología y el proceso proyectuales. Por lo tanto, esta base será el vehículo que conectará aprendizaje y servicio.
- En segundo lugar, otro componente importante es el aprendizaje, el cual debe ser significativo, integral e integrado, sistematizado, activo, explícito y a la carta, vinculado con un plan de



estudios. Todo aprendizaje que reúna estas características aumentará la calidad del servicio al que esté conectado.

- En tercer lugar, el servicio a la comunidad debe estar fundamentado en una necesidad real claramente identificada, con la intención de transformar el entorno. Este servicio tiene que estar relacionado con los contenidos del currículo y con las competencias transversales que deben adquirir los alumnos al finalizar sus estudios.
- En cuarto lugar, debe ser un ejemplo de ciudadanía en acción que promueva la participación activa y responsable. Se trata de una metodología de trabajo práctica en la que los estudiantes aprenden haciendo.
- En quinto y último lugar, debe estar presente la práctica reflexiva, muy útil para profundizar y aprender de la experiencia, que siempre será única y diferente, porque refleja vivencias de personas únicas y diferentes. Esta práctica reflexiva está estrechamente vinculada con la evaluación de todo el proceso proyectual (porque no hay evaluación sin reflexión). En todo caso, hablamos de evaluación, no de calificación. En el Aps, la evaluación es necesaria, pero la calificación es opcional, aunque es altamente recomendable incorporar el Aps en el plan de estudios.

Fortalecimiento institucional frente a la exclusión social: el enfoque de las capacidades de innovación social

Hasta el momento no ha sido posible definir el concepto “innovación social” de manera canónica, como sí se ha podido hacer con los conceptos de otros ámbitos de estudio que poseen una significación precisa y universalmente aceptada (Bignetti, 2011; Cajaliba-Santana, 2014; Cunha & Benneworth, 2013). La unión de dos términos tan flexibles y polisémicos como “innovación” y “social” da como resultado que las definiciones de “innovación social” hayan adoptado matices tan diferentes. A esto hay que añadir el hecho de que existen numerosos términos dentro de la propia definición (mejorar la calidad de vida, cam-

bio social, entre otros), que también precisan de una denominación más concreta (Anderson, Curtis & Wittig, 2014; Bignetti, 2011; Cajaliba-Santana, 2014; Cunha & Benneworth, 2013; Edwards-Schachter, Matti & Alcántara, 2012). No obstante, es posible identificar una serie de elementos comunes a todos los enfoques de innovación social (Hernández-Ascanio, 2018):

- Tienen la capacidad de generar respuestas a necesidades de la sociedad que aún no están cubiertas.
- Producen un cambio en las relaciones sociales y especialmente en el modelo de gobernanza, ya que aumenta la participación.
- Fomentan el empoderamiento ciudadano al aumentar la capacidad sociopolítica de los grupos y facilitar el acceso a recursos de diversa índole.
- Suponen un proceso emergente a partir de las bases sociales (modelo *bottom-up*).

Por su parte, en el contexto de la UE, se define la innovación social como “nuevas formas de satisfacer necesidades sociales que no están adecuadamente cubiertas por el mercado o el sector público, así como de producir cambios de comportamientos para ello” (Comisión Europea, 2010). Estos productos culturales precisan de un nuevo tipo de relación y de modelos de trabajo colaborativo entre actores que son el escenario ideal para el establecimiento de procesos Aps (Hernández-Ascanio & Aja-Valle, 2019).

Una propuesta alternativa a las que hemos visto hasta este momento es la de considerar los fenómenos de innovación social desde el punto de vista de las “capacidades o competencias” necesarias para implementar dichos procesos. Esta propuesta parte de la interpretación de que los procesos de innovación social comparten algunos aspectos procesuales con otros tipos de innovación, como la tradicional.

La innovación social surge como una alternativa a los modelos tradicionales de innovación y conlleva un cambio en el papel de los ciudadanos y las organizaciones respecto a la innovación (Morales, 2009).

Es participativa y tiene el potencial de amplificar la capacidad de actuación de la sociedad en el futuro (Ayestarán, 2001). Por lo tanto, si el objetivo es cambiar el papel de los ciudadanos, de meros beneficiarios de innovaciones a ser partícipes o promotores del proceso, el empoderamiento de los ciudadanos es un tema de enorme relevancia.

A la hora de proveer nuevas soluciones en temas sociales latentes, los ciudadanos se comprometen mediante acciones conjuntas, dando cuerpo al proceso de creación colectiva y a su difusión. De este modo, los impactos de las innovaciones sociales han de ser juzgados en función de su capacidad de mejorar el bienestar de los ciudadanos y su calidad de vida (Morales, 2008).

Bajo este contexto, vemos que las organizaciones del tercer sector son de las estructuras con mayor capacidad de innovación social en tanto que hipotéticamente poseerían una serie de capacidades instrumentales y procesuales que les permitirían hacer un abordaje más dinámico y acorde con la problemática social.

¿Es realmente eficaz el modelo de intervención del sve?

En trabajos previos (Hernández-Ascanio, 2018) se llevó a cabo una evaluación del modelo de intervención identificado al programa Juventud en Acción, de lo que se obtuvieron como principales resultados que, en la práctica, a lo que se asistía era a una

perversión del modelo pretendido por la iniciativa sve, en cuanto a lo que tiene que ver con la identificación de objetivos, el proceso de selección y la implementación de acciones que impide incorporar al programa el tipo de sujetos para el cual estuvo diseñado (Hernández-Ascanio, 2018, pp. 35-36).

El sentido de esta perversión tenía que ver con varias cuestiones. En primer lugar, sólo un reducido número de organizaciones participantes en el programa reconocían la función social de su actividad, ésta era aprovechada en favor de una estrategia de capta-

ción de recursos tangibles e intangibles que les facilitaba la participación en el programa.

Se dedujo, como una constante, la imposibilidad de acceder al programa por parte de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social, por lo que eran desplazados competitivamente por otros con mayor nivel objetivo de cualificación, lo que suponía una estrategia de gestión de recursos humanos más que un desempeño en tareas formativas. Hay que añadir que la mayoría de las organizaciones no implementaban de forma real estrategias formativas y esta cuestión era accesoria para ellas. Esta sustitución de la actividad voluntaria (el componente de aps) por una actividad laboral encubierta sería causa frecuente de desmotivación en los participantes, causa de conflictos y, en última instancia, una explicación frecuente del abandono precoz de la experiencia.

Aunado a esto, en segundo lugar, una cuestión primordial es la falta de identificación de las organizaciones participantes como sujetos de cambio, característica que bloquea la asunción de un enfoque de innovación social por parte de éstas. En aquellas organizaciones en las que sí existía ese reconocimiento, se identificaba un déficit de capacidades para articular el enfoque de innovación social, lo que suponía un bloqueo en términos de eficacia y eficiencia con respecto a los objetivos planteados.

En el contexto descrito, se identifica como una necesidad de primer orden plantear correcciones a las desviaciones anteriormente señaladas, ya que dichos cambios posibilitarían una mayor eficacia del programa y redundaría en una consecución real de sus objetivos fundacionales: generar procesos de inclusión de los jóvenes participantes, así como mejorar las capacidades de innovación social de las organizaciones acogedoras.

Como respuesta a dicha necesidad, se implementó un proceso de reflexión con múltiples agentes, de tal manera que se pudiera indagar sobre la posibilidad de articular el enfoque de la innovación social, que se había convertido en un elemento referencial para la ue a la hora de poner en marcha procesos contra la exclusión social, con la experiencia acumulada a

través de la iniciativa Juventud en Acción en el trabajo con jóvenes.

Algunos de los principales resultados de la reflexión en torno a estas problemáticas, desarrollada en el marco de un Intercambio Juvenil denominado “Jóvenes en Innov-Acción Social” (llevada a cabo en Córdoba en octubre de 2015), se plantean a continuación en este trabajo.

Objetivos y metodología

El objetivo general de la investigación fue generar información relevante que permitiera proponer modificaciones al modelo de intervención de la iniciativa SVE, reforzando las orientaciones del Aps y el enfoque de innovación social. Los objetivos específicos de información son: *a)* explorar cuáles serían los principales rasgos ideales de las organizaciones para ejecutar proyectos de intervención con este enfoque; y *b)* explorar los modelos de organización alternativos (laboratorios experimentales) para la implementación de este tipo de procesos.

Dada la particularidad del objeto de estudio, se planteó un diseño de investigación basado en metodologías participativas (fundamentalmente a través de diálogos convergentes).

Se llevó a cabo una sesión intensiva de 10 días de trabajo en la que contribuyeron 36 jóvenes, representantes de organizaciones participantes en el programa Juventud en Acción, trabajadores del ámbito de la juventud e investigadores en la temática de la innovación social (estos últimos actuaron como facilitadores del proceso). Los asistentes eran originarios de nueve países europeos; fueron seleccionados a través de las organizaciones participantes en la iniciativa con sede en Letonia, Lituania, Italia y España. La selección de las organizaciones encargadas de la logística de la sesión del trabajo, así como los integrantes de ésta, fue elaborada a partir de la red Eurodesk, utilizando como criterios la alta motivación por la temática, la experiencia acreditada tanto en sus organizaciones como en la participación de procesos de innovación social en los últimos tres años y en el desarrollo de proyectos de inclusión.

Para lograr el objetivo, se realizó un proceso de

carácter intensivo, en régimen de convivencia durante un periodo de 10 días, el cual se dividió en cuatro:

- Primer periodo. Construcción de consensos con respecto a conceptos y estrategias de trabajo para todo el proceso.
- Segundo periodo. Análisis de metodologías y experiencias de inclusión basadas en Aps y enfoques de innovación social a partir de casos prácticos reales del contexto de los países de origen de los participantes.
- Tercer periodo. Reflexión crítica sobre la validez y la eficacia de las metodologías y experiencias propuestas.
- Cuarto periodo. Identificación de *a)* rasgos propios de organizaciones eficaces en un modelo de intervención basado en la sinergia Aps e innovación social; *b)* propuestas de nuevos modelos, espacios o escenarios de intervención; *c)* diseño y validación de un recurso eficaz de intervención a partir de los aprendizajes llevados a cabo y la consideración crítica de las características y necesidades de organizaciones potencialmente interesadas.

Los objetivos del proyecto fueron mencionados a los participantes durante la sesión, así como el procedimiento del uso de sus datos, los cuales se utilizaron de manera desagregada para garantizar la confidencialidad. Al proceso de investigación se aplicaron las condiciones éticas estándar pertinentes a los proyectos de carácter sociológico.

Resultados y discusión

Debido a la delimitación de la extensión del texto, nos centraremos en el recurso propuesto (que consideramos idóneo) durante la investigación para llevar a cabo los objetivos planteados por la iniciativa Juventud en Acción.

Estos objetivos precisan de un nuevo tipo de relaciones y modelos de colaboración, tanto hacia dentro de la organización como con el entorno, con una fuerte orientación y compromiso hacia la transforma-

ción de la realidad social y con un gran dinamismo, elementos que presentan muchas similitudes con experiencias tales como los laboratorios ciudadanos.

Este tipo de experiencias consisten en estructuras cuyo objetivo es proporcionar respuestas a necesidades o demandas sociales, así como posibilitar transformaciones de la realidad mediante una implicación activa y cooperativa de múltiples actores, tales como redes ciudadanas, organizaciones del tercer sector, instituciones públicas, entre otros. Estos recursos se organizan a partir de espacios para la experimentación y la producción de proyectos de manera colaborativa. A su vez, están dinamizados por equipos plurales conformados por los promotores de una idea y cualquier sujeto que se comprometa a participar en la consecución de la iniciativa. Como se puede observar, son experiencias de colaboración público-social que facilitan el trabajo colaborativo directo e indirecto entre sujetos que no necesariamente deben tener un vínculo; por lo tanto, además de generar innovaciones de carácter aplicado también contribuyen a la creación de comunidades de práctica y aprendizaje.

Estos dispositivos, para ser eficaces, tanto desde el punto de vista formativo como generador de soluciones sociales, deberían disponer de un determinado repertorio de capacidades.

Considerando que su principal desencadenante es la satisfacción de demandas-necesidades o procesos de transformación social, se propone establecer en primer orden las siguientes capacidades:

- Llevar a cabo un análisis de la realidad en la que se encuentra y con la que trabaja, de una manera fluida y ajustada
- Responder a necesidades y demandas sociales así como a exigencias de transformación social

Un segundo elemento para tener en cuenta es la dedicación de esfuerzos para lograr la movilización e implicación de un mayor y más diverso número de actores, y así establecer redes de colaboración, las cuales son de gran importancia, ya que los beneficiarios de las soluciones suelen relacionarse durante

todas las etapas, fenómeno que no se hace presente en innovaciones más tradicionales o en las vinculadas con el ámbito del negocio y de la empresa. A partir de esto podemos identificar un segundo bloque de capacidades asociadas:

- Presencia en redes y grupos de carácter temático
- Liderazgo dentro del ámbito de actuación
- Las acciones llevadas a cabo por la organización han sido replicadas por otras organizaciones al ser consideradas como buenas prácticas.

Una forma particular de este tipo de capacidades sería lo que hemos denominado “capacidad de capilaridad social”. El contenido de esta capacidad estaría fuertemente ligado a la posibilidad de establecer vínculos de reconocimiento, confianza, colaboración o reciprocidad (entre otros) con diversidad de actores sociales presentes en su entorno, con independencia de que los fines que guían las actuaciones de unos y otros sean comunes o no. Las capacidades asociadas son:

- Presencia social más allá del ámbito en que ocurre la actuación
- Presencia en redes y grupos que posean un carácter transversal
- Liderazgo fuera del ámbito de actuación
- Movilización de sujetos y colectivos

Por otro lado, los recursos disponibles para llevar a cabo sus funciones, sobre todo para generar productos socialmente innovadores, son escasos en comparación con otro tipo de organizaciones, como las empresas o la propia administración que ya disponen de una estructura mínimamente desarrollada, con infraestructuras, capital humano y tecnologías, por lo que suponen un aspecto fundamental para tener en cuenta. Con base en esto, establecemos el siguiente bloque de capacidades asociadas:

- Producción de ideas, bienes o procesos de carácter novedoso

- Disponibilidad de capital material, intelectual o social suficiente para producir bienes, ideas o procesos de carácter novedoso

Por último, identificamos una serie de capacidades, que denominamos “de carácter instrumental” y que tienen que ver con las capacidades adaptativas de las organizaciones en función de procesos de autorreflexión y de mejora en términos de innovación social:

- Adaptación a los cambios del entorno
- Autorreflexión
- Capacidad para medir el impacto alcanzado por las actuaciones
- El impacto de las actuaciones en relación con los objetivos de la organización es alto
- La organización ha incorporado “procesos de producción de innovaciones sociales” como herramientas en su funcionamiento

Conclusiones

Las principales inferencias que podemos sistematizar a partir del presente trabajo son las siguientes: en primer lugar, se identifica que si bien muchas

organizaciones que participan en la iniciativa Juventud en Acción acumulan cierta (en ocasiones dilatada) experiencia en sus ámbitos preferenciales de acción social, en realidad no son entidades adecuadas para asumir los objetivos y los enfoques de dicha iniciativa en la medida en la que se encuentran con múltiples elementos disruptores (Hernández-Ascanio, 2018).

Frente a estas limitaciones, se propone la definición de un nuevo tipo de dispositivo, los laboratorios ciudadanos, que tendrían como principales beneficios: *a)* la innovación social como un medio para generar soluciones a retos sociales según un principio de compromiso transformador de la realidad; *b)* la integración de forma estructurada y evidente del enfoque de aps, en el que se desarrollen múltiples competencias basadas en la resolución de problemas existentes en colaboración con agentes reales; *c)* la ampliación del perfil de candidatos a participar de la experiencia formativa y la mejoría de sus niveles de inclusión social.

Como principal limitación del trabajo se encuentra su carácter exploratorio que precisa de confirmación empírica, lo que supone una línea de investigación futura. ■

REFERENCIAS

- Anderson, T., Curtis, A. & Wittig, C. (2014). *Definition and Theory in Social Innovation*. Austria: Danube University Krems.
- Ayestarán, I. (2011). Epistemología de la innovación social y la destrucción creativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 67-91. Recuperado de <https://goo.gl/e4c6Bc>
- Bignetti, L. P. (2011). As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa. Social innovation: ideas, tendencies and research possibilities. *Ciências Sociais Unisinos*, 47(1), 3-14. Recuperado de <https://doi.org/10.4013/csu.2011.47.1.01>
- Cajaiba-Santana, G. (2014). Social Innovation: Moving the Field Forward. A Conceptual Framework. *Technological Forecasting and Social Change*, 82, 42-51. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2013.05.008>
- Comisión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado de <https://goo.gl/9JRQ4u>
- Comisión Europea. (2010). Europa 2020: Unión por la innovación. COM (2010) 546 Final.
- Comisión Europea. (2014). Estrategia de la UE para la Juventud. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/?qid=1390996863108&uri=CELEX:32009G1219%2801%29>
- Cunha, J. & Benneworth, P. (2013). Universities' contributions to social innovation: towards a theoretical framework. *EURA Conference*. Recuperado de <https://doi.org/10.1051/bioconf/201101000>
- Edwards-Schachter, M. E., Matti, C. E. & Alcántara, E. (2012). Fostering Quality of Life through Social Innovation: A Living Lab Methodology Study Case. *Review of Policy Research*, 29(6), 672-692. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1541-1338.2012.00588.x>
- Hernández-Ascanio, J. (2018). Innovación social y educación no formal. Estrategias para afrontar la desigualdad social en el ámbito del programa Erasmus Plus. En L. Cabrera (Coord.), *Fracturas sociales y educativas: desafíos para la Sociología de la Educación*. Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Hernández-Ascanio, J. & Aja-Valle, J. (2019). Los Laboratorios de Innovación Social como recurso para la iniciación a

la investigación en ciencias sociales. En A. García et al. (Coords.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 17-26). Madrid: Dykinson.

Morales, A. C. (2009). Innovación social: Un ámbito de interés para los servicios sociales. *Revista de Servicios Sociales*, 45, 151-175. Recuperado de <https://goo.gl/yQsHWf>

SEMBLANZAS

José Hernández-Ascanio. Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Córdoba, España. Actualmente es personal docente e investigador (PDI) en la Universidad de Córdoba. Ha desarrollado su actividad docente e investigadora en las universidades de Córdoba, Sevilla, Salamanca, Granada y Loyola-Andalucía. Tiene formación de grado y posgrado en antropología, sociología y evaluación de políticas públicas. Ha realizado estancias en centros de prestigio en Portugal, Chile, Rusia y Bielorrusia. Actualmente sus líneas de investigación son la innovación social aplicada al ámbito de la exclusión social de colectivos especialmente vulnerables.

Jaime Aja-Valle. Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Córdoba, España. Actualmente personal docente e investigador (PDI) en la Universidad de Córdoba. Ha desarrollado actividad docente en la Universidad de Córdoba y el Centro Superior de Investigaciones Científicas. Tiene formación de grado y posgrado en sociología y métodos y técnicas de investigación social. Ha realizado estancias de investigación en centros de prestigio en Argentina, así como en otros países latinoamericanos y europeos. Actualmente sus líneas de investigación son la precariedad laboral y la sociología de las instituciones políticas y sindicales.

Políticas públicas de acción afirmativa en la educación superior en Brasil: una experiencia sobre la cuota racial en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA)

*Affirmative Action Public Policies in Higher Education
in Brazil: An Experience on Racial Quota at the Federal
University of Latin American Integration (UNILA)*

Ana Paula Nunes

UNIVERSIDAD FEDERAL DE LA INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA (UNILA), BRASIL
nunesanapaula@yahoo.com.br

Ana Paula Oliveira Silva Fernández

UNIVERSIDAD FEDERAL DE LA INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA (UNILA), BRASIL
anap.oliveirasilva@gmail.com

https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ENE-JUN.52



RESUMEN

En este artículo presentamos la primera experiencia del Banco de Validación de Autodeclaraciones Étnico-Raciales encargado de comprobar personalmente la autodeclaración étnico-racial de los candidatos que optan por ingresar a la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), reservando las vacantes para los negros en el registro del Sistema Unificado de Selección (SISU). Nuestra investigación se caracteriza por ser un estudio de caso exploratorio; para la recopilación de datos utilizamos documentos institucionales. Para apoyar el debate, hicimos una reflexión sobre la cuestión racial en Brasil y destacamos fenómenos como la diáspora africana, el genocidio de la población negra y el movimiento eugenista brasileño como categorías analíticas esenciales para comprender el racismo estructural en este país. Además, relacionamos el proceso de formación de la educación superior brasileña y la importancia de las políticas de acción afirmativa como estrategia para abordar la desigualdad racial en Brasil.

Palabras clave: Acción afirmativa; cuota racial; educación superior; discriminación racial.

ABSTRACT

In this article, we present the first experience of the Ethnic-Racial Self-Declarations Validation Bank responsible for personally verifying the ethnic-racial self-declaration of candidates who opted to attend the Federal Latin American Integration University (UNILA) by using quotas reserved for Afro descendants registered at the Unified Selection System (sisu). Our research is distinguished itself by being an exploratory case study. For data collection, we used institutional documents. To support the debate, we made a reflection on the racial issue in Brazil, highlighting phenomena such as the African diaspora, the black population genocide and the Brazilian eugenicist movement as analytical categories essential to understand structural racism in Brazil. In addition, we related the Brazilian higher education training process to the importance of affirmative action policies as a strategy to address racial inequality in Brazil.

Keywords: Affirmative Actions; Racial Quota; Higher Education; Racial Discrimination.

Fecha de recepción: 13/05/2020

Fecha de aceptación: 28/08/2020

Introducción y metodología

Para elaborar este artículo, reflexionamos sobre la dimensión racial de los fenómenos sociales de la realidad brasileña, con énfasis en el acceso a la educación superior. A su vez, definimos el estudio de caso como un procedimiento metodológico para llevar a cabo la investigación. En este sentido, nuestro estudio se caracteriza por ser exploratorio y busca responder cómo la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) llevó a cabo la aplicación de la Ley Federal 12.711/012, de acuerdo con la reserva de vacantes para personas de raza negra (negro o marrón).¹ Según Yin (2001):

En general, los estudios de casos representan la estrategia preferida cuando se plantean preguntas como “cómo” y “por qué”, cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos y cuando la atención se centra en los fenómenos contemporáneos insertos en algún contexto de la vida real. (p. 19).

Esta investigación es exploratoria, pues tiene por objeto la comprensión de un fenómeno aún no estudiado o de aspectos específicos de una teoría amplia (Gil, 1994). Además, clasificamos la investigación como cuantitativa-cualitativa, ya que se refiere a la medición y cuantificación objetiva de los resultados (Godoy, 1995), pero también implica un énfasis en

los procesos y los significados (García & Quek, 1997).

Para la recopilación de datos utilizamos documentos institucionales, como los reglamentos internos relacionados con el proceso y los resultados de la heteroidentificación² publicados en el sitio web de la universidad y los informes finales elaborados por los servidores de la UNILA que participaron en este proceso. Los autores de este artículo también fueron miembros de la Comisión de Heteroidentificación de la UNILA en 2019, cuyo objetivo era promover la igualdad racial y combatir el racismo. Esto permitió la realización del Banco de Validación de Autodeclaraciones Étnico-Raciales para los candidatos que eligieran las vacantes reservadas a personas de raza negra (negros o morenos) al inscribirse en el SISU³ de la UNILA. Este grupo se encarga de verificar personalmente la autodeclaración étnico-racial de los candidatos.

A continuación, se mencionan los documentos institucionales utilizados para la recopilación de los datos de la investigación de este artículo: Resolución CONSUEN Núm. 13/2018; Instrucción Normativa PROGRAD núm. 02/2019; Aviso PROGRAD núm. 26/2019; Aviso PROGRAD núm. 27/2019; Informe Final del Banco de Validación de Autodeclaraciones Étnico-Raciales de UNILA sobre el SISU 2019.

En lo que respecta al análisis e interpretación de los datos de investigación, utilizamos el método del

82 • *Políticas públicas de acción afirmativa en la educación superior en Brasil: una experiencia sobre la cuota racial...*

Ana Paula Nunes y Ana Paula Oliveira Silva Fernández. *DIDAC 77* (2021): 81-90

materialismo histórico dialéctico como perspectiva teórico-metodológica. Consideramos que la dialéctica es un método que trae consigo la perspectiva revolucionaria de la transformación de la realidad y no sólo es un método interpretativo. En este enfoque teórico, el proceso de investigación debe llevarse a cabo a partir de la descomposición del conjunto, revelando el contexto, los fenómenos y la esencia del objeto estudiado, desmitificando las determinaciones, las conexiones y las contradicciones en este proceso de comprensión del conjunto. Según Kosik (1976):

El conjunto no es inmediatamente conocido por el hombre, aunque se le da inmediatamente en forma sensible, es decir, en representación, opinión y experiencia. Por lo tanto, el conjunto es inmediatamente accesible para el hombre, pero es un conjunto caótico y oscuro. Para conocer y comprender este conjunto, para aclararlo y explicarlo, el hombre debe *dar* un rodeo: lo concreto se hace comprensible por mediación de lo abstracto, el conjunto por mediación de la parte (p. 36).

La cuestión de la raza en Brasil

En su libro *El capitalismo y la revolución burguesa en Brasil*, el historiador Nelson Werneck Sodré (1997) afirma que el “descubrimiento” de Brasil fue tarea del capital comercial portugués, así como la esclavitud que constituyó la base y el núcleo del sistema de producción instalado desde el siglo XVI.

Según Sodré (1997), la esclavitud colonial marcaba al esclavo con la etiqueta de color en todas sus relaciones sociales. El sistema socioeconómico hizo posible que el racismo en Brasil tuviera varias características. De acuerdo con Ortegá (2018), podemos destacar que el racismo está más asociado con el color y el fenotipo de la piel que con el origen racial de un individuo. Esto se conoce como “prejuicio racial de marca”.

Por consiguiente, la diáspora africana y el genocidio de los negros son categorías analíticas esenciales para comprender el racismo en Brasil:

Es la Diáspora, más precisamente la Diáspora Africana, la categoría responsable de reconectar el problema del racismo a su formato histórico en la modernidad. Sin comprender los flagelos que sufrió la población negra traída por la fuerza a las colonias europeas y cómo esta historia produce sus efectos hoy en día, abordar el racismo tiende a ser otro de los debates sobre los males de la sociedad capitalista del siglo XXI, medible en números y curvas gráficas. [...] El genocidio, más precisamente el genocidio negro, es una expresión que tiene un significado tanto denotativo como connotativo. En el sentido denotativo es el movimiento político y jurídico de clasificación del conjunto de procesos a los que se somete a la población negra (en este caso concreto, la población brasileña) como un delito de genocidio. Esto implica el reconocimiento de las organizaciones internacionales y las penas e indemnizaciones previstas legalmente para este tipo de casos, como fue el genocidio del pueblo judío por el régimen nazi (Flauzina, 2014). En su sentido connotativo, el uso del término “genocidio” es capaz de dilucidar las conexiones entre la violencia y las violaciones perpetradas contra la población negra, tratadas, por lo general, por el Estado y las políticas sociales como problemas aislados (Ortegá, 2018, p. 423).

También es necesario comprender el movimiento eugénico brasileño en el proceso de encubrimiento de la cultura brasileña, el cual dio preferencia a la inmigración europea y redujo deliberadamente la historia de los negros y la esclavitud en Brasil. Este movimiento buscó apoyo en la biogenética para excluir a los negros, con la pretensión de que sólo los blancos de ascendencia europea poblaran la “nación del futuro”. Bajo los términos de Santana y Santos (2016):

Frente a la población emancipada de la esclavitud, buscaron entender la sociedad a través de la justificación científica. Los discursos racistas y eugenistas atribuyeron una herencia inferior a los brasileños de origen africano. Incluso dijeron que la debilidad biológica de los negros era bien-

venida, ya que el elemento inferior desaparecería en el mestizaje. La parte buena prevalecería. El campo eugenésico brasileño tomó la ideología del blanqueo. La mezcla con la inmigración selectiva llevaría al blanqueo de la población brasileña y a la purificación de la raza (p. 37).

El proceso de abolición de la esclavitud no ha garantizado una vida igualitaria entre las razas y los grupos étnicos. No hubo preocupación ni una fuerte presencia del Estado para resolver las diferencias políticas, sociales y económicas a las que los antiguos esclavos fueron sometidos. El Estado estaba ausente de toda política pública destinada a la antigua población esclava para integrarla en el nuevo sistema productivo (Silvério, 2002). El discurso hegemónico presente en la sociedad brasileña en relación con el proceso de formación histórica del país no reconoce adecuadamente el sufrimiento y la importancia de la población negra para la estructuración del país. En este sentido, la lucha contra el racismo es de extrema importancia cuando la opresión deshumaniza a una población étnico-racial específica para justificar o suavizar la explotación.

Por lo tanto, la población negra, además de ser esclavizada, fue excluida y marginada de los procesos de desarrollo social y económico de Brasil, así como del sistema de educación formal, especialmente, la educación superior. En la actualidad, la subordinación, la desigualdad, el empobrecimiento y la exclusión de los negros en Brasil son evidencia de la época de dominación y explotación de la esclavitud de los negros, así como la falta de apoyo social y económico después del proceso de abolición.

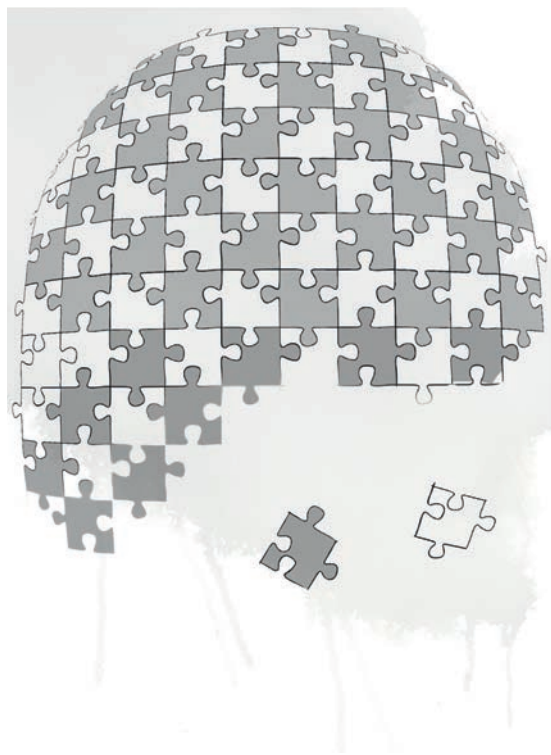
Desde el periodo colonial, en Brasil los negros han sufrido continuamente un proceso de exclusión social, debido a que su color de piel y sus características fenotípicas se utilizan como dispositivos de opresión. Sin embargo, esta población nunca ha ocupado un lugar de pasividad ante la situación impuesta. Su historia es de luchas, rebeliones, organización de quilombos, resistencia cultural y religiosa. Como explicó Moura (1987):

los esclavos negros, para resistir la situación de opresión en la que se encontraban, crearon varias formas de resistencia para salvaguardarse social e incluso biológicamente del régimen que los oprimía. Por lo tanto, recurrieron a diversas formas de resistencia, como guerrillas, insurrecciones urbanas y quilombos (p. 10).

Según Gomes (2015), los esclavos en América, entre los siglos XVI y XIX, lucharon contra la opresión de varias maneras, incluidos los quilombos, los cuales impactaron en la economía de la época. El quilombo de Palmares, en Brasil, por ejemplo, tenía una gran población, duró más de siete decenios y dominó las carreteras y las zonas territoriales.

Por lo tanto, se necesitan enmiendas en la historia “oficial” de la esclavitud y el tráfico de africanos. La desigualdad racial requiere la intervención del Estado a través de políticas públicas para hacer frente a esta problemática que experimenta la población negra en la sociedad brasileña estructuralmente racista:

En resumen: el racismo es una consecuencia de la propia estructura social, es decir, de la forma



“normal” en que se constituyen las relaciones políticas, económicas, jurídicas e incluso familiares, no siendo una patología social ni un desorden institucional. El racismo es estructural (Almeida, 2018, p. 38).

En este sentido, la educación puede ser un factor estratégico para combatir las prácticas discriminatorias y formar a las generaciones de acuerdo con la coexistencia de la diversidad. El acceso y la permanencia de los negros en las universidades es esencial para hacer frente a las injusticias históricas y a las desigualdades sociales y económicas, así como para incorporar a este segmento social en los espacios productivos. Por lo tanto, en la próxima sección analizaremos la educación superior en Brasil y las cuotas raciales como una política de acción afirmativa.

Políticas de educación superior y acción afirmativa en Brasil

En Brasil, la educación superior comenzó hasta 1808 con la llegada de la familia real portuguesa al país y se desarrolló lentamente. La primera universidad creada en Brasil fue la Universidad Federal de Río de Janeiro en 1920, muy lejos del periodo en que surgieron las universidades estadounidenses y europeas (Martins, 2002; Saviani, 2010).

Las universidades brasileñas surgieron para satisfacer las necesidades educativas de la élite aristocrática. Por lo tanto, la historia y el desarrollo de la educación superior en este país ha constituido un privilegio para una minoría. Sólo después de la Constitución Federal Brasileña de 1988 y de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) de 1996 se instituyó la educación como una política social pública de responsabilidad del Estado y la familia, y se estableció en uno de sus principios la igualdad de acceso y la permanencia en la escuela.

A pesar de las garantías constitucionales que sitúan la educación como la primacía del Estado, actualmente, según el Censo de Educación Superior de 2018, existen 2537 instituciones de educación superior en Brasil, de las cuales 88.2% son privadas (INEP, 2019). Es decir, sólo 11% son ins-

tituciones públicas. Del total general de más de 13.5 millones de plazas que se ofrecen en los programas de licenciatura, la red pública concentra sólo 835 569 000 plazas y la red privada más de 12.5 millones (INEP, 2019).

La matrícula total de la educación superior en Brasil en 2018 fue de 8 450 755. Sin embargo, sólo 17% de los jóvenes entre 24 y 34 años llegan a la educación superior, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Además, según la Encuesta Nacional Continua por Muestras de Hogares (IBGE, 2018a), la tasa de escolarización de las personas de 18 a 24 años era de 32.7%, pero sólo 25.2% cursaba la universidad.

La tasa neta de asistencia a la escuela⁴ en la educación superior fue de 21.2% entre los hombres y de 29.3% entre las mujeres. Por color y raza, este indicador era más alto entre los blancos (36.1%) que entre los negros (18.3%). Esta disparidad entre negros y blancos también es evidente en la V Encuesta Nacional sobre el Perfil Socioeconómico y Cultural de los Graduados de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior (IFES), realizada en 2018. Esta encuesta confirmó que la población de las IFES consta de menos personas negras que blancas (FONAPRACE, 2018).

Sin embargo, al comparar la IV Encuesta Nacional de Perfil Socioeconómico y Cultural de los Graduados de IFES 2014 (FONAPRACE, 2014) y la V Encuesta Nacional de Perfil Socioeconómico y Cultural de los Graduados de IFES 2018 se observó un aumento significativo en el número de negros, quilombolas e indígenas matriculados en la educación superior: el número de estudiantes negros pasó de 160 527 a 613 826 (un incremento de 282%).

Por lo tanto, resulta notorio que con las políticas de acción afirmativa se generó una democratización del acceso a la educación superior en Brasil. Las políticas de acción afirmativa apuntan a la inclusión social de grupos históricamente subordinados, lo cual instituye la igualdad de oportunidades y del reconocimiento social y político. La acción afirmativa puede provocar una mayor representación política en

diferentes áreas de la vida nacional y contribuir a nuevas epistemes que incorporen las experiencias de los negros en los campos científico, social y cultural.

El Estatuto Brasileño de Igualdad Racial (2010) afirma:

Artículo 1 VI - Acción afirmativa: los programas y medidas especiales adoptados por el Estado y la iniciativa privada para corregir las desigualdades raciales y promover la igualdad de oportunidades. [...]

Artículo 4, párrafo único. Los programas de acción afirmativa constituirán políticas públicas destinadas a remediar las distorsiones y desigualdades sociales y otras prácticas discriminatorias adoptadas en las esferas públicas y privadas durante el proceso de formación social del país.

En este sentido, se desarrollaron acciones afirmativas en la enseñanza superior pública en varias universidades brasileñas basadas en cuotas (reservas de vacantes). Este proceso de reserva de plazas para grupos sociales y económicos minoritarios está regulado en la enseñanza superior brasileña por la Ley Federal 12.711/2012 (modificada por la Ley 13.409/2016), llamada Ley de Cuotas, la cual establece que:

Artículo 1 Las instituciones federales de enseñanza superior vinculadas al Ministerio de Educación reservarán, en cada concurso selectivo para la inscripción en programas de licenciatura, por curso y turno, al menos el 50% (cincuenta por ciento) de sus vacantes para los estudiantes que hayan terminado la enseñanza secundaria en las escuelas públicas (Un sólo párrafo). Cuando se cubran las vacantes mencionadas en el epígrafe de este artículo, el 50% (cincuenta por ciento) se reservará para los estudiantes procedentes de familias con ingresos iguales o inferiores a 1.5 salarios mínimos (un salario mínimo y medio) per cápita. [...]

Artículo 3 En cada institución federal de enseñanza superior, las vacantes que se tratan en el artículo 1 de esta Ley será ocupado, por curso y

turno, por autodeclarados negros, pardos e indígenas y personas con discapacidad, en los términos de la legislación, en proporción al número total de vacantes por lo menos igual a la respectiva proporción de negros, pardos, indígenas y personas con discapacidad en la población de la unidad de la Federación donde la institución está instalada, de acuerdo con el último censo del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística – IBGE (Ley núm. 13.409, 2016; Ley núm. 12.711/2012).

Además de la Ley de Cuotas, otra disposición fundamental para el desarrollo de la acción afirmativa dentro de las IFES es el Programa Nacional de Asistencia al Estudiante (PNAES) y debe desarrollarse con los estudiantes matriculados en los cursos de educación superior presenciales de las IFES, con el objetivo de ampliar las condiciones para que los jóvenes permanezcan en la educación superior pública federal:

Artículo 3 §1 Las acciones de asistencia a los estudiantes deben considerar la necesidad de permitir la igualdad de oportunidades, contribuir a la mejora del rendimiento académico y actuar, de forma preventiva, en situaciones de repetición y evasión debido a la insuficiencia de condiciones financieras (Ordenanza Normativa núm. 39/2017).

El impacto de la política de acción afirmativa en la vida de los pobres y los negros es muy relevante para el acceso a la universidad. Actualmente, 70.2% de los estudiantes de IFES en Brasil, según la V Encuesta Nacional de Perfil Socioeconómico y Cultural de los Graduados de IFES (FONAPRACE, 2018), viven en familias con ingresos mensuales per cápita de hasta un salario mínimo nacional y 64.7% estudió la mayor parte del tiempo en escuelas secundarias públicas. La inscripción por cuotas corresponde a 48.3% y, de este porcentaje, casi la mitad tiene un ingreso familiar mensual per cápita de hasta la mitad del salario mínimo nacional (SM).

El ingreso de estudiantes por medio de cuotas corresponde a 48.3% y, de este porcentaje, casi la

mitad tiene un ingreso familiar mensual per cápita de hasta la mitad del SM. En la cuota “Escuela Pública/negros, marrones e indígenas (PPI)/Ingresos de hasta 1 y medio SM”, hay el mayor porcentaje de estudiantes de cuota (32.4%).

Por recomendación del Ministerio Público Federal, las IFES deberían adoptar mecanismos de evaluación de las autodeclaraciones de los candidatos para garantizar el derecho de acceso a las cuotas reservadas a los negros, tal como lo establece la ley. La forma de control debe ser definida por las instituciones educativas, respetando así la autonomía de las universidades.

Los instrumentos jurídicos que subvencionaron la Comisión de Heteroidentificación de la UNILA fueron: Orientación Normativa núm. 3, de 10 de agosto de 2016, emitida por la Secretaría de Gestión de Personas y Relaciones Laborales de la Función Pública, que establece normas para evaluar la veracidad de la autodeclaración proporcionada por los candidatos negros a los efectos de la Ley núm. 12.990, de 9 de junio de 2014; y la Ordenanza Normativa núm. 4, de 6 de abril de 2018, de la Secretaría de Gestión de Personas del Ministerio de Planificación, Desarrollo y Gestión, que regula el procedimiento de heteroidentificación complementaria a la autodeclaración de los candidatos negros, con el fin de cubrir las vacantes reservadas en las licitaciones públicas federales, de conformidad con la Ley núm. 12.990, de 9 de junio de 2014.

Frente a este escenario, analizaremos cómo la UNILA aplicó la Ley Federal 12.711/2012, relativa al ingreso de candidatos negros y morenos autodeclarados por reserva de vacantes en el SISU.

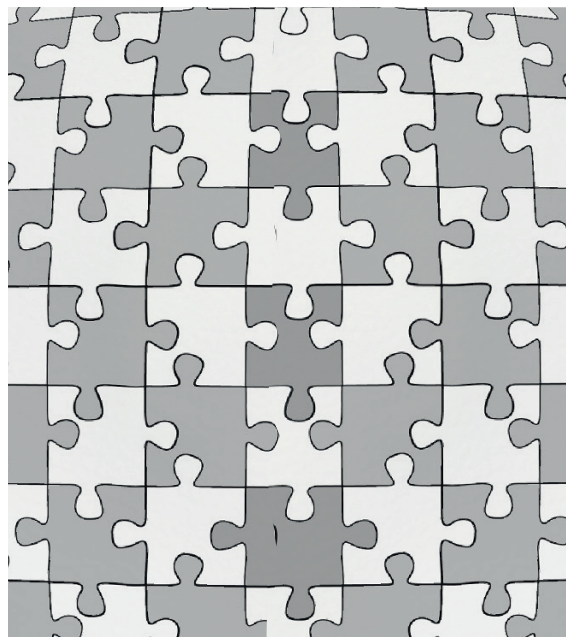
Reserva de vacantes para negros en la UNILA

La UNILA es una universidad pública, gratuita y bilingüe, creada en 2010, vinculada y reconocida por el Ministerio de Educación de Brasil, con sede y foro en la ciudad de Foz do Iguaçu, estado de Paraná. La vocación de la UNILA es el intercambio académico y la cooperación solidaria con los países miembros del Mercosur y otras naciones de América Latina (UNILA, 2019a).

Además, uno de los principios de la UNILA es el respeto a todas las formas de diversidad (UNILA, 2019b). Sus vacantes anuales se dividen entre candidatos brasileños seleccionados por el SISU y candidatos internacionales de otros países de América Latina y el Caribe, seleccionados a través del Proceso de Selección Internacional (PSI).

La reserva de vacantes para personas negras o morenas, según la Ley Federal 12.711/2012, está relacionada sólo con las vacantes para candidatos brasileños. En el caso de los internacionales, se utilizan otros criterios para la reserva de vacantes, como haber asistido a la escuela secundaria en escuelas públicas (sin beca), presentar situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, vulnerabilidad humanitaria o visado de refugiado (UNILA, 2019c).

Sólo en 2014, el proceso de selección de los estudiantes brasileños se llevó a cabo de acuerdo con la Ley 12.711/2012. En esa ocasión los candidatos aprobados para las vacantes reservadas para las cuotas étnico-raciales completaron y firmaron una autodeclaración. Sin embargo, este procedimiento simple de autodeclaración causó algunas denuncias de fraude, ya que algunos candidatos que se declararon negros o morenos no tenían este fenotipo. Por lo tanto, en noviembre de 2018, el Consejo de Edu-



cación Superior (COSUEN) aprobó la Resolución núm. 13, que regula el ingreso de los candidatos negros (negros y marrones) autodeclarados reservando las vacantes en el SISU de la UNILA. Esta resolución define en el párrafo único del artículo 2 que: “La evaluación de la autodeclaración étnico-racial se hará en persona, en la que el candidato *a*) se presentará individualmente ante 03 (tres) miembros de la Junta de Validación de la Autodeclaración Étnico-Racial, designados por la Rectoría de la UNILA” (UNILA, 2019d).

Es decir, sólo en 2018, seis años después de la aprobación de la Ley Federal 12.711/2012, la UNILA institucionalizó el banco de heteroidentificación para realizar la validación de la autodeclaración étnico-racial respecto al ingreso de candidatos negros a través del SISU.

De este modo, 118 candidatos se inscribieron en el SISU para las cuotas reservadas para negros y morenos en la UNILA y fueron convocados para validar personalmente la autodeclaración étnico-racial. De éstos, sólo 90 se presentaron en la fecha de la convocatoria y a 11 se les negó la autodeclaración étnico-racial, considerando el artículo 7 de la Resolución 13/2018 del COSUEN:

Art. 7 La evaluación de la autodeclaración se hará exclusivamente sobre la base del fenotipo del candidato *a*) Párrafo único. Además del color de la piel, se considerarán otras características fenotípicas como el tipo de pelo, la nariz y la forma de los labios, y no se permitirá la autodeclaración basada en la ascendencia y/o la descendencia de una persona negra (UNILA, 2019d).

Estas cifras muestran que todavía hay un intento de utilizar estos cupos por parte de personas que no cumplen con la legislación. En este sentido, es fundamental fortalecer las comisiones, combatir el fraude, concientizar a la comunidad académica sobre la importancia y el significado de las acciones afirmati-

vas, así como garantizar el derecho de la población negra a ingresar a través de cuotas raciales.

Consideraciones finales

La aplicación de medidas de acción afirmativa plantea una serie de problemas a las instituciones de enseñanza superior relacionados con cuestiones políticas, jurídicas, organizativas, institucionales, económicas y académicas. Por tal motivo, resulta fundamental la acción política de los movimientos sociales relacionados con las cuestiones étnico-raciales de la población negra y la intervención de profesionales comprometidos con la aplicación, la planificación y la ejecución de políticas públicas de acción afirmativa.

La experiencia de trabajar con la validación de la autodeclaración étnico-racial nos ha permitido analizar cómo la comprensión teórica de la educación hacia la defensa de los derechos humanos es necesaria para enfrentar el racismo institucional. El escenario de exclusión y segregación en relación con los negros requiere una reflexión crítica y constante, que tome en cuenta la formación social, histórica y económica de Brasil y sus implicaciones para la educación superior.

Además, las políticas de inclusión requieren una mayor aplicación y eficacia en muchos otros sectores de la sociedad y exigen una reflexión y una mejora, atendiendo la dinámica de la realidad. La construcción de una sociedad más justa y menos desigual implica la educación de los ciudadanos, con igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la educación superior. Por lo tanto, es esencial fortalecer las políticas sociales y educativas dirigidas a la equidad en el acceso y las condiciones de permanencia en las universidades. Cabe señalar que el enfoque de la política educativa para reducir la pobreza y la desigualdad social no será eficaz si no se desarrollan políticas de generación de empleo e ingresos y de redistribución de la riqueza. Es decir, resulta necesario aplicar políticas transversales puestas en marcha para promover la igualdad social y combatir la discriminación y los prejuicios. ■

- Almeida, S. L. de. (2018). *¿Qué es el racismo estructural?* Belo Horizonte: Letramento.
- Estatuto de Igualdad Racial. Ley núm. 12.288 del 20 de julio de 2010.
- Fernandes, F. (2008). *La integración del negro en la sociedad de clases*. São Paulo: Globo.
- Foro Nacional de Decanos de Asuntos Comunitarios y Estudiantiles (FONAPRACE). (2014). IV Encuesta Nacional de Perfil Socioeconómico y Cultural de los Graduados de IFES 2014. Recuperado de http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduandos-IFES_2014.pdf
- Foro Nacional de Decanos de Asuntos Comunitarios y Estudiantiles (FONAPRACE). (2018). V Encuesta Nacional de Perfil Socioeconómico y Cultural de los Graduados de la IFES 2018. Recuperado de <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>
- García, L. & Quek, F. (1997). Qualitative Research in Information Systems: Time to be Subjective? En A. S. Lee, J. Liebenau, J. I. Degross (Eds.), *Information Systems and Qualitative Research* (pp. 444-465). Londres: Chapman & Hall.
- Gil, A. C. (1994). *Cómo elaborar proyectos de investigación*. São Paulo: Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Introducción a la investigación cualitativa y sus posibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
- Gomes, F. dos S. (2015). *Mocambos y quilombos. Una historia del campesinado negro en Brasil*. São Paulo: Claro Enigma.
- Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). (2018a). Encuesta Nacional Continua por Muestras de Hogares: Difusión de la Educación 2018. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf
- Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). (2018b). Educación Informativa. Recuperado de https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/00e02a8bb67cdecd4fb22601ed264c00.pdf
- Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). (2019). Encuesta Nacional Continua por Muestras de Hogares: Notas técnicas. Versión 1.5, 5.ª ed. Río de Janeiro. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101656_notas_tecnicas.pdf
- Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). (2019). Censo de Educación Superior 2018. Notas Estadísticas. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2019/centso_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf
- Kosik, K. (1976). *Dialéctica del hormigón*. Río de Janeiro: Paz y Tierra.
- Ley núm. 12.711 del 29 de agosto de 2012. Prevé el ingreso en las universidades federales y en las instituciones federales de enseñanza técnica de nivel secundario y establece otras disposiciones. Gaceta Oficial [da] República Federativa de la Unión, Brasília, DF, 30 de agosto de 2012.
- Ley núm. 12.990 del 9 de junio de 2014. Prevé una reserva para los negros del 20 % (veinte por ciento) de las vacantes ofrecidas en las licitaciones públicas para cubrir los puestos efectivos y los empleos públicos dentro de la administración pública federal, los municipios, las fundaciones públicas, las empresas públicas y las empresas de economía mixta controladas por la Unión.
- Martins, A. C. P. (2002). La educación superior en Brasil: desde el descubrimiento hasta el presente. *Ley de Cirugía de Brasil*, 17(3).
- Moura, C. (1987). *Quilombos: resistencia a la esclavitud*. São Paulo: Attica.
- Ordenanza Normativa núm. 39 del 12 de diciembre de 2007. Establece el Programa Nacional de Asistencia al Estudiante (PNAES).
- Ordenanza Normativa núm. 4 del 6 de abril de 2018. Regula el procedimiento de heteroidentificación complementaria a la autodeclaración de los candidatos negros, con el fin de llenar las vacantes reservadas en las licitaciones públicas federales, de acuerdo con la Ley núm. 12.990 del 9 de junio de 2014.
- Orientación Normativa núm. 3 del 1 de agosto de 2016. Establece las reglas para medir la veracidad de la autodeclaración proporcionada por los candidatos negros a los efectos de la Ley núm. 12.990 del 9 de junio de 2014.
- Ortegal, L. (2018). Relaciones raciales Brasil: colonialidad, dependencia y diáspora. *Serviço Social e Sociedade*, 133, 413-431.
- Santana N. M. C. & Santos A. R. dos. (2016). Proyectos de modernidad: autoritarismo, eugenesia y racismo en el Brasil del siglo xx. *Revista de Estudos Sociais*, 58, 28-38. Recuperado de <https://doi.org/10.7440/res58.2016.02>
- Saviani, D. (2010). La expansión de la educación superior en el Brasil: cambios y continuidades. *Poesía Pedagógica*, 8(2), 4-17.
- Silvério, V. R. (2002). La acción afirmativa y la lucha contra el racismo institucional en el Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 219-246.
- Sodré, N. W. (1997). *El capitalismo y la revolución burguesa en Brasil*. Río de Janeiro: Graphia.
- Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). (2019a). *Sobre UNILA*. Recuperado de <https://portal.unila.edu.br/institucional>
- Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). (2019b). *Estatutos*. Recuperado de [https://unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009\(2\)\(1\).pdf](https://unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009(2)(1).pdf)
- Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). (2019c). *Proceso de selección*. Recuperado de <https://portal.unila.edu.br/noticias/inscripciones-abiertas-para-la-seleccion-internacional-de-la-unila>

Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). (2019d). *Resolución de COSUEN núm. IX, 16 de noviembre de 2018*. Recuperado de <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/401.pdf>

Yin, R. K. (2001). *Estudio de caso: planificación y métodos*. Porto Alegre: Librero.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Constitución de la República Federativa del Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, celebrada en Durban del 31 de agosto al 8 de septiembre de 2001.

Decreto número 7.234 del 19 de julio de 2010. Establece el Programa Nacional de Asistencia al Estudiante (PNAES).

Dictamen CNE/CP número 003/2004. Ministerio de Educación. Directrices del plan de estudios nacional para la enseñanza de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de la historia y la cultura africanas y afrobrasileñas. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Avances en el Desarrollo. Recursos Humanos* (4), 335-354.

Gomes, J. B. B. (2001). *La acción afirmativa y el principio constitucional de igualdad: el derecho como instrumento de transformación social. La experiencia de los Estados Unidos*. Río de Janeiro: Renovación.

Ianni, O. (1994). *La idea del Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense.

Ley número 9.394 del 20 de diciembre de 1996. Ley de Directrices y Bases de la Educación.

Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). (2019e). SISU/UNILA-2019. Normas que Regulan la Realización de la Banca de Validación de Autodeclaración Étnico-Racial (Negro/As o Marrón/As). Recuperado de <https://documentos.unila.edu.br/editais/prograd/26-3>

SEMBLANZAS

Ana Paula Nunes. Trabajadora social en la UNILA; especialista en Familia y Políticas Públicas en la Pontificia Universidad Católica de Paraná (PUC/PR); residente multiprofesional en el Sistema de Salud Pública en la Universidad Federal de Santa María (UFSM); estudiante del Programa de Posgrado Stricto Sensu en Trabajo Social, nivel de maestría, de la Universidad Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Ana Paula Oliveira Silva Fernández. Trabajadora social en la UNILA; máster en Trabajo Social en la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF); estudiante del Programa de Posgrado Stricto Sensu en Sociedad, Cultura y Fronteras, nivel de doctorado, de la UNIOESTE.

¹ En Brasil, el Estatuto de Igualdad Racial define como población negra al grupo de personas que se declaran negras y morenas, según el color o la raza utilizada por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), o que adoptan una autodefinición similar. El IBGE clasifica a la sociedad en cinco categorías: blanca, negra, amarilla, marrón (incluyendo a la persona que se ha autodeclarado como mulata, cabocla, cafuza, mameluca o negro mixto con una persona de otro color o raza) e indígena (considerando a la persona que se ha autodeclarado como indígena o indio). Por lo tanto, las principales leyes brasileñas actuales y varios movimientos sociales utilizan el término “negro” para referirse a las personas negras o morenas. Según la información publicada por el IBGE en la Encuesta Nacional Continua por Hogares, en 2018 la población blanca representaba 43.1% de la población residente, mientras que la población negra era 9.3% y la población morena 46.5%. Sobre este debate en Brasil, consulte la legislación referenciada en la bibliografía de este artículo, el sitio web del IBGE y Fernandes (2008).

² “Artículo 5 El procedimiento de heteroidentificación se considera la identificación por terceros de la condición autodeclarada” (Ordenanza Normativa núm. 4, 6 de abril de 2018).

³ El SISU es el sistema informatizado del Ministerio de Educación, en el que las instituciones públicas de enseñanza superior ponen a disposición de los candidatos que participan en el Examen Nacional de Enseñanza Secundaria (Enem) las plazas vacantes. Los candidatos con las puntuaciones más altas son seleccionados, de acuerdo con sus resultados en los exámenes. Información disponible en <https://sisu.mec.gov.br/#/>

⁴ Según el IBGE, la “tasa neta ajustada de asistencia escolar” se refiere a la suma de los estudiantes de una determinada edad y los estudiantes de la misma edad que han completado esa etapa, dividida por la población total del mismo grupo de edad (IBGE, 2018b).

⁵ El valor del salario mínimo nacional brasileño en 2020 es de R\$ 1045.

⁶ Resolución COSUEN núm. 02 del 18 de mayo de 2018, la cual establece nuevas regulaciones para la selección de estudiantes extranjeros de pregrado en la UNILA. Información disponible en https://sig.UNILA.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf

Aspectos que permiten la educación para la paz

Aspects that Allow Education for Peace

José Antonio Santiago Lastra

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS (UNICH), MÉXICO

jlastra@unich.edu.mx

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4692-0035>

José Luis Sulvarán López

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS (UNICH), MÉXICO

jsulvarn@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4152-4903>

Luz Helena Horita Pérez

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS (UNICH), MÉXICO

lhorita@unich.edu.mx

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5787-0352>

https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ENE-JUN.53



RESUMEN

La necesidad de educar para la paz va más allá de la violencia que producen los conflictos bélicos. También se aboca a la violencia provocada por el despojo de territorios y recursos, y a las agresiones sobre el medio ambiente. El enfoque de educación para la paz fomenta valores y promueve la práctica de principios, en un marco de respeto hacia los demás, en equidad económica y justicia social. El reto no es acumular y transferir información respecto de la forma de solucionar diferencias, sino lograr que la gente se interese y se comprometa en la búsqueda de soluciones no violentas basadas en actitudes encaminadas al bien común, a partir de su paz interior y el valor de la espiritualidad.

Palabras clave: Protección ambiental; derechos humanos; diálogo intercultural; tejido social; legalidad.

ABSTRACT

The need to educate for peace goes beyond the violence produced by war like conflicts. It also addresses the violence caused by the dispossession of territories and resources, and the damage over the environment. The peace education approach promotes values and principles, in a framework of respect for others, in economic equity and social justice. The challenge is not to accumulate and transfer information to resolve differences, but to get people interested and committed to the search

of non-violent solutions based on attitudes aimed to achieve common good, as from their inner peace and spirituality value.

Keywords: Environmental Protection; Human Rights; Intercultural Dialogue; Social Net; Legality.

Fecha de recepción: 24/06/2020

Fecha de aceptación: 02/09/2020

—*Papá, si matamos a todos los malos, ¿quedaríamos sólo los buenos?*

—*No, hijo, quedaríamos sólo los asesinos.*

Anónimo

Introducción

El cumplimiento pleno de los derechos humanos, la democratización del Estado, el ejercicio de la gobernanza, la libertad de los medios de comunicación, las formas emergentes de interacción social, la diversidad de identidades y la igualdad de género construyen referentes para lograr nuevas formas del proceso enseñanza-aprendizaje (Montiel, 2013). Uno de estos procesos es la educación para la paz.

Dicho proceso educativo, en América Latina, es relativamente nuevo y surge como respuesta a hechos de violencia generados por guerras civiles o revueltas armadas (Montiel, 2013). Sin embargo, la necesidad de educar para la paz va más allá de la violencia que producen los conflictos bélicos. Los Estados, bajo un régimen neoliberal y favoreciendo a las corporaciones internacionales, han ejercido una violencia sistemática a través del despojo de territorios y recursos. Los sistemas productivos enfocados al mercado hacen uso de sustancias químicossintéticas altamente agresivas al medio ambiente, contaminando agua, aire, así como el suelo, y en la mayoría de los casos, los sistemas de embalaje y transporte de mercancías generan otro tanto de contaminantes; todo esto representa violencia sobre el medio ambiente. Las sociedades de consumo, instituidas como el estilo de vida moderno, hegemónico e ideal, producen personalidades banales, que naturalizan el desecho no sólo de lo que consumen, sino también de las relaciones humanas centradas en la amistad, el amor y la autoestima, lo que provoca agresiones personales, violencia de género, adicciones y —en casos extremos— autoflagelación y suicidios.

Por lo tanto, ante la crisis socioambiental que la humanidad experimenta, ante la violencia abierta entre las personas, resulta urgente iniciar la construcción de procesos alternativos de relaciones entre los seres humanos y de respeto a la naturaleza, a partir de la espiritualidad. Para lograrlo, los nuevos modelos educativos deben considerar de manera central el concepto amplio de paz.

Preceptos para la educación para la paz

El pensamiento ambiental como una forma de pacificación con la naturaleza

Consideramos que “no se puede alcanzar la paz actuando de forma violenta. Los medios deben ser compatibles con los fines” (Montiel, 2013, p. 9). En este sentido, el propósito del saber ambiental es crear una visión alternativa de los sistemas hegemónicos productivos, de comercialización, de consumo y desecho a nivel global (López & Santiago, 2011). Además, los nuevos modelos educativos deben rescatar los conocimientos tradicionales de los pueblos originarios, los cuales ubican al ser humano en equilibrio con la naturaleza, el universo y lo espiritual.

Desafortunadamente, se naturalizan la violencia, los patrones de colonialismo, el consumismo exacerbado y las estructuras de conocimiento (Santiago, 2014). De ahí la necesidad de superar la visión que emana de la ciencia occidental y las leyes del mercado, las cuales están fundadas en el principio de dominio de la naturaleza, movilizadas por un afán de objetividad y orientadas a una finalidad de eficiencia económica, pero que olvidan el ser de

las cosas y la naturaleza, así como los valores subjetivos de los procesos que les dan su sentido de existencia.

Justamente, el modelo económico hegemónico está destruyendo el planeta y, a su vez, a la humanidad. La crisis ambiental actual se debe a lineamientos internacionales que favorecen los intereses de las grandes empresas transnacionales y sus mercados, que imponen una cultura de acumulación económica, consumo y desecho. Estas empresas terminan ejerciendo más poder incluso que los propios gobiernos locales, y manipulan en cierta forma a la sociedad civil. Esto ha dado paso a la desvalorización humana, a través del uso del conocimiento como fuente de poder y no como un medio para el desarrollo holístico de la sociedad, transformando a las sociedades y propiciando antivalores, como la codicia, el egoísmo y la envidia. Asimismo, se exalta un estilo de vida suntuosa, todo lo contrario a un esquema de comunidad social (López & Santiago, 2011), y estos antivalores se ven reforzados por el mal uso de las formas emergentes de interacción, como las redes sociales, que se convierten en mecanismos que alejan la construcción de un verdadero tejido social.

Los medios de comunicación actuales facilitan la interacción y que compartamos ideas y afectos, pero por lo general impiden la comprensión de la complejidad de la experiencia personal del otro con la angustia y el temor, incluso con la alegría (Francisco, 2015). El aparente mejoramiento de las condiciones materiales de las familias a través de la adquisición de electrodomésticos y vehículos sólo induce a un mayor consumo y desecho, y origina una reducción en la convivencia e incluso incrementa las disputas en las familias, entre vecinos y hasta entre comunidades completas, justo por el uso de los bienes adquiridos y por los sentimientos de envidia y desconfianza (Mendoza & González, 2016).

Las sociedades dejan de ser productoras y su existencia se reduce a consumir y desechar. Este hecho es el centro de la crisis ambiental. Las poblaciones humanas, sobre todo en ciudades medias y grandes, están orilladas a consumir alimentos e insumos producidos masivamente y con altos contenidos sintéti-

cos; su embalaje y comercialización implica un alto consumo de energía y en la mayoría de los casos un alto porcentaje del producto consumido es desechado y casi siempre de forma inadecuada.

Visto así, el deterioro ambiental es una forma de violencia íntimamente unida a la degradación humana y ética (Francisco, 2015; Leff, 2006; Sánchez-Vélez, 2005). Uno de los objetivos del pensamiento ambiental es visibilizar este paradigma de consumo y desecho, así como el vaciamiento de los sentidos existenciales que dan soporte a la vida humana; lo que Mendoza y González (2016) han denominado “mercantilización de la vida”, ante lo cual proponen un proceso de reconstrucción centrado en la “espiritualidad ecológica”.

Otro de los objetivos del pensamiento ambiental es recuperar los espacios públicos (parques, plazas, jardines y tianguis) para la convivencia familiar y comunitaria, para el intercambio de bienes y conocimientos (tanto teóricos como axiológicos) e incluso convertirlos en huertos agroecológicos para la producción de vegetales y ornamentales, que sirvan como espacios de educación para la vida, que den armonía, belleza y equilibrio en el sentido de apego a la madre tierra, y permitan contener el avance de los efectos nocivos o indeseables de la urbanización. Hoy en día estos espacios, sobre todo en las grandes ciudades, se han convertido en lugar de consumo de alcohol y drogas, en donde opera la delincuencia, o el destino de los desechos del consumo (basureros). Por lo tanto, las familias han desplazado su convivencia a los grandes centros comerciales privados, que de nuevo incentivan el ciclo de acumulación, consumo y desecho.

Así, el objetivo central de la educación no debe ser que el estudiante pase de grado mediante la acumulación de información, sino que convierta la información en conocimiento significativo, que le permita reflexionar libremente sobre su entorno y actuar de manera crítica, informada y con valores para transformar su realidad y favorecer la cohesión social. “La verdadera sabiduría, producto de la reflexión, del diálogo y del encuentro generoso entre las personas, no se consigue con una mera acumulación de datos que termina saturando y obnubilando,

en una especie de contaminación mental” (Francisco, 2015, p. 30).

La educación debe ser un proceso de revaloración y superación de la cultura popular, orientada a impulsar la autonomía económica de la comunidad y no su sometimiento a una economía transnacional (López & Santiago, 2011). Todo estudiante, en consecuencia, debiera tener como propósito fundamental ser un elemento más de su propia comunidad, con funciones y responsabilidades a favor de lo común. Para lograrlo se requiere de un sistema de aprendizaje constructivo, entendiéndolo como un proceso cognitivo mediante el cual el individuo comprende saberes porque tienen un significado o son significativos para él. Además, estos saberes los hace propios y van ampliándose conforme profundiza en ellos, es decir, los construye y los vivencia (Latapí, 1998). Esto favorecería la conjugación de aspectos técnicos, sociales y afectivos en el estudio de fenómenos físicos, naturales y metafísicos.

Un modelo de aprendizaje constructivo también requiere de un entorno de armonía, confianza, fraternidad y vinculación comunitaria, que favorezca el proceso de aprendizaje de manera cooperativa y aumente la motivación personal y la autoestima; que erradique la avaricia, la ambición y el egoísmo; que se encamine a la reconstrucción del tejido social, es decir, tejer redes para visibilizarse como comunes y, por lo tanto, aumentar la resiliencia comunitaria: esto significa educar para la paz.

La resiliencia comunitaria fortalecida por los procesos de paz

El concepto de “resiliencia” fue importado del marco teórico de la metalurgia y se define como la capacidad que tiene un material de regresar a su estado original después de ser sometido a una energía externa deformadora. Posteriormente, la ecología fue la primera disciplina en adaptar el concepto y lo define como la capacidad de un ecosistema de encontrar un nuevo punto de equilibrio después de un disturbio. Sin embargo, en el caso de la sociología, la resiliencia debe entenderse como la capacidad de las comunidades humanas de recuperación y esta-

blecimiento de una condición mejor que la que se tenía antes de la ocurrencia de algún efecto perturbador (O’Farrill, 2018).

En la actualidad constatamos cambios bruscos en los sistemas biofísicos del planeta derivados de la crisis ambiental que, agregados a la variabilidad climática natural, tienen un impacto sobre los ecosistemas y en los sistemas humanos. Por lo tanto, fortalecer la resiliencia comunitaria significa aumentar la capacidad de recuperación de una comunidad a los cada vez más frecuentes y aleatorios desastres, lo que a su vez implica reducir al mínimo lesiones y erradicar enfermedades y defunciones, incrementar la soberanía alimentaria y energética de las comunidades, así como potenciar una economía de poca dependencia al exterior, capaz de reactivarse de forma casi inmediata ante un desastre (Santiago et al., 2008).

Finalmente, la resiliencia comunitaria se fortalece mediante la reconstrucción del tejido social, porque el sentido de pertenencia identitaria, la solidaridad y la subsidiaridad fortalecida nutren al sujeto colectivo, es decir, robustece dicha comunidad. Sin embargo, el mayor reto para fortalecer la resiliencia comunitaria radica en que, hoy en día, hay demasiados intereses económicos particulares que con facilidad se anteponen al bien común (Francisco, 2015).

El desarrollo sustentable como una clave para los procesos de paz

La necesidad de un paradigma alternativo surge del evidente hecho de que el modelo neomercantilista globalizado induce a la destrucción de la naturaleza como si la siguiente generación no fuera a existir, provoca la explotación del ser humano y lo reduce a simple consumista y —lo que es peor— promueve un vacío de la moral individual y colectiva (Sánchez-Vélez, 2005).

Dicho modelo privilegia a una minoría que se cree con todo el derecho de consumir en una proporción que sería imposible generalizar, porque el planeta no podría producir ni contener los residuos de semejante consumo (Francisco, 2015). Por lo tanto, los enfoques de desarrollo sustentable, buen vivir o desarrollo humano son posibles vías de una nueva forma de habitar nuestro planeta, donde la

premisa básica sea “ser más, no tener más” (Sánchez-Vélez, 2005, p. 31).

Las verdaderas opciones locales de pacificación con nuestro medio ambiente son las prácticas agroecológicas, las técnicas de conservación y selección de semillas, el manejo de fuentes de recursos renovables, el cuidado del agua y las redes de colaboración comunitarias. Estas opciones de adaptación en el ámbito de la agricultura tendrían que incorporarse como parte de las prácticas agrícolas ya existentes y los conocimientos tradicionales vigentes, en los planes y proyectos para el desarrollo comunitario con enfoque sustentable y como parte de las políticas sectoriales agrícolas (OCDE, 2010).

En el ámbito de las ciudades es urgente un cambio en el estilo de vida, que incluya ahorro en el consumo de agua y energía eléctrica, reducción en combustibles como el gas y la gasolina, así como reducir, reutilizar y reciclar los desechos sólidos. También es necesario que el nuevo modelo reivindique el verdadero significado de justicia, respeto, amor, felicidad y paz. En este sentido, se necesitan promover opciones de desarrollo y estilos de vida basados en la solidaridad comunitaria y el cuidado de la tierra, es decir, la “espiritualidad ecomunitaria”, que parte de que todo está conectado y, por lo tanto, se tiene que buscar la armonía comunidad-naturaleza (Mendoza & González, 2016).

Entonces, la educación para la paz es formación en actitudes contra la violencia estructural basada en prácticas de producción destructivas para el medio ambiente y en un consumo y desecho no sustentables. Dicho de manera positiva, la educación para la paz desarrolla un pensamiento de responsabilidad ambiental, una cultura de legalidad y una práctica cotidiana de la interculturalidad, es decir, el ejercicio pleno y la defensa de los derechos humanos y la solución no violenta de los conflictos en todos los niveles y ámbitos (Sánchez-Vélez, 2005).

Los contenidos de un plan básico de educación para la paz

El enfoque de educación para la paz fomenta valores y promueve la práctica de principios, en un marco

de respeto hacia los demás, en equidad económica y justicia social (Ramírez, 2003). El reto de educar para la paz no es acumular y transferir información respecto de la forma de solucionar diferencias, sino lograr que la gente se interese y se comprometa en la búsqueda de soluciones no violentas basadas en actitudes y valores encaminados al bien común, a partir de su paz interior y el valor de la espiritualidad (Sánchez-Vélez, 2005).

La educación para la paz puede, por ejemplo, formar profesionales en agroecología que produzcan alimentos sanos e inoocuos para el medio ambiente, perfiles políticos para una administración pública honesta y eficiente, educadores que repliquen el sistema educativo centrado en la paz, médicos que antepongan su sentido humano y carisma de sanación al lucro con la salud, promotores ambientales que mediante la educación popular ambiental y la investigación acción participativa promuevan actividades en favor del medio ambiente.

Educar para la paz exige conocimiento en cuatro ámbitos y compromiso con la esencia de cada uno de ellos: 1) transparencia en el entorno general, 2) derechos humanos y legalidad (leyes, normas, reglamentos e instituciones), 3) la transformación pacífica de conflictos (las contradicciones y adversidades), 4) la solidaridad y el diálogo intercultural (Montiel, 2013). Por lo tanto, un plan de educación para la paz deberá considerar los siguientes ejes de formación:

Reconstrucción del tejido social. Es un proceso de restablecimiento del buen convivir en transparencia, justicia y cuidado con los demás y con la naturaleza (Mendoza & González, 2016). La opacidad genera ignorancia e incertidumbre. Sin transparencia no hay ley que valga o se cumpla, y para la reconstrucción del tejido social básico se requiere invariablemente de acuerdos, normas, reglamentos e incluso leyes, pero sobre todo medidas de generación de confianza, es decir, las condiciones indispensables para la convivencia (Montiel, 2013). Además, la transparencia permite visibilizar la realidad y la práctica, y desnaturalizar acciones violentas que se asumen como “normales,” pero que no lo deben ser. Es un esfuerzo por recuperar el sentido correcto del concepto “jui-

cio” y eliminar el uso del juicio *a priori*, es decir, el prejuicio, y de reactivar la cohesión y los vínculos sociales e institucionales, interviniendo en los determinantes estructurales del tejido social: territorio, gobierno, gobernanza, escuela, festividad, familia, mercado y trabajo (Mendoza & González, 2016; Montiel, 2013).

Protección del medio ambiente. Educar para proteger la naturaleza y los bienes comunes es educar para la paz (Sánchez-Vélez, 2005) porque el sistema depredador de producción, consumo y desecho en la actualidad es muy violento con la naturaleza. Las actitudes que obstruyen las posibles alternativas de cuidado del medio ambiente van desde la negación del problema y la indiferencia, hasta la confianza ciega en las soluciones técnicas o la resignación (Francisco, 2015). Por lo tanto, es necesaria una nueva racionalidad desde la ética de la otredad, del reconocimiento del medio ambiente como el otro, como sujeto con derechos, y desde el saber ambiental que permite dar un salto fuera del ecologismo naturalista y situarse en el campo del poder en el saber teórico y axiológico (valores) y no en el tener (Leff, 2006).

Cultura de la legalidad. Es el instrumento para el manejo no violento de los conflictos. Las leyes emanadas de un proceso de gobernanza articulan sociedades mediante la obediencia comunitaria y esto permite la emergencia del sujeto colectivo e incluso su institucionalización. Se requiere que las autoridades cumplan su mandato y no extiendan ilegítimamente sus funciones, y que la sociedad no deje de cumplir con sus obligaciones, no vulnere los derechos de sus semejantes y no usurpe las facultades exclusivas de la autoridad (Montiel, 2013). Cualquier menoscabo del civismo y de la solidaridad produce daños socioambientales (Francisco, 2015).

Transformación de conflictos. El conflicto es un hecho inherente a la interacción humana, que tiene consecuencias negativas, pero muchas veces genera la posibilidad de cambios positivos (Mendoza & González, 2016). La transformación de conflictos es un enfoque que reconoce que muchos conflictos no se pueden solucionar, pero sí modificarse, mediante figuras transformadoras del sujeto colectivo, por ejem-

plo, con políticas de cuidado de la tierra, redes de consumo responsable, juntas intermunicipales, comités de cuencas, juntas de buen gobierno, entre muchas otras. Parte del principio de que los sujetos colectivos son capaces de manejar los conflictos sin violencia, de forma innovadora, constructiva y concreta (Montiel, 2013).

Cultura del diálogo y la solidaridad. Permite potenciar el alcance de las estrategias contra la violencia, pues se convierte en el mecanismo para retroalimentar el círculo virtuoso de la construcción de paz (Montiel, 2013). El diálogo propicia más información y conocimiento, por lo tanto, mayor transparencia, mientras que la solidaridad permite mayor empatía, protección a las minorías e incluso mayor equidad transgeneracional, lo que refuerza el sentido de colectividad. La reconstrucción social es posible a través del diálogo de saberes, es decir, de un diálogo entre seres; entre modernidad y posmodernidad; entre logros científicos, racionalidad económica y saberes populares. Debemos aprender no sólo de la ciencia, sino de los saberes de los otros; aprender a escuchar al otro, a sostenernos en nuestros saberes incompletos, en la incertidumbre, pero también en la necesidad de saber un poco más (Leff, 2006).

Una persona formada en un programa de educación para la paz es un sujeto político que tendría las habilidades para resolver o transformar situaciones de conflicto, podría diseñar nuevas actividades de formación en valores, tendría la capacidad y creatividad para trazar sistemas productivos holísticos y autónomos bajo el enfoque de la permacultura, promovería la educación popular ambiental y la investigación acción participativa bajo el enfoque de la ecología política. También podría ser un facilitador de las juntas intermunicipales o comités de cuenca, como mecanismos de gobernanza que, a su vez, refuerzan la identidad colectiva y el tejido social.

La cultura de paz busca evitar el uso de actos violentos como una opción válida, útil y sustentable de comportamiento en situaciones de conflicto. Pero esto sólo es posible cuando se cuenta con transparencia, legalidad, solidaridad y diálogo entre las personas de una sociedad. El camino inverso produce violen-

cia, es decir, la opacidad produce confusión, ésta niega un diálogo verdadero y genera incertidumbre, la cual se traduce en miedo (Montiel, 2013).

Educar para la paz incluye varios niveles: la paz interior de cada persona, la paz al interior de una familia, la paz entre los pueblos, naciones y otras formas de vida. Los avances tecnológicos actuales, sobre todo los de la comunicación e información, deben ser una herramienta que facilite nuestro quehacer, pero no deben vulnerar nuestra existencia espiritual y alejarnos de la complementariedad de los seres humanos y la naturaleza, necesarios para enaltecer el sentimiento de felicidad, pues saberse amados nos da más paz interior y fortaleza de espíritu que saberse rico o poderoso (Sánchez-Vélez, 2005).

El compromiso social y la práctica educativa para la paz

La educación superior tiene una gran responsabilidad en la educación para la paz, pues es un bien común y público destinado a la transformación de la sociedad (Unesco, 2009). Por eso, frente a la violencia ejercida sobre la naturaleza y las personas de

parte de un sistema centrado en el capital, resulta necesario contemplar en el currículum los valores humanísticos que permitan al ser humano construir relaciones más armoniosas para “en todo amar y servir”, como apunta San Ignacio en el libro de los ejercicios espirituales.

De ahí la necesidad de formar a los estudiantes no sólo en el “saber” y “saber hacer”, sino también, y como parte indisoluble del proceso educativo, en el “saber ser”. Formar en los valores del diálogo intercultural, la solidaridad y la paz, entre otros, puede garantizar la conciliación del hombre con la naturaleza y sus semejantes. En este sentido, las instituciones educativas deben considerar un plan integral para erradicar la violencia en su entorno, que impulse a sus estudiantes a crecer en la cultura de la paz para incidir con fuerza en el ámbito familiar y comunitario (Maldonado & Benavides, 2018).

A manera de reflexión final

La historia de la humanidad está signada por la violencia. La fundación de las primeras civilizaciones se apoyó, en la mayoría de los casos, en violencia militar y ritual a través de los sacrificios humanos. La formación de imperios se basó en conquistas y colonizaciones a través de guerras y actos de barbarie. Los procesos de independencia de distintos territorios y la formación de Estados Nación democráticos no son ajenos a esta historia violenta. La modernización y la industrialización de los sistemas productivos desencadenaron los actos más violentos que ha tenido el ser humano contra la naturaleza.

En la actualidad, los incendios forestales de bosques neárticos en Estados Unidos, de selvas neotropicales en la Amazonia brasileña y de sabanas en Australia, superan los 15 millones de hectáreas; relacionados de manera directa o indirecta a las actividades humanas. Al parecer el ser humano sigue el patrón absurdo del crecimiento del cáncer, que en su afán de expandirse por todo su hospedero lo termina matando y con esto consigue su propia muerte.

Si todo lo anterior fuera poco, a días de iniciar el año 2020, se recrudeció la tensión bélica en Medio



Oriente vinculada con las reservas de petróleo más importantes del mundo; la guerra comercial entre la República Popular China y Estados Unidos toma rumbos impredecibles, y el brote pandémico del SARS-CoV2 (covid-19) cuestiona todos los estilos de vida. Ante un panorama global tan hostil, no queda la menor duda que es urgente buscar un nuevo comienzo y la mejor apuesta es educarnos para la paz.

La paz debe entenderse no sólo como la ausencia de la guerra o de los conflictos sociales, sino en su sentido oriental más profundo. Cuando el hombre bíblico habla de “¡Shalom!” se refiere a la soberanía de Yahvé, pero también a que las personas tengan amor, compasión, vida en abundancia, salud, alegría, bienestar, tranquilidad, seguridad, es decir, los satisfactores necesarios para una vida digna. Podríamos decir, en pocas palabras, que ¡Shalom! es equiparable a la idea del buen vivir de los pueblos indígenas de América.

Concluamos este artículo con una cita: “Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz. La gente educa para la competencia, y la competencia es el principio de cualquier guerra” (Lipnizky, 2012).

Recomendaciones para el aula

La conformación de un programa de educación para la paz, tanto en contextos de educación formal como informal, requiere de la incorporación de actividades y contenidos que permitan vivenciar, reflexionar y proyectar acciones en torno a los valores y principios que le constituyen. Para cada eje de formación se propone la realización de actividades clave:

Reconstrucción del tejido social. Ejercicios que permitan recuperar saberes, usos, costumbres, cosmovisión; en particular, el espacio y la historia como

reconstrucción del presente, a través de preguntas generadoras: ¿quién soy?, ¿qué sé de mi comunidad?, ¿cómo me gustaría que fuera?

Protección del medio ambiente. Ejercicios de contraste “ayer, hoy, mañana”, para identificar los cambios en la diversidad biocultural y prácticas de manejo de elementos naturales. Habilitación de espacios para la recuperación del manejo de especies locales y endémicas (por ejemplo, huertos escolares y familiares).

Cultura de la legalidad. Actividades vivenciales, sociodramas y juegos de roles para analizar las estructuras de gobierno, procesos de tomas de acuerdo y experiencias comunitarias. Charlas y entrevistas con autoridades locales que aproximen a la construcción histórica de las estructuras locales y comunitarias.

Transformación de conflictos. Juegos de roles que promuevan que los participantes se sitúen y coloquen en diferentes perspectivas para comprender las motivaciones e intereses de contrarios. La incorporación de trabajo colaborativo permite redimensionar las situaciones desde una perspectiva colectiva que trasciende la individualidad. Estas actividades se complementan con técnicas de respiración, autocontrol y relajación.

Cultura del diálogo y la solidaridad. Actividades que visibilicen, cuestionen y permitan romper estructuras patriarcales, discriminatorias y machistas, presentes en los ámbitos de la vida comunitaria. Para esto, los sociodramas, juegos de roles, “a favor/en contra” y el video debate son actividades que permiten situar a los docentes desde una perspectiva nueva, apreciando aristas ocultas de las prácticas de discriminación y poder naturalizadas. ■

REFERENCIAS

- Francisco, P. (2015). *Carta Encíclica Laudato si' . Sobre el cuidado de la casa común*. México: Buena Prensa.
- Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, FCE.
- Leff, E. (2006). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes. *Conferencia magistral presentada en el I Congreso Internacional Interdisciplinar de Participación, Animación e Intervención Socioeducativa*. Barcelona.
- Lipnizky, P. (2012). *La educación prohibida*. Documental. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=26&v=-1Y9OqSJKCc&feature=emb_logo
- López, S. & Santiago, J. (2011). Un cambio de paradigma educativo para crear conciencia ambiental. *CPU-e Revista de investigación educativa*, 12, 1-7.
- Maldonado, B. & Benavides, K. (2018). Educar para la paz: una dimensión de la responsabilidad social universitaria. *Ciencias Administrativas*, 12(6), 13-26.

- Mendoza, G. & González, J. (2016). *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz*. México: Centro de Investigación y Acción Social por la Paz.
- Montiel, F. (2013). Educación para la paz, una propuesta en cinco pasos. *Perspectivas progresistas*. México: Fundación Friedrich Ebert.
- O'Farrill, J. (2018). El rol de las Naciones Unidas y la respuesta al desastre. *Conferencia magistral en el marco del intercambio académico entre la Escuela Nacional de Protección Civil, Campus Chiapas y la Oficina de Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Comunicado Unesco. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a13v14n3.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2010). *Integración de la Adaptación en la Cooperación para el Desarrollo: Guía sobre Políticas*. OCDE Publishing. doi: 10.1787/9789264088320-es
- Ramírez, G. (2003). Educar en derechos humanos, la democracia y la paz en América Latina en el siglo XXI. En: A. Muñoz, B. Molina & F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 643-656). Granada: Universidad de Granada.
- Sánchez-Vélez, A. (2005). *Educando para la paz: El proceso de vinculación universidad-sociedad*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Santiago, J. (2014). Sistematización Educativa: Texto intersubjetivo. *Salud en Chiapas*, 2(1), 40-41.
- Santiago, J., López M. & López, S. (2008). Tendencias del cambio climático global y los eventos extremos asociados. *Ra Ximhai*, 3(4), 625-633.

SEMBLANZAS

José Antonio Santiago Lastra. Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable otorgado por El Colegio de la Frontera Sur. Desde agosto de 2006 es profesor de tiempo completo en la licenciatura en Desarrollo Sustentable de la UNICH.

José Luis Sulvarán López. Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (Cesmeca) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Desde enero de 2006 es profesor de tiempo completo en la licenciatura en Turismo Alternativo de la UNICH.

Luz Helena Horita Pérez. Doctorante en Educación Ambiental por la Universidad de Girona España. Desde enero de 2007 es profesora de tiempo completo en la licenciatura en Desarrollo Sustentable de la UNICH.

DOSSIER

Enseñar y aprender en contextos de exclusión¹

Teaching and Learning in Contexts of Exclusion

Sylvia Schmelkes

VICERRECTORA ACADÉMICA

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

s.schmelkes@ibero.mx

https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ENE-JUN.54



RESUMEN

El artículo expone los retos a los que se enfrenta la escuela mexicana en contextos de exclusión, donde un porcentaje significativo de la población no cuenta con las condiciones elementales para su integración en procesos educativos. Asimismo, se presentan las causas de la exclusión educativa y se ofrecen datos vigentes al respecto. Finalmente, se realiza una reflexión sobre el lugar que debe ocupar el servicio social como relación educativa mutuamente enriquecedora, en la que sus participantes, conscientes de estos contextos de exclusión, propician el crecimiento de las personas y la búsqueda de un mayor bienestar para todos.

Palabras clave: Servicio social; exclusión educativa; interacción.

ABSTRACT

The article exposes the challenges faced by the Mexican school in contexts of exclusion, where a significant percentage of the population does not have the basic conditions to become integrated into educational processes. Likewise, the causes of educational exclusion are presented and current data are offered in this regard. Finally, a reflection is made in regards to the place that social services should occupy as a mutually enriching educational relationship, in which its participants, aware of these contexts of exclusion, promote the growth of people and the search for greater well-being for all.

Keywords: Social Service; Educational Exclusion; Interaction.

Fecha de recepción: 18/11/2020

Fecha de aceptación: 23/11/2020

Introducción

Entiendo al servicio social como una relación educativa que resulta mutuamente enriquecedora. Parto de la premisa de que quien más aprende a través de una relación de apoyo y de compromiso, como la que se da durante el servicio social, es el sujeto que lleva a cabo dicho servicio. De acuerdo con la teoría y las propuestas metodológicas de aprendizaje-servicio (Eyler y Gi-

les, 1999; Rovira y Casares, 2006), el servicio es una oportunidad excepcional para aprender. Igualmente, sabemos la gran valía que tiene aprender en circunstancias de contacto con sujetos y comunidades en situaciones de necesidad o marginalidad, donde también hemos podido aplicar en estos contextos las teorías del aprendizaje situado de Lave y Wenger (2003) y de Díaz Barriga (2003). Al ir del aula al campo, se poten-

cializa el aprendizaje, pues hay una intención transformadora en el servicio social por medio de la praxis, como lo planteó Freire (1982).

¿Por qué lo llamamos “servicio” social?

Se parte del supuesto de que la formación profesional que reciben los estudiantes en las universidades los equipa para aportar en la solución de problemas, o bien, para contribuir a que crezcan y se desarrollen comunidades. Igualmente, se espera que se retribuya algo de lo recibido en la educación superior. No obstante, esto representa una condición de privilegio para una minoría, pues en América Latina alrededor del 40 %, de un grupo de edad entre 18 y 23 años, asiste a alguna institución de educación superior, por lo que la mayoría no llega al grado en el que se debe prestar un servicio social.²

Lo nombramos así porque, en menor medida, hay organizaciones y colectivos que, en efecto, requieren de un servicio que no pueden pagar. Pero debemos preguntarnos, ¿cómo podemos asegurar que la relación resulte mutuamente enriquecedora?

Voy a centrar mi mirada a esta relación en el terreno de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje, el área del servicio social, la cual no sólo involucra a estudiantes de educación, sino de prácticamente todas las carreras universitarias.

Considero que en ese sentido de reciprocidad, es decir, de esta relación mutuamente enriquecedora, se encuentra justamente lo educativo. Así, educar es facilitar que el otro crezca en autonomía. Todo servicio social que implique contacto con otros tendrá que perseguir y conseguir que el otro crezca en autonomía. Y, en consecuencia, crecerá quien realiza el servicio social.

Vivir es aprender. Se aprende durante la vida. Nunca se deja de aprender, porque crecer es aprender (Ferreiro, 1998). Todos hemos aprendido y tenemos saberes y saberes hacer como consecuencia de nuestro transcurso por la vida. Incluso los niños de preescolar saben cosas; y desde la pedagogía sabemos lo efectivo que es partir de lo que ellos saben y creen. Afortunadamente, conocemos cosas distintas gracias a los diferentes contextos en los que nos desenvolvemos; y es por esto por lo que nos podemos

educar unos a otros. Una actitud fundamental será reconocer que el otro tiene saberes y saberes hacer, incluso sabiduría, lo cual es primordial para acercarnos a cualquier proceso de servicio social.

La importancia de la escuela

Es evidente que hay cosas que se aprenden mejor en la escuela. Ésa es la razón por la que existe el derecho a la educación que, si bien se refiere al derecho a asistir a la escuela, en estricto sentido debe entenderse como el derecho a aprender. Aunque es cierto que todos podemos aprender cualquier cosa —el potencial de aprendizaje es infinito—, las condiciones del contexto limitan este potencial. La pandemia, sin duda, ha restringido el potencial de aprendizaje escolar de niños, niñas y jóvenes y, de manera particular, de los más pobres.

La educación formal conduce al logro de aprendizajes que, de otra forma, resultaría difícil de conseguir, pues es necesario contar con una metodología sistemática (pedagogía) que implica la introducción gradual de demandas intelectuales que conllevan al desarrollo de habilidades superiores de pensamiento. Para que esto ocurra, es crucial el dominio de los lenguajes. Si bien es cierto que se aprende a escuchar y a hablar a través de mecanismos informales, ambos se perfeccionan en la escuela. Asimismo, la lectura de comprensión y la escritura se desarrollan mejor dentro del ámbito escolar, o bien, en programas de educación no formal que facilitan de manera sistemática el aprendizaje.

Por su parte, la formalización de las cuatro operaciones del lenguaje matemático también se concreta a través de procesos sistemáticos y graduados. No obstante, la habilidad para resolver problemas matemáticos propios de contextos específicos puede alcanzarse de manera informal cuando el acceso a la educación es negado o cuando la enseñanza no toma en cuenta el entorno (Carragher & Carragher, 1985; Ferreiro, 1983; Delprato & Fuenlabrada, 2008). Sin embargo, la formalización en la resolución de problemas matemáticos por medio de algoritmos para sumar, restar, multiplicar y dividir tiene un mejor efecto en la escuela (o mediante programas de edu-

cación no formal); y lo mismo sucede con las matemáticas superiores. Esto implica trabajar con objetos y sustancias, con maquinaria y equipo; se aprende en laboratorios y talleres, es decir, dentro de ámbitos escolares, o en el lugar de trabajo.

Igualmente, el ámbito escolar se instaura como el entorno privilegiado para aprender a convivir. Amplía el espectro de la diversidad al interactuar con compañeros de diversas procedencias y edades, así como con adultos. Asimismo, facilita el desarrollo personal e integral mediante el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo para la solución de problemas (aprendizaje basado en proyectos). También, de forma especial, es un lugar privilegiado en el que se aprende a participar democráticamente en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos sin recurrir a la violencia. En la escuela, incluso, se puede aprender a tener responsabilidad social sobre otros. Todos estos aprendizajes forjan la estructura valoral de los estudiantes y forman parte de los propósitos de socialización de la escuela. Pese a que no se obtienen con facilidad fuera del ambiente escolar, es cierto que tampoco se aprenden en todas las escuelas.

En este sentido, la escuela se convierte en un lugar propicio para aprender sobre los derechos humanos y sobre cómo defenderlos (tanto los propios como los ajenos). Igualmente, es ahí donde se forja la identidad, la autoestima y un sentido de pertenencia que va más allá de la familia y de la comunidad inmediata.



Por último, en ésta se desarrollan las habilidades superiores de pensamiento: el pensamiento abstracto y el pensamiento crítico, los cuales son indispensables para alcanzar niveles superiores de desarrollo moral, que también se adquiere en la escuela y que es clave para la participación democrática responsable, para la acción ciudadana, así como para aprender a respetar a los otros diferentes y consecuentemente, para construir la paz.

Por todo lo anterior, la escuela representa el derecho a una educación de calidad para todos.

Aprender en contextos de exclusión

La desigualdad en el acceso a la educación es uno de los principales problemas en México. Evidentemente, los más perjudicados son los más pobres, es decir, los que viven en contextos de exclusión. Sabemos quiénes son, cuántos son y por qué tienen conculcado su derecho a aprender lo que se asimila en la escuela.

Los grupos excluidos del derecho a aprender en México son los siguientes:

- Habitantes de zonas rurales menores de 2500 pobladores; sobre todo, localidades a las que no llegan los servicios básicos. En México hay casi 140 000 localidades de esta naturaleza, en las que viven alrededor de 650 000 niños de entre 3 y 14 años (INEGI, 2018). Los niños y las niñas de estos lugares asisten a escuelas multigrado, que en México carecen de un modelo pedagógico y donde los docentes no cuentan con una formación específica que asegure el aprendizaje (INEE, 2019).
- Población en condiciones de pobreza extrema y moderada, que afecta mayormente a los niños y las niñas: 20.7 millones de 0 a 17 años vive en condiciones de pobreza moderada; 5 millones de niños vive en pobreza extrema (Coneval-Unicef, s. f.). Esta situación se concentra, especialmente, en el sector rural.
- Población indígena. México es el país con más indígenas de América: 7 millones de hablantes, 12 millones que viven en poblados indíge-

nas y 25 millones que se autoadscriben como indígenas. Asimismo, es el culturalmente más diverso del continente: 68 grupos etnolingüísticos que hablan 364 variantes de esas lenguas; pero casi 80 % de la población indígena vive en pobreza; por lo tanto, 90 % de los niños y las niñas hablantes de alguna lengua indígena vive en pobreza. La mitad de los indígenas viven en zonas rurales y la otra mitad en zonas urbanas y, sin importar el lugar en el que residan, en muchos casos son excluidos de su derecho a aprender (INEE-Unicef, 2015; 2018; 2019; INEGI, 2018).

- Hijos de jornaleros agrícolas migrantes: representan alrededor de un millón y 350 000 se encuentra entre los 3 y 17 años, edad promedio para cursar la educación básica. Se integran principalmente por indígenas. Los niños, las niñas y los jóvenes migran con sus padres y se emplean desde muy temprana edad en los campos de agricultura extensiva o tecnificada. Sólo 15 % asiste a la escuela (INEE, 2014). Los fondos destinados para su atención, que gravemente venían disminuyendo de manera sistemática, desaparecieron del presupuesto educativo para 2021 al ser aprobado por la Cámara de Diputados (SHCP, 2020).
- Población infantil que trabaja: a pesar de que está prohibido por la ley, 3.2 millones de niños y niñas ejerce algún tipo de trabajo. Esto hace que sea el principal enemigo de la escolaridad. Alrededor de 720 000 lo hace por más de 20 horas a la semana, muchos de ellos en trabajos de riesgo (INEE, 2018).
- Población con alguna discapacidad: 700 000 niños, niñas y jóvenes son atendidos inadecuadamente por la política educativa mexicana, que no ha destinado más que una pequeña oficina a nivel federal para orientar el trabajo educativo en instituciones especializadas o mediante la inclusión en escuelas regulares (INEE, 2018).

En general, estas categorías se yuxtaponen; sin embargo, la mayor (pobreza) coloca al menos a 20 mi-

llones de niños en condiciones de exclusión al derecho a aprender.

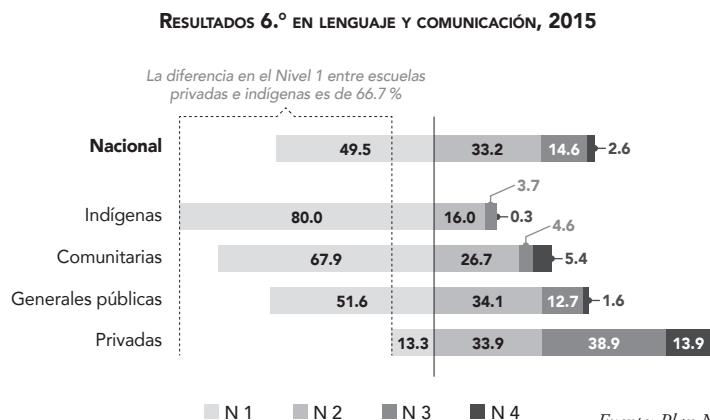
La población infantil y juvenil que vive en estas condiciones accede menos a la escuela, presenta mayores dificultades en su trayectoria escolar, deserta en mayor porcentaje y aprende menos en este lugar (Gráfica 1). Asimismo, es probable que la falta de relevancia de la educación en esta población provoque que lo aprendido en la escuela no le sirva para tener una vida digna. Sobra decir que la desigualdad educativa se ha exacerbado con la pandemia.

Causas de la exclusión educativa

Es compleja la etiología de la exclusión educativa. Arrastramos una condición de exclusión histórica que no se contrarresta con una política educativa afirmativa. Esto puede observarse en cómo se distribuyen los recursos tanto financieros como humanos y materiales. En este sentido, se requiere de un sistema educativo que reconozca las causas de la exclusión educativa y que sea capaz de compensarlas, es decir, que atienda más y mejor a los que menos tienen y más necesitan. Desgraciadamente, se ha hecho lo contrario desde que se terminó la primera época de la Escuela Rural Mexicana.

De no contar con una política de igualdad, se continuará dando más recursos a quienes se encuentran en condiciones de relativa ventaja y menos a quienes están en desventaja, esto es, sin asegurar los mismos recursos per cápita para todos nuestros estudiantes. Esta inequitativa distribución se observa en la infraestructura educativa, en el equipamiento del mobiliario, en el material didáctico, en el apoyo brindado al magisterio y en el diferente funcionamiento ordinario de las escuelas (apertura cotidiana, puntualidad y asistencia tanto de docentes como de estudiantes); así como en un solo modelo de escuela que se va empobreciendo en la medida en que llega a poblaciones que no fueron contempladas en su diseño (pequeñas comunidades, pueblos indígenas, hijos de jornaleros agrícolas migrantes, por mencionar algunos), y para las cuales se requiere un modelo escolar específico y de calidad.

Gráfica 1
Resultados de la prueba Planea en Lenguaje y Comunicación, 2015



Fuente: Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Resultados nacionales 2015.

Otro motivo fundamental de exclusión educativa radica en la deficiente enseñanza que se imparte en contextos de pobreza. El currículum en México es único y se aplica en una realidad muy diversa y heterogénea, por lo que responde sólo a las condiciones e intereses de un sector de la población, pero inadecuadamente para muchos otros. La falta de relevancia del aprendizaje también puede observarse en el escaso uso de la lengua materna como lengua de enseñanza en los grupos indígenas; esto se debe a que muchos docentes que laboran en escuelas indígenas no hablan la lengua de la comunidad en la que trabajan.

Pedagógicamente, la falta de relevancia del aprendizaje (que en última instancia, éste se traduce en el valor que el estudiante le otorga para su vida actual y futura) acentúa esta circunstancia por el uso frecuente de la metodología de enseñanza que tiende a privilegiar la entrega de conocimientos por encima del desarrollo de habilidades, y exige a los estudiantes la capacidad de memoria para ver reflejado lo aprendido en una calificación.

La discriminación y el racismo constituyen otra de las causas de la pérdida de significado del aprendizaje en realidades multiculturales, como las zonas urbanas y, fundamentalmente, en sus áreas marginadas o en los campamentos agrícolas. Desafortunadamente, esta situación es poco atendida aún con las medidas de convivencia reguladas en las escuelas.

En suma, estas tres causas se combinan sinérgicamente para afectar el derecho a la educación y al aprendizaje, así como para acentuar la exclusión educativa.

Algunas reflexiones para que el servicio social constituya una experiencia profundamente educativa para las partes implicadas

Conocer, indignarse, comprometerse

Antes de emprender el servicio social, es recomendable que estudiantes y profesores conozcan la realidad descrita anteriormente, tanto la expositiva como la causal. De manera ideal, este conocimiento, de naturaleza racional, debería conducir a los estudiantes a indignarse por la realidad y por sus causas, así como por lo inadecuado, por ejemplo, la ausencia de políticas públicas orientadas a atender estas carencias. Así, la indignación es una condición para el compromiso, que a su vez es requisito para que un servicio social resulte mutuamente provechoso.

La verdadera indignación tiene cabida en la interacción con la realidad y, sobre todo, con las personas. Sin embargo, también debe derivarse de un conocimiento científico de la realidad para que la acción se enfoque en la atención de las causas.

Un enfoque intercultural

Todo encuentro con los otros, sobre todo con los otros diferentes, es un encuentro intercultural, por-

que al interactuar con el contexto (distinto a nosotros) le otorgamos un sentido a nuestra vida y esto es la esencia de la cultura. Por esto, las culturas que están dentro de una relación de servicio social están en una posición distinta, de ahí que la relación sea mutuamente enriquecedora. Así, el enfoque intercultural supone una absoluta horizontalidad en la relación, éste es esencial para el servicio social, ya que implica el total rechazo a cualquier actitud de superioridad por parte de quien presta el servicio, además, requiere del explícito reconocimiento del valor que tiene toda persona y toda cultura. Asimismo, se debe tener la convicción de que debido a esta diferencia el estudiante se verá enriquecido con dicha relación.

El enfoque intercultural se fundamenta en la filosofía de la alteridad, de la otredad, y sostiene que el otro puede y debe crecer desde lo que es sin solicitarle que borre su diferencia. En este tenor, la filosofía de la otredad supondrá estar convencido de que, precisamente debido a esta diferencia, el estudiante se verá enriquecido al establecer esta relación de servicio. Por último, deberá comprender que las culturas cambian con el tiempo y que son dinámicas, así como el valor de la multiplicidad de culturas de nuestro país y del planeta, pues esto es lo que asegura la vida.

Al respecto, sería más que conveniente que los estudiantes se formaran desde un enfoque intercultural como paso previo al inicio de esta relación.

Reflexionar, objetivar, metaconocer

Todo servicio social o voluntariado es una experiencia fuerte, pues es un contacto profundo con el otro, con los otros diferentes. Esta experiencia debe ser una relación de humildad para poner a disposición lo que se sabe y lo que se es y así el otro se apropie de lo que sea de su interés y utilidad.

De igual manera, puede describirse como una experiencia fundamentalmente educativa para ambas partes, que se favorece en la medida en que haya momentos de reflexión sobre lo aprendido, con la finalidad de objetivar lo vivido. Asimismo, esta experiencia sirve para metaconocer, es decir, pensar en cómo “lo aprendí” y “cómo me implica”; de ser posible, externarlo con el otro. Con esto, se promueve que el otro haga lo mismo y lo externe a otros.

Vuelta al comienzo

Para concluir regreso al inicio: todo servicio social, aunque no esté específicamente orientado a la educación, es educativo *per se*; aunque el primero con mayor agudeza. Por lo tanto, la interacción debe propiciar el crecimiento de las personas, las habilidades de pensamiento y de juicio moral, a su vez, debe mejorar las condiciones de convivencia y fomentar un mayor bienestar.

En suma, la valoración de la experiencia debe centrarse en “a quién sirvió” y “para qué sirvió”. ■

REFERENCIAS

- Carraher, T. N. & Carraher, D. W. (1985). *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI Editores.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Coneval-Unicef). (s. f.). *Pobreza infantil y adolescente en México 2008-2016*. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/UNICEF_CONEVAL_POBREZA_INFANTIL.pdf
- Delprato, M. F. & Fuenlabrada, I. (2008). Así le hacemos nosotras. Prácticas de numeración escrita en organizaciones productivas de mujeres con baja escolaridad. *Cuadernos de Educación*, VI(6).
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
- Eyler, J. & De Giles, Jr. (1999). *Where is the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferreiro, E. (1983). *Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- Ferreiro, E. (1998). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios lingüísticos comparativos en tres lenguas*. México: Gedisa.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2018). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018*. México: INEGI. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2014). *Evaluación externa de los servicios educativos dirigidos a los niños de familias de jornaleros migrantes*. México: INEE/UNPE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-servicios-educativos-jornaleros-agricolas-migrantes.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Resultados nacionales 2015. 6.º de primaria y 3.º de secundaria. Lenguaje y Comunicación-Matemáticas*. México: INEE. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/02/resultadosPlanea-3011-2015.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-obligatoria-en-mexico-informe-2018/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *La educación multigrado en México*. México: INEE. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (INEE-Unicef). (2015). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente-2017*. México: INEE-Unicef. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-la-poblacion-indigena-y-afrodescendiente-2017/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (INEE-Unicef). (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*. México: INEE-Unicef. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-la-poblacion-indigena-y-afrodescendiente-2017/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (INEE-Unicef). (2019). *Panorama educativo estatal de la población indígena. Entorno nacional*. México: INEE-Unicef. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B112.pdf>
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: UNAM.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*, París: OCDE Publishing. Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-in-mexico_9789264309432-en#page33
- Rodríguez, J. P & Rovira, J. M. R. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). (2020). *Proyecto de Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal de 2021*. México: SHCP. Recuperado de https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF2021paquete/egresos/Proyecto_Decreto.pdf

SEMBLANZA

Socióloga y maestra en Investigación y Desarrollo Educativo por la Universidad Iberoamericana. Realizó estudios de doctorado en Sociología de la Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. En 2008, recibió la medalla Joan Amos Comenius, otorgada por la República Checa y por la Unesco. En junio de 2019 le otorgaron el doctorado honoris causa por la Université Concordia, en Quebec; y en 2017, por la Universidad Autónoma de Baja California. Es investigadora de la educación desde 1970. Ha publicado más de 150 trabajos, entre libros y artículos, sobre temas de calidad en la educación, educación de adultos, formación en valores y educación intercultural. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) desde hace 26 años. En la actualidad, cuenta con el reconocimiento en el nivel SNI III. Fundó y coordinó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en la Secretaría de Educación Pública (2001-2007). Fungió como presidenta de la Junta de Gobierno del Centro de Investigación e Innovación Educativa de la OCDE (2002-2004). Dirigió el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México de 2007 a 2013. Fue la primera presidenta del INEE de abril de 2013 a abril de 2017; continuó como consejera de su Junta de Gobierno hasta mayo de 2019. Actualmente es vicerrectora académica en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana.

¹ Conferencia presentada en el 37 Congreso Nacional y 11 Internacional de Servicio Social y Voluntariado Universitario, y IV Coloquio Interamericano sobre el Voluntariado Universitario, organizados por la Comisión Interuniversitaria del Servicio Social (CISS), a través del Centro Intercultural de Reflexión y Acción Social (CIRAS), de la Universidad Iberoamericana Puebla, el 12 de octubre de 2020.

² La población mexicana entre 24 y 65 años con un título de educación superior es de apenas 17%, por debajo de otros países como Chile (23%), Colombia (23%), Costa Rica (23%) y Argentina (21%) (OCDE, 2019).

DOSSIER

La discusión sobre el rol de la universidad

The Discussion on the Role of the University

Baltazar Ojea

UNIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA
baltazarojea@gmail.com

https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ENE-JUN.55



RESUMEN

¿Por qué es importante pensar el rol de la universidad? ¿Dónde se encuentra la discusión acerca del rol social en la actualidad en América Latina? El presente artículo busca contextualizar esta discusión para después introducir el concepto de “responsabilidad social universitaria” (RSU), desarrollado por el filósofo francés François Vallaëys. Finalmente, propone una nueva, pero tal vez más adecuada definición de lo que entendemos como “actividad universitaria” y presenta el concepto de “dinamización de la misión universitaria”, con un abordaje desde la complejidad de la misión de la universidad. De esta manera, el artículo busca orientar sobre cómo pensar una universidad socialmente responsable que desarrolle una mejor actividad universitaria y cumplir con su misión.

Palabras clave: Universidad socialmente responsable; América Latina; dinamización de la misión universitaria.

ABSTRACT

Why is it important to think about the role of the University? Where is the discussion about the social role currently in Latin America? The article seeks to contextualize the discussion about the social role of universities and then, introduce the concept of University Social Responsibility (USR) developed by the french philosopher, François Vallaëys. Finally, it proposes a new, but perhaps more adequate, definition of university activity to present the concept of Dynamization of the University Mission, a concept that seeks an approach from the complexity of the university's mission. In this way, the article aims to provide guidance on how to think about a socially responsible university that develops a better university activity to better fulfill its mission.

Keywords: *Socially Responsible University; Latin America; University Mission promotion.*

Fecha de recepción: 18/06/2020

Fecha de aceptación: 24/09/2020

Introducción

La universidad, en tanto organización reputada como positiva para las sociedades que la construyen, está, con mayor o menor intensidad, en tela de jui-

cio. Esta situación no es exclusiva de la organización “universidad”, sino que es una de las respuestas a una crisis sistémica global, en la que la discusión sobre el funcionamiento de las organizaciones apa-

rece como un aliento de resistencia frente a la posibilidad de desaparecer como componente estructural del sistema.

De este modo, en los últimos 30 años se han vigorizado discusiones en torno al rol del Estado, de las empresas (sus principales referentes —Bill Gates, entre otros— cuestionan el sistema), de la Iglesia católica (basta con escuchar o leer al papa Francisco) y de otras organizaciones. En este contexto, la universidad no está (o no debería estar) exenta. Sin embargo, tales discusiones sobre las organizaciones aún no parecen orientar hacia un nuevo pacto social, hacia una mejor forma de convivencia.

Estamos en un momento en el que el origen, la producción y la difusión del conocimiento no son exclusivos de la universidad; en el que la manera adecuada para comprender la complejidad de los problemas globales, regionales y locales no sería un atributo evidente de la formación universitaria; en el que las universidades parecieran estar alejadas —y por lo tanto, sin capacidad de comprensión— de fenómenos emergentes, tales como la economía popular, la perspectiva de género y la conciencia ecológica y ambiental; y en el que los acercamientos al respecto son tímidos, hiperespecializados y quizá hasta soberbios.

Sin embargo, la universidad todavía guarda para sí la facultad de validar socialmente el conocimiento —sea éste útil o no—. La universidad es la que determina qué es medicina y qué no lo es; es la que nos dicta si tal o cual agrotóxico produce o no daños inaceptables para el ambiente en general y para el ser humano en particular, entre muchos otros ejemplos.

En América Latina, desde la Reforma Universitaria de 1918, la docencia, la investigación y la extensión se reconocen como funciones sustantivas. Y eso, junto con la idea de autonomía, se repite como mantra en todas las universidades de la región, con algunas variantes que, conceptualmente, pueden parecer revolucionarias, pero que en la práctica no muestran diferencia.

Este reconocimiento de las funciones sustantivas de la universidad llevó al diseño de estructuras organizacionales de un modo lineal y tendiente a la escisión

entre las funciones: en la mayoría de las universidades de América Latina existe un rector o presidente, así como vicerrectorías o secretarías académicas (docencia), de investigación y de extensión (o proyección social o vinculación con el medio o algún otro nombre).

Este diseño penetró en la forma de comprender la universidad y de gestionarla. Por un lado, están los investigadores, que pueden hacer carrera y ascender diferentes escalafones como investigadores. Por otro, la docencia, que también tiene su crecimiento escalafonario. Y finalmente, la extensión, que recibe una gran palmada en la espalda.

En general, la universidad (y la academia) siempre fue un claustro relativamente cerrado. La Reforma Universitaria tuvo un enorme impacto en términos de apertura. La extensión universitaria cobró un rol fundamental en la segunda mitad del siglo xx, cuando la universidad comenzó a vincularse fuertemente con el sector privado empresarial (actor fundamental del capitalismo) y con el sector público (en específico, dependencias de gobierno). A inicios del siglo xxi, la extensión universitaria, en muchos casos, ya era el instrumento fundamental de las universidades para lograr autofinanciamiento a través de la venta de servicios de asistencia técnica.

Esta apertura hacia la empresa y las dependencias de gobierno tiene como aspecto positivo la apertura de la universidad, pero también aspectos negativos, como la ceguera universitaria respecto al vínculo con otros actores de la sociedad.

La responsabilidad social universitaria (RSU)

El filósofo François Vallaëys, impulsor y director educativo de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (unionursula.org), definió el concepto de “responsabilidad social universitaria” (RSU) como la gestión ética de los impactos universitarios. Vallaëys propone una distinción entre ética y moral que vale la pena mencionar. El filósofo plantea que la moral es preexistente a la persona y es gregaria. La adhesión a la estructura de valores que la componen es fundamental para la integración social, responde a las expectativas de los

miembros de la sociedad a la que se está arribando. La ética, en cambio, es una reflexión sobre la legitimidad universal de las normas morales; pone en duda la moral y puede afirmarla o desobedecerla. Cuando Vallaey se refiere a la gestión ética está proponiendo una administración de la desobediencia, una militancia de la duda sobre la moral neoliberal que rige en el sistema y, por lo tanto, en la universidad.

Por otra parte, en su definición, habla de los impactos universitarios, situación que complejiza aún más la tarea, dado que no se trata de lo que hace la universidad, sino de lo que hace aquello que hace la Universidad. De alguna manera, el impacto está afuera de la universidad, incluso cuando el impacto sea interno. La Universidad puede decidir sus acciones y proyectar —imaginar— impactos posibles, pero no puede decidir sobre sus impactos. El impacto existe fuera de la propia voluntad de quien desarrolla la acción. De este modo, en el acto, hay autonomía de la organización; en el impacto, la autonomía se torna borrosa. El impacto de una organización convive y se construye con los impactos de otras, le pertenecen al juego social. **La responsabilidad social es, siempre, con otros.**

El compromiso social, en cambio, sí refiere a las intenciones y a los actos y desconoce la propia negatividad. El compromiso recae en la voluntad del sujeto (la universidad) y en el aspecto positivo de su voluntad (“Yo me comprometo, yo soy parte de la solución”); mientras que la responsabilidad incorpora la idea de un otro (unos otros) que exige respuestas y asume los aspectos negativos (“Yo me responsabilizo, yo asumo parte de la culpa, me asumo como parte del problema y respondo por ello”).

Volviendo a la definición, Vallaey plantea que la RSU es la gestión ética de los impactos universitarios y reconoce, al menos, cuatro impactos centrales:

- Educativos: ¿qué tipo de profesionales formamos?, ¿técnicos exclusivamente? ¿o aportamos a la educación ciudadana?, ¿para qué tipo de planeta formamos?

- Cognitivos y epistemológicos: ¿qué tipo de conocimiento producimos?, ¿a quién le es útil ese conocimiento?, ¿con quién producimos el conocimiento?
- Sociales: ¿a qué tipo de desarrollo estamos aportando? ¿con qué actores elegimos vincularnos para lograr nuestro aporte?
- Organizacionales: ¿cómo se proyecta la universidad?, ¿cómo elige su gobierno?, ¿cuál es el clima laboral?, ¿cómo se relaciona el campus con el medioambiente? (Vallaey, 2007).

Vallaey propone que la universidad se oriente al desarrollo sostenible, entendido como una necesidad imperativa para la supervivencia humana.

La actividad universitaria

Una de las virtudes que tiene la definición de Vallaey es la asociación directa que puede hacerse entre las funciones sustantivas y los impactos, lo que la convierte en amigable para los referentes de gestión universitaria. Así, se deduce lo siguiente:

- Una gestión proyecta (principalmente) impacto organizacional.
- Una extensión proyecta (principalmente) impacto social.
- Una docencia proyecta (principalmente) impacto educativo.
- Una investigación proyecta (principalmente) impacto cognitivo y epistemológico.

Aprovechando esta asociación, permítaseme proponer un axioma con el objetivo de definir la idea de actividad universitaria y, luego, la forma de dinamización de su misión.

Axioma: Todas las funciones contienen a todas las funciones

Imaginemos un aula común con una clase convencional en una institución tradicional, en alguna parte del mundo occidental. Supongamos que la miramos desde afuera. Nos ayudaremos con las siguientes imágenes:



Imagen de Escola Espai en Pixabay



Imagen de David Mark en Pixabay

El ejercicio es el siguiente: imaginar de qué manera están presentes en el aula las funciones sustantivas y la función de gestión.

Podríamos decir que resalta la función de docencia, dado que vemos a una persona mirando en un sentido frente a otras que miran en sentido contrario, y suponemos que entre ellas existe una intencionalidad de compartir conocimientos.

También valdría decir que la gestión juega un rol preponderante, ya que puede verse la sala limpia, que hay sillas o pupitres y pizarras. Entonces, podríamos suponer que se eligió esa aula y no otra por algún motivo especial (por ejemplo, si hubiera un estudiante o docente con movilidad reducida, la gestión implica que el aula asignada esté en la planta baja o en un espacio con accesibilidad).

También podríamos suponer una presencia de la función investigativa, dado que el contenido de la

clase, con seguridad, estará orientado con base en conocimiento producido (o elegido para su reproducción)¹ por la universidad. Diremos que la presencia de esta función es más tenue que las dos anteriores.

Y, por último, diremos que la extensión también tiene una presencia si interpretáramos que el discurso del docente y de los estudiantes estaría orientado (o condicionado) por experiencias personales, y que, posiblemente, la clase también estaría retroalimentando la vida fuera del aula.

Desde el punto de vista de la gestión, la idea de que todas las funciones contienen a todas las funciones (o todos los impactos contienen a todos los impactos) cobra un peso específico si comprendemos que el volumen de su presencia podría planificarse. Expliquemos: si tomamos como cierta la premisa de que todas las funciones contienen a todas las funciones, es decir, que están siempre presentes, pero con diferentes intensidades; entonces podemos pensar que el rol de la gestión universitaria ya no se basa en cada función en particular por separado (porque siempre están todas), sino que se trata de articular intensidades en la presencia de cada función en las acciones que desarrolla.

En ese contexto, se propone la siguiente definición de “dinamización de la misión universitaria”: *la universidad es una organización que desarrolla actividad universitaria y actividad no universitaria. El atributo de “universitaria” es una propiedad emergente de la conjunción consciente, coherente y consistente de las funciones sustantivas.* Es decir, que la actividad universitaria es aquella que conjuga armónicamente las funciones sustantivas y la función de gestión de un modo planificado (consciente), congruente con la visión del hombre-mujer y del universo que expresa esa universidad (coherente), política, técnica y económicamente viable (consistente).

Con esta definición de actividad universitaria sería correcto afirmar que numerosas organizaciones desarrollan actividad universitaria y que, incluso, muchas veces lo hacen mejor que las universidades (aunque los parámetros de medición podrían no ser los académicos). Por ejemplo, la Familia Grande Hogar de Cristo (hogardecristo.org.ar), de Argenti-

na. Se trata de un caso muy pertinente para explicar la actividad universitaria en una organización que no es este tipo de institución; es un grupo territorial villero (centro barrial o dispositivo) que, como producto de su vínculo con la comunidad (extensión), desarrolla conocimiento útil para abordar necesidades territoriales que son propias (investigación). La sistematización de experiencias y de conocimiento nuevo se comparte con otros centros barriales o dispositivos a través de encuentros, misiones, y cursos (docencia). Con esta visión, el Hogar de Cristo ha constituido la Escuela de Centros Barriales.

Dinamización de la misión universitaria

La dinamización de la misión universitaria se refiere a la articulación de las actividades universitarias y las no universitarias. Es decir, existen estrategias para que la presencia de las funciones esenciales se ecuilibre buscando el óptimo entre:

- a) el cumplimiento de la misión universitaria y
- b) las posibilidades organizacionales de hacerlo.

Supongamos que una universidad, en función de su vocación social, toma la decisión de adoptar como pedagogía para todos sus cursos la del aprendizaje y servicio solidario. Esta pedagogía propone el encuentro entre los objetivos de aprendizaje curricular y los objetivos de un proyecto social liderado por los estudiantes. Es decir, no se trata de aplicación de aprendizajes, sino de entender un proyecto social como una oportunidad para el aprendizaje curricular. Es una pedagogía probada, con más de 50 años de desarrollo teórico y práctico en todos los niveles educativos.

Llevémoslo al plano de la dinamización de la gestión de la universidad:

- Podríamos decir que la función docente está muy presente, en la que éste es un facilitador y orientador hacia los objetivos de aprendizaje. Está comprobado que los aprendizajes a partir de la experiencia son más significativos que aquellos vinculados con el intercambio en el aula.

- La función de extensión está presente del mejor modo. La universidad compromete su experticia al servicio de la sociedad, al tiempo que la sociedad aporta aquella sabiduría no sistematizada o no tenida en cuenta en el currículo.
- La función de investigación tiene presencia en el diagnóstico participativo —esencial para cualquier proyecto social— y podría jugar un papel importante en términos de evaluación y sistematización de la experiencia.
- La función de gestión se eleva en volumen y trascendencia a niveles muy superiores al estándar, dado que el enrolamiento de estudiantes y de docentes en un proyecto social implica la firma de convenios con otras instituciones, la gestión de seguros para actividades fuera del aula, la consecución o disposición de recursos, entre otros.

El aprendizaje y servicio solidario constituye un claro ejemplo de una ecualización con niveles altos en todas las funciones sustantivas y en la función de gestión.

Volviendo al ejemplo de una universidad que pretende que todas sus asignaturas se inscriban en la pedagogía del aprendizaje y servicio solidario, veremos que la conjunción de sus funciones sustantivas puede ser consciente (planificada), coherente (congruente con su visión del hombre y del universo), pero difícilmente sea consistente (viable).

La clave estará, entonces, en reconocer de manera profunda las capacidades de la universidad y, en todo caso, imaginar los procesos necesarios para que haya un mayor cumplimiento de la misión universitaria.

Sobre el rol social de la universidad

Suele pensarse el rol social de la universidad exclusivamente desde la extensión universitaria. Propongo que se piense desde la organización universidad en su integralidad.

Pensar el rol social de la universidad estará asociado, entonces, a la sincera revisión de las mallas curriculares, con carácter tanto de vinculación con los actores de la sociedad (con quién, cómo, en qué circunstan-

cias, para qué) como de conocimiento que ocupa las primeras filas en la política de la universidad.

Existen muchas estrategias de acercamiento a los sectores sociales más desvinculados de la universidad. Las más apropiadas incluyen un enorme baño de humildad por parte de las universidades y exigen esfuerzos por construir alteridad, por comprender lo que sucede, así como situar a la realidad delante de los marcos teóricos (y no al revés), para luego actuar mejor.

La crítica de la RSU a la gestión universitaria surge de una profunda convicción del rol que la universidad puede adoptar como orientadora hacia el desarrollo sostenible, es decir, más inclusivo e integrador, en armonía con el ambiente de la humanidad. Esta convicción surge del propio recorrido histórico de la universidad latinoamericana y del potencial transformador de los estudiantes, docentes e investigadores.

Sin temor a equivocarme, diría que todas las universidades tienen docentes con una enorme sen-

sibilidad social que buscan ser innovadores en sus estrategias pedagógicas; que logran canalizar la motivación natural de los estudiantes y orientarla hacia proyectos sociales. Esos docentes, tan queridos y admirados, suelen sentirse solos en la universidad, con la sensación de que cada proyecto que desarrollen debe ir contra la corriente burocrática. Lo mismo pasa con la investigación. Jóvenes y apasionados investigadores encuentran enormes restricciones para desarrollar la noble y necesaria tarea de investigar. La RSU se propone como una plataforma de coordinación que permita convertir las buenas intenciones en políticas institucionales que, a su vez, sean rediscutidas y repensadas cuando corresponda hacerlo.

Tenemos la historia, a los docentes, estudiantes e investigadores. Queda coordinarse para “resignificar la trascendencia y valor de la Universidad Latinoamericana para un desarrollo con justicia social, atento al valor de nuestra tierra y de nuestras culturas” (Ojea, 2019). ■

REFERENCIAS

Ojea, B. (2019). *URSULA: el lugar de las ideas*. En F. Vallaey, *Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA. Estrategias, Herramientas e Indicadores. Unión de Responsabilidad Social Universitaria (URSULA)*. Recuperado de <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2019/12/ursula-modelo-responsabilidad-social-universitaria-rsu.pdf>

Vallaey, F. (2007). *Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. México: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de http://plataforma.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaey.pdf

SEMBLANZA

Licenciado en Administración por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Cuenta con el diplomado Pensamiento Complejo: la Integración de Saberes y Conocimientos, Campus Virtual de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, Hermsillo, México. Es Director Ejecutivo de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (unionursula.org). Durante 2015 fue asesor del subsecretario de Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia de la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación. De 2012 a 2019 fue director del Programa Nacional de Responsabilidad Social Universitaria y Voluntariado Universitario del Rectorado de la Universidad Tecnológica Nacional, Argentina.

¹ La reproducción de conocimiento es una forma de validación de conocimiento y representa parte del impacto cognitivo y epistemológico.

Dirección de Formación y Acción Social: dos momentos

Training and Social Action Direction: Two Moments

Juan Eduardo García Hernández

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

juan.garcia@ibero.mx

https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ENE-JUN.56



RESUMEN

El presente artículo ofrece un acercamiento a dos momentos históricos de la Dirección de Formación y Acción Social (DFAS) de la Universidad Iberoamericana. El primero, que abarca de 2015 a 2018, se enfoca en los procesos de vinculación universitaria y en las acciones de colaboración comunitaria, en donde se destaca su modelo de Servicio Social. El segundo, que representa el momento actual, se centra en los procesos de formación académica a través de la creación del programa Técnico Superior Universitario (TSU) en Gestión de Proyectos Sociales, y en el liderazgo de la organización en la Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria (FASU), lo cual caracteriza a los planes de estudio de esta institución universitaria.

Palabras clave: Formación social; acción social; justicia social.

ABSTRACT

This article offers a historical approach to two different moments of the Dirección de Formación y Acción Social (DFAS) of Universidad Iberoamericana. The first of these moments, from 2015 to 2018, was aimed to establish university bonding processes and community collaboration actions. In this regard, the Social Service Model stands out involving academic training processes through the creation of the Programa de Técnico Superior Universitario (TSU) en Gestión de Proyectos Sociales (The Advanced Technician in Social Project Management Program). In the second moment, reference is made to the new structure of the Dirección de Formación y Acción Social, with the function of accompanying the Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria (FASU), which is present in the new Study Plans of this institution.

Keywords: Social Training; Social Action; Social Justice.

Fecha de recepción: 18/11/2020

Fecha de aceptación: 23/11/2020

Primer momento

Desde su creación, en enero de 2015, la Dirección de Formación y Acción Social (DFAS) tuvo un doble propósito de vinculación, tanto al exterior como al interior de la universidad.

Para la DFAS, la vinculación parte del enfoque de universidad que refería Ignacio Ellacuría SJ, quien fue rector de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas en San Salvador, y cuyo asesinato ocurrió en noviembre de 1989, junto con sus compañeras Elba Julia Ramos y Celina Maricet Ramos, y sus compañeros jesuitas Armando López Quintana SJ, Juan Ramón Moreno Pardo SJ, Joaquín López y López SJ, Ignacio Martín-Baró SJ y Segundo Montes SJ (Torales, De Lozano & Gómez, 1990, pp. 25-56).

Para Ellacuría, el sentido del quehacer universitario estaba ligado a procesos éticos y políticos de análisis de la realidad con un sentido histórico y con la convicción de la apuesta a la transformación de los esquemas y estructuras que favorecen la desigualdad:

Son las Universidades del país, por otra parte, las grandes productoras de profesionales y, a través de ellos, las grandes contribuidoras de la operatividad del sistema social. Pueden producir los instrumentos operativos, además de los manejadores de esos instrumentos, de las políticas nacionales en el orden económico, en el orden educativo, en el orden técnico, en el orden de la salud pública, etc. Son, finalmente, campo propicio a la actividad de los movimientos políticos, y este carácter propicio muestra indirectamente el carácter politizable de la estructura y de la dinámica universitaria. [...] La virtualidad política de la universidad es de por sí evidente. [...] Por otro lado, sólo ante la incidencia de la Universidad en la realidad histórica socio-política, se ve lo que la Universidad es realmente. Toda otra consideración es peyorativamente abstracta; negaría lo que es la realidad concreta de la Universidad e implicaría la dejación de una de sus más serias posibilidades como institución de utilidad pública. [...] La Universidad, por su propio carácter crítico, por su fundamental necesidad de

racionalidad y de eticidad, no puede reducirse a favorecer indiscriminadamente ningún sistema político ni ningún sistema social dado; pero tampoco puede, en el fondo por el mismo talante de racionalidad y de eticidad, abandonar su propio modo universitario de enfrentarse con la realidad política (Ellacuría, 1990, citado en Torales, De Lozano y Gómez, 1990, pp. 61-62).

Así, la DFAS se convirtió en un espacio académico de vinculación, basado en el Programa de Servicio Social Universitario, que para ese entonces llevaba más de 45 años de labor ininterrumpida en el acompañamiento, diagnóstico, diseño, operación y evaluación de proyectos de servicio social. Igualmente, partió de la filosofía y del modelo educativo de la Universidad Iberoamericana¹ y de la pedagogía ignaciana,² centrándose en la reflexión-acción al servicio de grupos empobrecidos, excluidos y marginados, y en el análisis crítico de la realidad para identificar las causas de las profundas desigualdades.³

En esta primera etapa, la DFAS estuvo conformada por:

- Coordinación de Servicio Social Universitario
- Coordinación de Estancia Externa
- Coordinación de Prácticas Profesionales
- Coordinación de Formación y Acción Social de la Universidad Iberoamericana Tijuana
- Dirección del Centro de Formación y Acción Social Ernesto Meneses SJ

En este sentido, la DFAS ha buscado establecer un vínculo entre áreas para consolidar un modelo de Proyectos Sociales Universitarios, pero desde un sentido horizontal y de compartir saberes, en donde se camine y se construya junto con los colectivos, las organizaciones, los grupos en resistencia, la sociedad civil organizada, las instancias gubernamentales y los organismos internacionales. A partir del reconocimiento pleno de los derechos, de un sentido de justicia y de la dignidad de la persona, pretende romper con los procesos verticales, ya que parte del reconocimiento de que todos tenemos que generar

aportes para los cambios sociales más urgentes que derivan de un sistema económico, social, cultural y político que favorece las desigualdades.⁴

Asimismo, reconoce que deben favorecerse los procesos de colaboración comunitaria, más que de intervenciones universitarias. Por ello, busca generar Proyectos Sociales Universitarios a partir de:

- Situarse como un espacio universitario que reconoce el contexto de pobreza, marginación, violencia y desigualdad, y que busca soluciones de transformación desde la justicia social
- Ser un espacio de reflexión-acción teórica y metodológica
- Fortalecer la participación de estudiantes, docentes y personal universitario en el diagnóstico, diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos sociales
- Favorecer que los estudiantes asuman un compromiso horizontal y solidario, en el que además compartan saberes y donde los proyectos permitan el desarrollo de competencias⁵

Sobre las actividades y los aportes de la Coordinaciones de Servicio Social y Estancia Externa, se puede consultar el Dossier número 67 de *DIDAC* (enero-junio 2016), específicamente los textos de la maestra Sylvia Schmelkes y de la maestra María José Minakata.

Desde su origen, la DFAS tuvo como propósito favorecer los procesos de aprendizaje. Por esta razón, se planteó la creación de la Coordinación de Prácticas Profesionales, que serviría como un área de apoyo y de servicio para que las coordinaciones académicas pudieran acompañar, con un método y un proceso definidos, las experiencias de los estudiantes en empresas y organizaciones. Con este propósito, se estableció una reglamentación y se puso en marcha un proceso de capacitación y generación de manuales para apoyar a los docentes que, desde las coordinaciones, se encargarían de las prácticas profesionales de los estudiantes.

Se desarrolló un sistema electrónico para la vinculación y la capacitación de las empresas y de los

organismos que pretendían relacionarse con la universidad, siguiendo el modelo de coformación basado en el programa de servicio social universitario.

Otra de las acciones a tomar en cuenta fue la reestructuración del Centro Comunitario Casa Meneses, hoy Centro de Formación y Acción Social Ernesto Meneses SJ. (Acevez, 2018). Con la gestión de la DFAS se implementaron labores sociales que involucraron a varias áreas de la universidad en el desarrollo de acciones concretas de trabajo, como colaboración comunitaria y para compartir saberes con los vecinos. Desde el inicio, se plantearon cuatro etapas:

1. Diagnóstico socioterritorial
2. Reestructuración organizacional, financiera y administrativa
3. Diseño de un modelo de colaboración comunitaria del Centro Meneses
4. Implementación y operación del plan de trabajo centrado en una serie de actividades específicas, concretas y medibles

Al reconocer al Centro Meneses como un proyecto universitario confiado a la Compañía de Jesús, se realizó una planeación estratégica y una reestructuración organizativa, planteando como centro de la misión el acompañamiento a jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad y marginación. Estos cambios se hicieron tomando como referencia la Congregación General 34, sobre la misión de la universidad jesuita, y la Congregación General 35, sobre el ser enviados a las fronteras, márgenes y periferias. Para esto, se plantearon tres líneas estratégicas ligadas a los documentos emanados de la Conferencia de Provinciales de América Latina y el Caribe de la Compañía de Jesús:

- a) Educación popular
- b) Sustentabilidad y economía social
- c) Ciudadanía y cultura de paz

La nueva estructura consideró establecer alianzas y redes con organizaciones específicas, como con la

Escuela de Café Capeltic y la Cooperativa Yomol A'Tel.⁶ Asimismo, se siguieron procesos de capacitación sobre los modelos de reconstrucción del tejido social, con el Centro de Investigación y Acción Social Jesuitas por la Paz;⁷ y se llevó a cabo una práctica académica, con estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk,⁸ además de acompañamiento y capacitación para el equipo, con Gustavo Esteve, Dora María Ruiz Galindo Terrazo, Daniela Dorantes y Alejandro Cerda.

Así pues, el Centro Meneses opera a partir de dicha colaboración, de una simplificación y mejora administrativa y con la convicción de que debemos reconocernos como un espacio horizontal que favorece la autogestión comunitaria, la autonomía en la toma de decisiones y la resistencia frente a un contexto de violencia, desigualdad y dolor. Asimismo, se reconoce como un proyecto social que camina, construye y acompaña desde un enfoque de justicia.

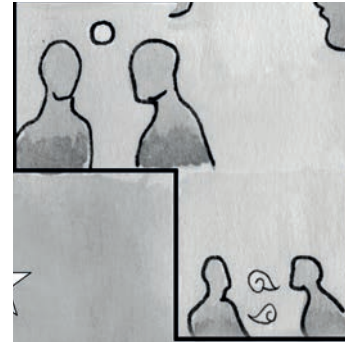
Segundo momento

En este momento inicia una segunda etapa para la DFAS, como parte activa de las Direcciones que integran el equipo de la Vicerrectoría Académica.

Esta nueva estructura mantiene un sentido de pertinencia al incorporar los nuevos planes de estudio Manresa. Igualmente, tiene el firme propósito de hacer transversales los momentos de formación y acción social para los estudiantes durante su trayectoria académica. Por tanto, la actual estructura de la DFAS obedece a una necesidad institucional de fortalecer dichos procesos formativos de carácter social.

En agosto de 2018, se crea la carrera TSU en Gestión de Proyectos Sociales, la cual busca:

- Diseñar y planear proyectos sociales de acuerdo con tendencias metodológicas que favorezcan la transformación social con un sentido humanista.
- Gestionar los recursos humanos, económicos, técnicos y tecnológicos necesarios para el desarrollo de proyectos sociales.
- Analizar el contexto a partir de un pensamiento crítico y con enfoque decolonial.



- Incidir en el contexto de las organizaciones, así como en el desarrollo y en la creación de empresas y proyectos sociales, desde el trabajo comunitario y bajo un enfoque de colaboración e intraemprendimiento.⁹

Aunado a lo anterior, se pretende que los egresados de la TSU trabajen en:

- Organizaciones de la sociedad civil
- Organizaciones de la sociedad civil de segundo piso (entidades que financian proyectos)
- Empresas sociales o empresas con inversión de impacto
- Instancias internacionales de cooperación con sede en México
- Instituciones educativas
- Gobierno federal, estatal y municipal
- Empresas con áreas de responsabilidad social o fundaciones empresariales¹⁰

Otra de las labores que se llevaron a cabo en la primera etapa de la DFAS fue la de ofertar un programa de educación superior técnica de calidad, de corta duración y acorde con las necesidades de formación y capacitación más urgente.

En un primer momento, la carrera de TSU en Gestión de Proyectos Sociales buscaba convertirse en un punto de encuentro para la formación de profesionales que colaboraran con organizaciones y colectivos que realizaban proyectos sociales. Las primeras generaciones estaban llenas de jóvenes que, genuinamente, querían generar proyectos sociales que dieran respuesta a las necesidades de su entorno.

En ese sentido, el perfil de ingreso de la TSU se diversificó y tomó otras vertientes para continuar democratizando el conocimiento.

Derivado de los procesos de reestructuración, se llevaron a cabo movimientos en las siguientes áreas:

- La Coordinación de Prácticas Profesionales se ubica en la Dirección de Egresados y Desarrollo Profesional.
- La Coordinación de la TSU en Gestión de Proyectos Sociales forma parte de la Escuela de Emprendimiento Social e Innovación.
- Se desincorporaron la Dirección del Centro Meneses y la Coordinación de Formación y Acción Social de Ibero Tijuana.

Para este momento, la DFAS presenta una nueva estructura con objetivos enfocados en los procesos de la Trayectoria FASU de los planes Manresa:

- Coordinación del Taller de Integración a la Universidad
- Coordinación de Espacios Curriculares de Inmersión Social
- Coordinación de Proyectos Sociales Universitarios

Sin duda, la DFAS continuará contribuyendo al fortalecimiento del enfoque social de los planes de estudio en la Universidad Iberoamericana y se convertirá en la antesala de múltiples acciones que caracterizan a nuestro modelo e ideario educativo. ■

REFERENCIAS

Acevez, R. (2018). El centro de formación y acción social Ernesto Meneses, SJ. Caminar hacia otra sociedad es posible. *Revista Ibero*. Derechos Humanos, 57. Recuperado de http://revistas.ibero.mx/ibero/articulo_detalle.php?pageNum_paginator=0&totalRows_paginator=4&id_volumen=43&id_articulo=772&id_seccion=&active=1&pagina=3&pagina=2&pagina=1&pagina=0 ; <http://centromeneses.mx/>

Ellacuría, I. (1990). Diez años después, ¿es posible una universidad distinta? En C. Torales, R. de Lozano & G. Gómez (Eds.), Noviembre de 1989. *El asesinato de los jesuitas en El Salvador. Testimonios y reflexiones* (pp. 61-62). México: Universidad Iberoamericana.

Torales, C., Lozano, R. de & Gómez, G. (Eds.). (1990). *Noviembre de 1989: El asesinato de los jesuitas en El Salvador. Testimonios y reflexiones*. México: Universidad Iberoamericana.

SEMBLANZA

Licenciado en Comunicación, maestro y doctor en Historia. De 2001 a 2007 colaboró en Misión Nosotros A. C. Desde noviembre de 2007 es académico de tiempo completo del Programa de Servicio Social Universitario de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México · Tijuana, donde ha ocupado varios cargos, como coordinador de Organizaciones Estudiantiles, coordinador de Servicio Social y Prácticas Profesionales y director de Formación y Acción Social. Ha impartido clases en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Universidad Iberoamericana Tijuana, Universidad Centroamericana de Nicaragua, Instituto Superior Intercultural Ayuuk, entre otras. Ha acompañado procesos estudiantiles de servicio social y voluntariado en México, Centroamérica y Estados Unidos. Fue responsable del diseño del Programa de TSU en Gestión de Proyectos Sociales y director del Centro Comunitario Ernesto Meneses SJ. Actualmente es homólogo de la Red de Responsabilidad Social Universitaria de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) y coordinador de la Cátedra de Análisis de la Realidad Político y Social Ignacio Ellacuría SJ.

¹ Véase <https://ibero.mx/bienvenido-ibero>

² Véanse <https://jesuitas.lat/> y <http://www.pedagogiaignaciana.org/>

³ Véase <http://serviciosocial.ibero.mx/>

⁴ Véase <https://ibero.mx/compromiso-social-ibero#verticalTab21>

⁵ Véase Dirección de Formación y Acción Social, documento interno, s. f.

⁶ Véanse <http://yomolatel.org/> y <https://www.capeltic.org/>

⁷ Véase <https://www.ciasporlapaz.com/>

⁸ Véase <https://www.isia.edu.mx/>

⁹ Véase <https://ibero.mx/tsu-en-gestion-de-proyectos-sociales>

¹⁰ Véase <https://ibero.mx/tsu-en-gestion-de-proyectos-sociales>

Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria (FASU): nuevo modelo de formación social de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria (FASU): New Model of Social Formation of the Universidad Iberoamericana, Mexico City

María José Minakata Quiroga

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

maria.minakata@ibero.mx

https://doi.org/10.48102/didac.2021..77_ENE-JUN.57



RESUMEN

La Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria (FASU) representa la apuesta de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México para articular y reconocer los diferentes espacios de formación social por los que transita el estudiantado durante la vida universitaria. Estos espacios, tanto curriculares como no curriculares, son la implementación de la apuesta ético-política de una universidad confiada a la Compañía de Jesús y que, por lo tanto, suscribe las Preferencias Apostólicas Universales. A través de estos espacios, la Universidad Iberoamericana pretende acompañar a la juventud en el trabajo desde el discernimiento y favorecer la justicia social y ecológica, caminando con las poblaciones más vulneradas de nuestra sociedad.

La Trayectoria FASU, a implementarse en los nuevos planes de estudio Manresa, busca favorecer el trabajo en red desde las diferentes áreas de la Universidad Iberoamericana, para lograr sinergias que puedan ser aprovechadas por los universitarios en su formación como ciudadanos activos y críticos, que se comprometen con su entorno de manera compleja y solidaria.

Palabras clave: Formación social; acción social; compromiso social; aprendizaje y servicio solidario.

ABSTRACT

Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria (FASU) represents the commitment of Universidad Iberoamericana in Mexico City, to articulate and recognize different spaces of social training through which students pass throughout their university life. These spaces, both curricular

and non-curricular, represent the implementation of an ethical-political stance of a university entrusted to the Society of Jesus and, therefore, subscribes to the Universal Apostolic Preferences. It is through these spaces that Ibero seeks to accompany young people in their work, with discernment and social and ecological justice, walking with the most vulnerable groups of our society.

Trayectoria FASU will be implemented in the new Manresa Study Plans and seeks to promote networking from different areas of the University and to achieve synergies that can be used by students in their training as active and critical citizens, who commit themselves to their environment, in a complex and solidary way.

Keywords: Social Training; Social Action; Social Commitment; Service Learning.

Fecha de recepción: 18/11/2020

Fecha de aceptación: 23/11/2020

Pertinencia de la Trayectoria FASU

La Dirección de Formación y Acción Social (DFAS)—integrada por tres coordinaciones esenciales de la Trayectoria FASU: la Coordinación del Taller de Integración Comunitaria, la Coordinación de Espacios Curriculares de Inmersión Social y la Coordinación de Proyectos Sociales Universitarios— tiene a su cargo el resguardo de los procesos formativos y operativos de la formación y acción social de la comunidad Ibero, a partir de la vinculación social, la gestión de proyectos sociales universitarios y el acompañamiento académico de la experiencia del estudiantado como agentes clave en el desarrollo de dichos procesos.

A propósito de la vinculación social, David Fernández Dávalos, SJ, en su segundo informe como rector, compartió lo siguiente respecto a la pertinencia y trascendencia de estos espacios:

La vinculación tiene la misión de ayudar a cumplir la obligación de pertinencia social: es la acción directa de la Universidad sobre la estructura social y su relación con agentes sociales transformadores. Pretende poner a la Universidad afuera de sí misma y traer la realidad dentro de la Universidad. Exige una inserción universitaria en la realidad social y una articulación con las fuerzas que empujan el cambio social deseado (2016).

En este sentido, una universidad plenamente vinculada debe estar permeada por las realidades sociales en todos sus espacios y propiciar la reflexión enrai-

zada en la acción concreta, que detona procesos de transformación social a partir de la cotidianidad de sus actores. En este sentido, la DFAS busca la integralidad de los procesos para favorecer la excelencia académica desde la pertinencia social.

El modelo educativo de la Universidad Iberoamericana, fiel al modo de proceder jesuita, busca el *magis* ignaciano, de acuerdo con el discernimiento orientado al servicio, desde el acompañamiento personal, con respeto a la conciencia individual y fomentando la libertad responsable y la conciencia crítica. Este tipo de educación se basa en experiencias fundantes



y transformadoras de las personas (Universidad Iberoamericana, 2012), que les interpelan hasta lo más profundo y les mueven hacia un nuevo espacio en el que no sólo es posible sino necesario proponer nuevas estructuras para favorecer la justicia en diversos escenarios.

Discernimiento de la propia trayectoria

La Trayectoria FASU busca ofrecer una nueva posibilidad de integración de experiencias de aprendizaje, en la que el estudiantado opta y decide sobre su propio proceso, a partir de sus sentidos y significados, desde la conexión permanente con las diversas problemáticas sociales, trabajando en la interrelación y aplicación de los aprendizajes curriculares a las demandas de la sociedad, para la mejora continua de las condiciones de vida de las poblaciones más vulnerables y en colaboración con actores sociales.

Teniendo como punto de partida el paradigma pedagógico ignaciano (ICAJE, 1993), a través de un proceso continuo surgen el diálogo, el contexto, la experiencia, la acción, la reflexión y la evaluación. Así, este método se incorpora como una búsqueda permanente de aprendizaje situado desde y para la vida, dotando así al estudiantado de una perspectiva crítica y que va fraguando en su proyecto de vida personal, profesional y comunitaria.

Este tipo de trabajo permite una tarea de articulación y de reconocimiento de los propios aprendizajes y las experiencias que los detonan. Esto favorece la metacognición y la transferencia de las competencias para su aplicación en la vida cotidiana. Esta propuesta trasciende la lógica lineal y única del currículum tradicional y permite que el estudiantado opte por espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula, orientados por problemáticas que detonan su interés y que retan personal y profesionalmente sus capacidades. En estos espacios de aprendizaje, al enfrentarse a las realidades complejas, también se reconoce la necesidad de trabajar desde una mirada interdisciplinar y que confronta e interpela desde las relaciones con los otros.

Posibilitar la elección del estudiantado para construir su trayectoria formativa, reconocer su protago-

nismo en el proceso y avanzar en la autogestión de su aprendizaje, en términos curriculares, significa que el estudiantado opta por la vivencia de experiencias de aprendizaje compatibles con sus objetivos y paradigmas personales. Beauchamp (1981) considera que esto es deseable a nivel de la planificación curricular:

Lo mejor que podemos hacer es crear ambientes en donde a los individuos les quepa la esperanza de obtener experiencias de aprendizaje. La tarea del que planifica el currículum consiste en establecer la estructura fundamental de un ambiente en el que los que aprenden puedan tener experiencias de aprendizaje (citado en Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2012, p. 231).

Formación y acción social desde el aprendizaje y servicio solidario

Una de las principales apuestas de este modelo de formación y acción social responde a facilitar el aprendizaje situado y experiencial, con un marcado tinte social desde cualquier licenciatura que se oferte en la Universidad Iberoamericana. Esto se realiza a partir de la metodología del aprendizaje y servicio solidario, de acuerdo con sus tres características esenciales:

- Acciones de servicio solidario destinadas a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas con una comunidad, y no sólo para ella,
- protagonizadas activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación,
- articuladas intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía, el trabajo, y la investigación) (Tapia, 2009, en Tapia 2015, p. 33).

Concebir la formación y la acción social desde la pedagogía ignaciana posibilita extraer las capacidades y los conocimientos del estudiantado y la comunidad universitaria en general hacia la realidad más

allá de los muros universitarios, para que éstos se encuentren con diversos saberes que han construido otros sujetos sociales en contextos con problemáticas complejas.

En esta posibilidad de salir del espacio académico se fundamentan las principales acciones y modalidades para el desarrollo de los proyectos sociales universitarios, así como otras formas de vinculación social universitaria. Este paradigma, compartido desde la investigación acción participativa latinoamericana, tiene en su esencia “el análisis crítico continuo de la realidad social que se pretende transformar. Estableciendo una relación entre pares en donde cada uno es reconocido por sus conocimientos, por sus saberes” (Reyes de la Cruz, 2019, p. 121).

Autores especializados han encontrado que el aprendizaje y servicio solidario promueve los siguientes aspectos en el estudiantado:

- a) Formación práctica. Vincula el pensamiento a la acción y desarrolla habilidades complejas al tener que transferir significativamente sus conocimientos teóricos a solucionar problemas concretos y reales.
- b) Compromiso social. Los proyectos surgen de necesidades concretas de la sociedad, lo cual permite que los estudiantes, a través de su participación, se involucren de manera activa y comprometida con las causas con las que se solidarizan.
- c) Formación en valores. Reflexionan de manera crítica sobre la solidaridad, la pertinencia social de su profesión, la dignidad de la persona, cuestiones éticas, entre otros (Díaz Barriga, 2016; Rodríguez-Gallego, 2013).

¿En qué consiste la Trayectoria FASU?

La Trayectoria FASU está pensada como un camino con una estructura básica y múltiples maneras de irse construyendo: según el estudiantado, se va involucrando en diferentes experiencias de aprendizaje, ya sea a través de asignaturas curriculares o de los espacios no curriculares que se ofertan desde las diversas instancias. El eje conductor de la Trayectoria

FASU es el propio reconocimiento del aprendizaje que se desarrolla en estas experiencias, por medio de la reflexión acompañada, y con la posibilidad de sistematizarlas e integrarlas en un expediente como parte de su formación.

La estructura básica de la Trayectoria FASU está conformada por tres espacios curriculares a cargo de la DFAS, que en diferentes momentos de la vida universitaria del estudiantado brindan un hilo conductor desde la apuesta ético-política de la Universidad Iberoamericana y traducen el paradigma pedagógico ignaciano en un proceso continuo con el objetivo común de la formación del estudiantado en clave del compromiso integral humanista, el trabajo colaborativo y el ejercicio de una ciudadanía crítica.

Los momentos básicos de la FASU son el Taller de Integración Universitaria (TIU), los Espacios Curriculares de Inmersión Social (ECIS) y el Taller de Formación y Acción Social (TFAS).

Taller de Integración Universitaria (TIU)

El Taller de Integración Universitaria (TIU) es una asignatura perteneciente al área básica que cursa el estudiantado de manera obligatoria durante el primer semestre de la licenciatura. Este taller busca ser el primer contacto del alumnado con la filosofía de la Universidad Iberoamericana, con sus apuestas ético-políticas, así como con el modo de proceder ignaciano y la oferta que existe para enriquecer su formación universitaria.

El TIU representa la piedra angular de la Trayectoria FASU, por ser un espacio privilegiado para dar a conocer, por una parte, las aspiraciones y los objetivos de esta propuesta educativa y, por otra, las diferentes opciones que existen en la Universidad Iberoamericana para que el estudiantado construya su propia trayectoria con experiencias formativas y perspectiva social.

Espacios Curriculares de Inmersión Social (ECIS)

En la construcción de los planes Manresa se consideró que

es importante que todos los alumnos de nivel licenciatura cuenten con la posibilidad de tener una experiencia inicial de inmersión o contacto con la realidad que les permita desarrollar, desde su disciplina, un sentido de compromiso social y una posible trayectoria (Polo Vázquez & Cos Garduño, s. f.).

Por esto, se propuso incluir al menos una asignatura en los nuevos planes de estudio de las licenciaturas con estas características. Esto con la idea de que se pudiera garantizar la experiencia inicial de contacto con realidades sociales, desde una perspectiva disciplinaria y con acompañamiento para lograr el aprendizaje de la asignatura, aunado a objetivos prácticos en servicio a las comunidades en las que se inserta la experiencia, desde una perspectiva horizontal y solidaria.

Estos espacios curriculares buscan poner en práctica el aprendizaje y el servicio solidario, de manera que se van tejiendo los objetivos académicos-disciplinarios y de extensión-servicio, para favorecer aprendizajes experienciales que sean fácilmente transferidos y aplicados en otros contextos.

Los ECIS, en medio de su diversidad al responder a las necesidades de diferentes áreas disciplinares y perfiles de egreso, comparten objetivos en su planteamiento, en el que se establecen metodologías básicas comunes para garantizar su propósito en los planes Manresa. Con ellos se busca que el estudiantado sea capaz de:

1. Demostrar su capacidad de compasión, de empatía y de vinculación con quienes se encuentran, en la mayoría de los casos, en situaciones de vulnerabilidad a través de una reflexión dialógica.
2. Identificar necesidades sociales vinculadas con su profesión, a partir de una observación reflexiva y participativa de la realidad.
3. Integrar su experiencia personal con la profesional para contribuir a su formación como agentes de transformación social (Polo Vázquez & Cos Garduño, s. f.).

Estos ECIS representan el primer momento explícito de reflexión en torno al sentido social de la profesión, el cual que pretende articularse con otras experiencias formativas de una manera consciente y discernida. Su ubicación puede estar entre el tercero y cuarto semestres, según la elección del programa académico.

Taller de Formación y Acción Social (TFAS)

El Taller de Formación y Acción Social (TFAS) representa la síntesis de la Trayectoria FASU, de manera que se recuperen los aprendizajes y las experiencias desarrolladas a lo largo de la formación universitaria, y se pueda proponer, a partir del trabajo con organizaciones de la sociedad civil e instancias gubernamentales, nuevas maneras de responder desde una perspectiva compleja y solidaria a las problemáticas sociales con las que nos vinculamos desde la Universidad Iberoamericana.

Este taller acompaña el desarrollo de un proyecto social universitario que se trabaja en conjunto con las instituciones de servicio social, desde una perspectiva eminentemente profesional, en la que se pretende integrar diferentes dimensiones de la persona, al igual que su sentido de búsqueda y construcción de un proyecto de vida.

El TFAS, al igual que los ECIS, se plantea desde la metodología del aprendizaje y servicio solidario, cuyos aprendizajes académicos ocurren situados en experiencias concretas y el estudiantado debe relacionarse de manera integral para hacer un análisis crítico del contexto, participar en acciones concretas en beneficio de los sectores más vulnerables de la sociedad, realizando una reflexión continua sobre su propia acción en relación con el contexto y evaluando el proceso del proyecto, junto los diferentes actores sociales involucrados.

Durante el TFAS se busca que el estudiantado logre:

- 1) Integrar la dimensión humana de su profesión, así como sus motivaciones personales, con las necesidades de la realidad social y ambiental, a partir de una perspectiva global, local y socio-territorial.

- 2) Dilucidar los elementos fundamentales para la promoción de la justicia, a través de los aprendizajes obtenidos de su Trayectoria FASU.
- 3) Analizar de manera crítica y sistémica el contexto del proyecto social universitario en el que participa, para el diseño de una metodología pertinente de colaboración con impacto integral.
- 4) Asumir una ciudadanía responsable, inspirada en los valores de respeto a la dignidad de la persona, de aprecio por la diversidad humana y biológica, de igualdad y equidad, diálogo de saberes, solidaridad y promoción de la paz.
- 5) Evaluar su contribución al proyecto social universitario, a fin de valorar la pertinencia y la continuidad de las acciones realizadas. (Acevez Muñoz, Minakata Quiroga, Sánchez Contreras & Talamantes Casillas, s. f.).

Un importante aspecto del TFAS es que permite que se consoliden y transfieran diferentes aprendizajes desarrollados a lo largo de la formación universitaria del estudiantado, por medio de la reflexión y el acompañamiento. Esto tiene como objetivo que en el futuro, fuera de la universidad, los estudiantes sigan relacionándose desde la solidaridad y la justicia social con sus entornos inmediatos.

Otros espacios dentro de la Trayectoria FASU

Además de los espacios coordinados desde la DFAS, la Trayectoria FASU busca construirse de manera abierta, que responda a las inquietudes y necesidades formativas del estudiantado, en coherencia con las demandas sociales vinculadas desde la Universidad Iberoamericana.

A partir del reconocimiento de los espacios formativos, el estudiantado puede sumar experiencias susceptibles a su expediente de la Trayectoria, donde queda registro de las actividades de formación social en las que ha participado, las competencias desarrolladas, la evaluación de su proceso y otros elementos que permitan el acompañamiento puntual y el reconocimiento de aprendizajes que trascienden los es-

pacios curriculares tradicionales. Estas experiencias se realizan en acompañamiento cercano por personal universitario que facilita los espacios formativos desde sus particularidades.

Estos espacios incluyen proyectos de la Dirección General de Formación e Incidencia Ignaciana y de la Dirección General de Vinculación, así como otros espacios de la Vicerrectoría Académica: proyectos relacionados desde los departamentos, experiencias de investigación social, asignaturas de reflexión con perspectiva social, entre otros.

El expediente de la Trayectoria FASU es un espacio de recuperación y sistematización de las experiencias individuales, con la posibilidad de reconocer aprendizajes y competencias desarrolladas. De esta manera, los estudiantes construyen un portafolio de evidencias de formación social, incluidas como complemento al título una vez que concluyen la licenciatura.

Conclusiones

En síntesis, encontramos que las principales apuestas de la Trayectoria FASU son:

- Organización de espacios básicos de formación y acción social desde la DFAS
- Articulación de apuestas institucionales, desde el ideario universitario y las Preferencias Apostólicas Universales de la Compañía de Jesús
- Reconocimiento de los aprendizajes que suscitan espacios formativos cocurriculares.
- El aprendizaje y servicio solidario como medio para la innovación educativa y la puesta en práctica tanto del ideario universitario como del modo ignaciano de proceder.
- El discernimiento como parte fundamental de la construcción de las trayectorias FASU del estudiantado.
- El trabajo colegiado y de construcción colectiva de un modelo vivo de formación y acción social, desde sus actores y con un importante respaldo institucional. ■

- Acevez Muñoz, S. R., Minakata Quiroga, M. J., Sánchez Contreras, M. F. & Talamantes Casillas, M. (s. f.). *Carátula del Taller de Formación y Acción Social*. Documento Interno. México: Universidad Iberoamericana.
- Díaz Barriga, F. (2016). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Fernández Dávalos, D. (2016). *Segundo Informe del Rector*. Recuperado de https://ibero.mx/sites/default/files/inforector/informe_2016_mensaje.pdf
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (2012). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- The International Commission on the Apostolate of Jesuit Education (ICAJE). (1993). *Pedagogía ignaciana. Un plan-teamiento práctico*. Recuperado de http://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_sp.pdf
- Polo Vázquez, A. & Cos Garduño, R. (s. f.). *Espacios Curriculares de Inmersión Social en los Planes de Estudio 2020*. Documento Interno. México: Universidad Iberoamericana.
- Reyes de la Cruz, V. (2019). *La necesidad de la acción social*. Oaxaca: UABJO.
- Rodríguez-Gallego, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. Recuperado de https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157

SEMBLANZA

Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y maestra en Educación Ambiental por la Universidad de Guadalajara (UDEG). Con experiencia en acompañamiento y gestión de procesos comunitarios y educativos en escenarios educativos formales, en nivel media superior y superior; y no formales en diversos proyectos de educación ambiental y educación popular entre comunidades de Nayarit, Jalisco y Estado de México. Tiene amplio interés en desarrollar el campo del aprendizaje y servicio solidario en México y es una de las impulsoras de la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario desde su conformación en 2019. Forma parte de la quinta cohorte del programa de formación en Investigación Basada en la Comunidad del Consorcio Knowledge for Change (K4C), impulsado por la Unesco. Actualmente se desempeña como coordinadora de Proyectos Sociales Universitarios en la Dirección de Formación y Acción Social de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

1. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: didac@ibero.mx
2. La recepción de un artículo no garantiza su publicación. Todo artículo está sujeto a una evaluación preliminar que determinará si cumple con criterios básicos para ser sometido a dictamen: redacción clara y pertinencia del contenido en el ámbito educativo.
3. Si el artículo es aprobado, se enviará al Comité Editorial para ser evaluado con base en criterios académicos mediante el proceso doble ciego. Se emitirá un dictamen con alguno de los siguientes resultados: “Aprobado”, “Condicionado” o “Rechazado”. El editor se reserva el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzgue convenientes.
4. El número de autores por artículo no debe exceder de cuatro personas.
5. Todos los artículos deberán ser inéditos y estar escritos en español. No se aceptan artículos que hayan sido publicados previamente, en ninguna de sus versiones, o aquellos que estén propuestos para publicarse en otra revista.
6. El contenido debe referir algún aspecto de la educación en cualquier nivel –preferentemente al de educación superior– como apoyo al trabajo docente. Debe incluir lo que la literatura reciente refiere en torno al tema.
7. El contenido debe corresponder con el tema propuesto en la convocatoria del número de la revista en el que se busca publicar.
8. El contenido puede variar de acuerdo con la sección a la que va dirigido el artículo:

Fábrica de Innovaciones reúne textos de divulgación que buscan compartir una experiencia significativa, así como propiciar la reflexión con respecto al tema del número de la revista. Deberá incluir sugerencias para la práctica docente que sean producto de la experiencia directa en el aula. Su contenido está dirigido al docente en general. Todos los artículos deben contener una fundamentación teórica.

La Educación al microscopio incluye artículos originales resultado de una investigación, así como aquellos especializados que disertan sobre el tema del número.

El resumen del artículo deberá incluir: objetivos, metodología y principales resultados obtenidos. Si es conveniente, también podrá incluir un apartado con recomendaciones de aplicación en el aula.

¿Qué se está haciendo en la Ibero? considera artículos de difusión sobre alguna práctica o investigación de la Universidad Iberoamericana vinculada con el tema propuesto en la convocatoria.

9. El artículo debe incluir datos de identificación del autor o autores y del texto enviado:

9.1 Datos del autor o autores:

- Nombre completo de todos los autores sin abreviaturas (nombre propio, apellido paterno, apellido materno).
- Grado académico.
- Institución a la que pertenecen y país de procedencia.
- Correo electrónico de los autores. Señalar el nombre completo de la persona que será el contacto directo con el equipo editorial.
- Semblanza curricular. Redactada en tercera persona, máximo 12 renglones (entre 90 y 150 palabras). Incluir: nombre completo, grados académicos concluidos con la institución otorgante, adscripción actual y cargo, distinciones, reconocimientos y membresías, participación en eventos científicos, publicaciones y principales líneas de investigación.
- Identificadores opcionales: ID de Redalyc, ORCID (<https://orcid.org/register>) o Google Scholar.

9.2 Datos de identificación y texto completo del artículo:

- Título en español y en inglés (máximo 15 palabras en ambos idiomas).
- Resumen en español y en inglés (120 y 160 palabras).
- Palabras clave en español y en inglés. Máximo siete. Se recomienda utilizar el Vocabulario Controlado del IRESIE (<https://www.iisue.unam.mx/iresie/>).

- Sección a la que va dirigido el artículo (de acuerdo con el inciso 8 de esta pauta).
 - Texto completo del artículo. La extensión de los artículos debe ser entre 2000 y 3500 palabras, sin contar resumen, *abstract*, palabras clave ni referencias. No se aceptarán archivos que no cumplan con este requisito.
 - Citas textuales o paráfrasis debidamente referenciadas de acuerdo con el inciso 15 de esta pauta (formato APA).
 - Referencias bibliográficas de todas las citas textuales o paráfrasis incluidas dentro del texto, de acuerdo con lo estipulado en el inciso 15 de esta pauta (formato APA). No se aceptarán archivos que no cumplan con este requisito.
 - Un apartado con bibliografía adicional sugerida para profundizar en el tema abordado del artículo.
 - Los artículos deberán enviarse con el tipo de fuente Arial, a 12 puntos.
10. El archivo enviado debe estar en formato Open Office o Microsoft Word.
 11. Se sugiere, en aras de la claridad, incluir secciones o apartados cuando se considere oportuno.
 12. Los cuadros, gráficas e ilustraciones deberán presentarse numerados, debidamente identificados y referidos en el cuerpo del texto. Deberá señalizarse qué tipo de figura se muestra (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías). Las tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
 13. Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no serán de carácter bibliográfico, sino de comentario.
 14. El editor se reserva el derecho de reubicar el artículo en alguna de las secciones antes mencionadas que considere más conveniente por el tipo de artículo del que se trate.
 15. Citación: La cita textual debe presentarse entrecomillada e indicar en el texto el autor, año y la página específica de la cita. Si la cita aparece en medio de la oración, después de cerrar comillas debe anotarse inmediatamente la fuente entre paréntesis. Se pueden colocar estos datos juntos o separados y fuera o dentro del paréntesis, dependiendo de cómo esté redactado el artículo.

Ejemplos:

Si el análisis cualitativo se realizó correctamente, entonces “estos elementos no podrían estar disociados” (Morín, 2004, p. 84).

Al analizar el contexto social anterior, García Carrasco y García del Dujo (1999) comentan lo siguiente con respecto a la educación informal: “[de ésta] se dice que posee mínima intencionalidad por parte del educador” (p. 86).

Si una cita textual abarca 40 o más palabras, se escribe sin comillas, en un bloque separado del texto. Se comienza el nuevo renglón aplicando en el margen izquierdo una sangría de aproximadamente 2.54 cm. Si hay párrafos adicionales dentro de la cita, se debe agregar una segunda sangría de medio centímetro. Todas las citas deberán ir a doble espacio. Al final de la cita se debe escribir la fuente de consulta (si es que no se nombra al autor dentro de ésta) y el número de página entre paréntesis.

Ejemplo:

Coll (2017) se refiere al aprendizaje como un proceso complejo que va más allá de la memorización:

Esto es posible gracias al hecho de que el aprendizaje no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido que debe aprenderse, sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos desempeñan un papel decisivo (19-20).

16. Paráfrasis: Al referirse o parafrasear una idea contenida en otra obra, se recomienda indicar el número de página, esto con la finalidad de ayudar al lector a ubicar el fragmento del trabajo mencionado.

Ejemplo:

Así como Sherlock Holmes investiga un caso, los psicólogos deben evaluar todos los datos disponibles antes de hacer una deducción, para que no se apresuren a dar una conclusión errónea, sobre la base de pruebas insuficientes (Bram & Peebles, 2014, pp. 32-33).

17. Cuando un trabajo tenga dos autores, se deben citar ambos nombres cada vez que aparezca la referencia en el texto. Cuando una obra tenga tres, cuatro o cinco autores, se deben citar todos los autores la primera vez

que se hace la referencia y en las citas subsecuentes, solamente incluir el apellido del primer autor seguido de la abreviatura et al. (sin cursivas) y el año. Si la cita subsecuente es directa, es decir, el nombre del autor es mencionado dentro del texto, entonces se omite el año.

Ejemplo:

Rodríguez Fuenzalida, Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) mencionan que "..."

Rodríguez Fuenzalida et al. (2001) encontraron que "... (segunda mención de la misma cita).

Rodríguez et al. concluyeron que "... (tercera vez que se hace referencia en el texto y la cita es directa).

18. Dos o más obras dentro del mismo paréntesis: si las obras pertenecen al mismo autor, únicamente se agrega después del apellido, los años de las obras en orden cronológico:

Ejemplo:

Tal como se informó en obras anteriores (Díaz Barriga, 2010, 2001).

Si se citan dentro del paréntesis dos o más obras realizadas por distintos autores, se deben ordenar alfabéticamente. La separación de las citas se señala con punto y coma (;).

Ejemplo:

Diversos estudios muestran (Díaz Barriga, 2001; Bisquerra, 2005).

19. Lista de referencias: La bibliografía referida a lo largo del texto debe incluirse al final del artículo, bajo el título de "Referencias". No se incluyen obras que no hayan sido referidas en el texto. La lista de referencias deberá aparecer en orden alfabético, con sangría francesa (1.25 cm.), utilizando mayúsculas y minúsculas, de acuerdo con el formato APA. No se aceptarán artículos que no cumplan con este requisito.

LIBROS (HASTA SIETE AUTORES)

Apellido, inicial(es) del nombre. Sólo considerar los dos apellidos si son de origen español. Si el editor hace la vez del autor, se añade (Ed.) entre paréntesis, después del apellido. Año de publicación entre paréntesis seguido de punto. Título del libro en cursivas. Número de edición entre paréntesis, seguido de punto (no se menciona la primera edición). Lugar de edición, agre-

gar la ciudad si está indicada y país, seguido de dos puntos. Si el lugar de edición es Estados Unidos, se debe indicar ciudad y estado. Editorial, únicamente el nombre de la editorial (no se escribe la palabra *editorial* a menos que sea parte del nombre) y punto final.

Ejemplos:

Rogers, Carl. (1966). El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ende, Michael. (2005). *El ponche de los deseos*. (19.ª ed.). Madrid, España: Ediciones SM.

Prats, E.; Escuder, À., Higuera, E. & Egea, À. (2003). *La complejidad en un centro de secundaria. Sobreviviendo a la que nos viene encima*. Barcelona, España: Horsori.

Libros (ocho o más autores)

Si el libro tiene ocho o más autores, se incluyen los nombres de los seis primeros autores, luego se agrega una coma seguida de tres puntos y se añade el último autor:

Ejemplo:

Johnson, L., Lewis, K., Peters, M., Harris, Y., Moreton, G., Morgan, B., ... Smith, P. (2005). *How far is far?* London: McMillan.

Autores corporativos

Se ordenan alfabéticamente a partir de la primera palabra significativa del nombre. Deben utilizarse los nombres oficiales completos (Secretaría de Educación Pública). Si no tiene editorial, se debe escribir [s.n.]. Si la editorial es la misma que el autor, entonces se escribe la palabra Autor como nombre del editor.

Ejemplo:

Secretaría de Educación Pública. (2003). *Prácticas educativas innovadoras en las entidades federativas*. México: Autor.

Más de una obra con el mismo autor

Se ordenan las obras por año de publicación, colocando primero el más antiguo. Las entradas de un solo autor preceden a las de autor múltiple, aunque ambas entradas comiencen con el mismo apellido (sin importar la fecha de publicación).

Ejemplo:

Cassany, Daniel. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, Daniel, Luna, Marta & Sanz, Glòria. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.

Publicaciones periódicas en internet

Apellido, inicial(es) del nombre. Sólo considerar los dos apellidos si son de origen español. Año entre paréntesis. Título del artículo. Título de la publicación en cursivas. Volumen, número entre paréntesis. Páginas. doi. (Se escribe la palabra doi seguida de dos puntos).

Ejemplo:

Barrios Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415. doi: 10.5294/edu.2016.19.3.5

Cuando el artículo no tiene doi, se escribe la frase “recuperado de” y a continuación la URL.

Ejemplos:

Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A., Maquilón Sánchez, J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J., Orcajada Sánchez, N., & Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144.

Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (2006). Introducción. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-23). España: OEI y Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metast2021/EDART2.pdf>

Capítulo o sección en un documento de Internet

Apellido, inicial(es) del nombre. Sólo considerar los dos apellidos si son de origen español. Si el editor hace la vez del autor, se añade Ed. entre paréntesis, después del apellido. Fecha de publicación entre paréntesis, seguido de punto. Título del capítulo o sección, seguido de punto. Escribir la palabra En si el libro no cuenta con editor. Título original del documento en cursivas. Capítulo entre paréntesis, seguido de punto. Añadir Recuperado de, seguido de la URL.

Ejemplo:

Lugo Filippi, C. (2004). Recetario de incautos. En I. Ballester, Y. Cruz, H. E. Quintana, J. Santiago & C. M. Sarriera (Eds.), *El placer de leer y escribir: Antología de lecturas* (pp. 88-91). Guaynabo, P.R.: Editorial Plaza Mayor.

Para incluir ilustraciones

Las ilustraciones incluidas en el texto pueden tener formato ai (ilustrator) editables, o jpg, con una calidad de al menos 300 ppp (puntos por pulgada) o dpi (*dots per inch*).

Para obtener la máxima definición, en caso de estar demasiado pesadas, es necesario comprimirlas.

Para incluir fotografías:

Se incluirá un máximo de tres fotografías por artículo.

Las fotografías deben tener formato jpg para impresión con 300 dpi de calidad. Se sugiere buscar contraste de luz adecuado para que las imágenes sean nítidas al momento de imprimir.

NOTA:

Cualquier caso referente al estilo APA (<https://apastyle.apa.org/>) no especificado en estos lineamientos, favor de consultar: <https://guiastematicas.bibliotecas.uc.cl/normasapa/inicio>

Es innegable que las instituciones de educación superior en su papel de formadoras de profesionales y ciudadanos, generadoras y difusoras de conocimiento y, especialmente en sus proyectos de incidencia, extensión o vinculación universitaria, adquieren un compromiso social que concretan de acuerdo con su visión e ideario educativo. En este sentido, la conceptualización de dicho compromiso puede tomar formas múltiples así como los procesos de gestión y las metodologías formativas empleadas a este propósito.

Los catorce artículos de este número 77 de *DIDAC*, ilustran experiencias de formación y acción universitaria en que se concreta este compromiso social. En una muestra que da cuenta de la diversidad de los espacios curriculares elegidos, las metodologías docentes adoptadas o bien, de los mecanismos de acercamiento con la comunidad, es evidente la intención compartida de orientar saberes y acciones disciplinares y profesionales al servicio y beneficio de personas y lugares concretos. Esto, sin duda, coloca a las experiencias como una apuesta por construir una relación en la cual universidad y comunidad son un sólo agente que se vincula y actúa en favor de la inclusión y la transformación social.

ISSN: 0185-3872 No.77



977018538777