

MOJULLEMA

Revista Científica sobre Diversidad Cultural

VOL. 5 2021



Depósito Legal: ML-34-2017 ISSN: 2530-934X



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



Grupo de Investigación "Innovación Curricular
en Contextos Multiculturales" (HUM-358)



GRUPO DE INVESTIGACIÓN “INNOVACIÓN CURRICULAR EN CONTEX-
TOS MULTICULTURALES” (HUM358)
Universidad de Granada (España)

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITOR/DIRECTOR

Dr. Miguel Ángel Gallardo Vigil (Universidad de Granada, España)

EDITORA ADJUNTA/DIRECTORA ADJUNTA

Dra. M.^a Ángeles Jiménez Jiménez (Universidad de Granada, España)

SECRETARIA

Dra. Ana María Rico Martín (Universidad de Granada, España)

EDITORES ASOCIADOS

Dra. Inmaculada Alemany Arrebola (Universidad de Granada, España)

D.^a Laura Teresa Gallardo Jiménez (Universidad de Granada, España)

D. Manuel García Alonso (Universidad de Granada, España)

D.^a Rodío Madolell Orellana (Universidad de Granada, España)

Dra. Francisca Ruiz Garzón (Universidad de Granada, España)

D.^a Gloria Rojas Ruiz (Universidad de Granada, España)

Dr. Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada, España)

COMITÉ EDITORIAL NACIONAL

Dr. Daniel Linares Girela (Universidad de Granada, España)

Dra. Edyta Sylawia Walunch de la Torre (Universidad de Granada, España)

Dr. Elogio García Vallinas (Universidad de Cádiz)

Dra. Emilia Moreno Sánchez (Universidad de Huelva, España)

Dr. Emilio González Jiménez (Universidad de Granada, España)

Dra. Esperanza Begoña García Navarro (Universidad de Huelva, España)

Dr. Fernando Jesús Plaza del Pino (Universidad de Almería, España)

Dr. Ferrán Camas Roda (Universidad de Girona, España)

Dr. Ígor Rodríguez Iglesias (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Dr. Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura, España)

Dr. Luis Ángel Trigueros Martínez (Universidad de Granada, España)

Dr. Luis Vicente Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide, España)

Dra. María Verdeja Muñiz (Universidad de Oviedo, España)

Dra. María del Carmen Moral Gimeno (Universidad Pablo de Olavide, España)



Dra. M.^a Ángeles Peña Hita (Universidad de Jaén, España)
Dra. M.^a Angustias Ortiz Molina (Universidad de Granada, España)
Dra. M.^a del Carmen Garrido Arroyo (Universidad de Extremadura, España)
Dra. María del Valle de Moya Martínez (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Dr. Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid, España)
Dra. M.^a Teresa Castilla Mesa (Universidad de Málaga, España)
Dra. M.^a Victoria Pérez de Guzmán Puga (Universidad Pablo de Olavide, España)
Dra. Marta Linares Manrique (Universidad de Granada, España)
Dr. Miguel Ángel Montero Alonso (Universidad de Granada, España)
Dr. Miguel Ángel Santos Rego (Universidad de Santiago de Copostela, España)
Dra. Olimpia Molina Hermosilla (Universidad de Jaén, España)
Dra. Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia, España)
Dra. Silvia Corral Robles (Universidad de Granada, España)
Dra. Sonia García Segura (Universidad de Córdoba, España)

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

Dr. Alberto Madrona Fernández (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)
Dr. Alejandro López Rodríguez (Unviersidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba)
Dra. Alicia Fernandez Sagüés Silva (Asociación ProDocumentales Cine y TV, Chile)
Dra. Ana Paula Couceiro Figueira (Universidad de Coimbra, Portugal)
Dr. Andjelka Pejovic (Universidad de Belgrado, Serbia)
Dra. Damaris Hernández Gallardo (Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador)
Dra. Emilia Isabel Martins Teixeira da Costa (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Dra. Enma Libertad Regalado Espinoza (Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador)
Dr. Fernando José Sadio Ramos (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Dr. Gustavo Flórez-Mojica (Universidad Popular del César, Colombia)
Dra. Hélia Augusta Bracons (Universidade Lusófona de Humaidades y Tecnologías, Portugal)
Dr. Javier Rivera Domínguez (Universidad Autónoma del Carmen, México)
Dr. José Leonardo Rolín de Lima Severo (Universidad Federal de Paraiba, Brasil)
Dr. José Miguel García Ramírez (Trent University, Canadá)
Dra. Karla Monserratt Villaseñor Palma (Benemérica Universidad Autónoma de Puebla, México)
Dra. Katarzyana Popek-Bernat (Universidad de Varsovia, Polonia)
Dra. Laura Mariottini (Sapienza Università di Roma, Italia)
Dra. Marcela Angelina Aravena Domich (Universidad Metropolitana de Educación Cienca y Tecnología, Panamá)
Dra. María Rosaria Mauro (Università degli Studi del Molinse, Italia)
Dr. Miguel Rojas Cabrera (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)
Dra. Monica McBritton (Università del Salento, Italia)
Dra. Nieves Hernández Flores (Universidad de Copenhague, Dinamarca)
Dr. Oscar Enrique Mato Medina (Universidad Autónoma del Carmen, México)



Dr. Ricardo Arencibia Moreno (Universidad Técnica de Manabí, Ecuador)
Dra. Sara Julia Castellanos Quintero (Universidad de América Latina, México)
Dra. Sonia Lucía Bailini (Università Cattolica del Sacro Cuore - Milán, Italia)
Dra. Sophie Brigitte Pelissier Chaze (Université de Picardie Jules Verne, Francia)
Dr. Yamandú Daubert Altamirano Julco (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)

MAQUETACIÓN Y MONTAJE

D. José Fernando Esteban Vicente (España)

INFORMACIÓN DE CONTACTO

Revista Modulema

Campus Universitario de Melilla

C/ Santander, 1 - 52017 Melilla (ESPAÑA)

Teléfono: +34952698700

Correo electrónico: revistamodulema@ugr.es

Web: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/index>

Facebook: <https://www.facebook.com/Modulema>

Pinterest: <https://www.pinterest.es/revistamodulema/>

PROMUEVE Y EDITA

Grupo de Investigación “Innovación Curricular en Contextos Multiculturales”
(HUM358)

Web: <http://hum358.ugr.es/>

ISSN: 2530-934X

PATROCINADORES

Editorial Universidad de Granada

<https://editorial.ugr.es/>

Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada

<http://calidad.ugr.es/>

Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada

<https://investigacion.ugr.es/>



SUMARIO

Editorial

EDITORIAL	1-3
Gloria Rojas Ruiz	

Artículos

CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN DE PODER Y SUS LÍMITES EN LAS EXPERIENCIAS DE DOMINACIÓN - SUMISIÓN EN LAS MODALIDADES DE BONDAGE Y SADOMASOQUISMO EN LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD BDSM COLOMBIA UBICADOS EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ	4-19
Ivon Natalia Mora ParradoMelisa Carolina Garcia Gutierrez	
NARRATIVAS DIGITALES COLABORATIVAS PARA LA CREACIÓN DE ENCUENTROS INTERCULTURALES EN UNA ESCUELA PÚBLICA EN MONTEVIDEO	20-36
Mónica Elena Da Silva	
ENTORNOS SOCIALES Y EMOCIONALES DE UN ADOLESCENTE CON SÍNDROME DE DOWN; LA HISTORIA DE LA VIDA DE MATEO	37-56
Arturo Damián Rodríguez ZambranoJhonny Saulo Villafuerte HolguínNicol Tatiana Quijije FrancoCarmen María Zambrano Zambrano	
PROTECCIÓN DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL DE LA MEDICINA TRADICIONAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS: ESPECIAL REFERENCIA AL CASO PERUANO	57-73
Doly Rocio Jurado Cerrón	
IMPACTO DEL PROYECTO “LA MAGIA DE CONVIVIR” EN LA GESTIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS DENTRO DEL ÁMBITO EDUCATIVO	74-93
Manuel Gonzáles FuentesJavier Martínez TébarRicardo Manuel Zúñiga Guevara	
PUESTA EN MARCHA DEL MODELO PEDAGÓGICO: UN ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA	94-111
Arturo Damian Rodríguez ZambranoMaría Nycole Mera MedrandaMirko Jair Toala TiguaJean Carlos Castaño Moreira	
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS DE AULA TRANSVERSALES CON LINEAMIENTOS ESTATALES, DESDE SABERES ANCESTRALES INDÍGENAS EN COLOMBIA	112-129
Luz Dary Cruz Forer	

AMIGOS CON BENEFICIOS Y ESTILOS DE AMOR 130-150

Herenía García SerránRafael Torregrosa RodríguezEncarna Soriano

EI DIÁLOGO INTERRELIGIOSO: UNA ASIGNATURA PENDIENTE ENTRE LAS ORGANIZACIONES SOCIALES Y EDUCATIVAS 151-169

Montse Freixa NiellaMariola Graell MartínElena Noguera PigemRuth Vilà

Evaluadores

Evaluadores - Volumen 5 (2021) 170

EDITORIAL

“El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre y para mencionarlás, había que señalarlas con el dedo”

Gabriel García Márquez

Es responsabilidad de los sistemas democráticos conseguir, en estas sociedades multiculturales, una convivencia justa e igualitaria, dentro del respeto a las inherentes diferencias del ser humano. En nuestro país, tanto en los programas electorales de las formaciones políticas, como en sus declaraciones de intenciones, la gestión de la diversidad cultural, en el ámbito nacional, autonómico y local, ocupa numerosos titulares de prensa y genera importantes debates, que influyen en las distintas opciones de voto de la ciudadanía. Los diversos modelos de dicha gestión, centrados fundamentalmente en el tratamiento de las políticas migratorias y de asilo, identifican las identidades y propósitos de cada sector ideológico, y a veces, marcan la definición, a la hora de la elección de una u otra opción política.

La construcción de estas sociedades cada vez más plurales, ha ido introduciendo en España, diferentes términos relacionados con esta situación, a la que Mateos et al. (2016), denominaron *nuevas formas de ciudadanía*. Este hecho ocurrió, como primera institución acogedora, en los centros educativos de nuestro país, en los años 90, cuando comenzó a ser habitual la llegada de alumnos inmigrantes a las aulas y una parte del debate se centró en el lenguaje usado al referirnos a esta nueva población que se incorporaba a nuestras escuelas, ya que, la diversidad cultural se entendió como un hecho problemático, fuente de conflicto y amenaza para la cohesión social.

Ya a finales de los años 70, el Consejo de Europa, siendo consciente de la multiculturalidad que comenzaba a formar las sociedades de muchos países, publicó un glosario de términos de uso necesario para abordar esa realidad tan heterogénea. En el año 2008, este mismo Consejo, escribe el Libro Blanco sobre Diálogo Intercultural, desde el que trabaja el aprendizaje común de algunos conceptos básicos: diálogo intercultural,

multiculturalidad, diversidad cultural, cohesión social, partes interesadas, autoridades públicas, integración social, inclusión y medidas positivas. Es evidente que, si no hay precisión terminológica, no puede haber rigor en los objetivos a conseguir (Olmos, Rubio y Contini, 2015).

Ningún hecho puede abordarse sin una adecuada conceptualización y esta clarificación, es, desde hace muchos años, una de las demandas formativas del profesorado en el ámbito de la gestión de la diversidad cultural. No ocurre esta misma situación en el contexto político, en el que estas nuevas nociones que se van generando, se utilizan, en muchas ocasiones, con poca rigurosidad y con excesiva demagogia (Barbieri, Partal y Merino, 2011), convirtiéndose en un elemento clave en los mensajes que se desean proyectar en la sociedad, sin contar con un acuerdo generalizado en cuanto al uso de estos vocablos.

Esta poca precisión favorece la intencionada desinformación que promueven los populismos xenófobos, en auge en toda Europa, convirtiéndose en una de las señas de identidad de estos grupos y que se refuerzan a través de la manipulación de las redes sociales (Mesa, 2019) y de la teoría de la propaganda (Tarín, 2018). Es evidente que a menor claridad teórica, mayor manipulación ideológica.

Otro de los riesgos del escaso conocimiento conceptual de la gestión de la diversidad es, según Van Dijk (2005), que el conocimiento común (*Common Ground*) que posee cada grupo cultural sobre el resto de los que conviven en una misma sociedad, supere la “mera creencia” u “opinión” y se convierta en una creencia “verdadera”, que influya en las opiniones y los comportamientos de cada uno de ellos; que pase del discurso a la ideología.

Está claro que el lenguaje, con la aparición de términos negativos, es la primera demostración de prejuicio o discriminación hacia cualquier colectivo y a través del que se va elaborando, con el uso del discurso, una imagen perjudicial del mismo. Un ejemplo de ello es el empleo habitual de la expresión “inmigrante ilegal”, que, además de ser incorrecta (ninguna persona es ilegal en ningún país, sino que se encuentra en una situación transitoria irregular), está llena de connotaciones negativas que pueden repercutir en la opinión de las personas que la emplean o la escuchan de forma constante. El aumento de las enfermedades o de la criminalidad en el país receptor, con la llegada de inmigrantes, son otros de los prejuicios que se han ido asumiendo socialmente, debido a la falta de rigor científico en el tratamiento de la diversidad cultural.

Profundizar en la precisión terminológica, nos proporcionará mayores destrezas en esta tarea. Si queremos afianzar en estas sociedades plurales, valores compartidos, comunes y universales, los agentes políticos deben considerar, como parte importante

de su formación, el estudio serio y riguroso de modelos inclusivos interculturales. Sólo así y comenzando este diálogo desde las etapas iniciales del sistema educativo, seremos capaces de liderar la gestión de la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbieri, N.; Partal, A. y Merino, E. (2011). Nuevas políticas, nuevas miradas y metodologías de evaluación. ¿Cómo evaluar el retorno social de las políticas culturales? *Papers Revista de Sociología*, 96(2), 477-500. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2075>
- Mateos, T.; Zabalo, J; Larrinaga, A. y Amurrio, M. (2016). Pluralidad política y diversidad cultural. Discursos sobre la educación para la ciudadanía en la sociedad vasca. *Papers*, 101(1), 51-72. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/2092>.
- Mesa, M. (coord.) (2019). *Ascenso del nacionalismo y el autoritarismo en el sistema internacional. Anuario 2018-2019*. CEIPAZ, Centro de Educación e Investigación para la Paz. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/55435/1/Capi%CC%81tulo%20Sanahuja%202019.pdf>
- Olmos, A.; Rubio, M. y Contini, P. (2015). Las políticas culturales y el concepto de cultura. Etnografía de un evento festivo intercultural. *Antropología Experimental*, 15, 581-597. <https://doi.org/10.17561/rae.v0i15.2635>
- Tarín, A. (2018). Comunicación, ideología y poder: Anotaciones para el debate entre la Teoría de la Propaganda Intencional y la Teoría de la Reproducción Espontánea de la Propaganda. *Comunicación y Sociedad*, 32, 191-209. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i32.6794>
- Van Dijk, T. A. (2005). Discurso, conocimiento e ideología. Reformulación de viejas cuestiones y propuestas de algunas soluciones nuevas. CIC. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 285-318. <https://www.redalyc.org/pdf/935/93501014.pdf>

Gloria Rojas Ruiz

Vicepresidenta de la Ciudad Autónoma de Melilla. Consejera de Presidencia y Administraciones Públicas

CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN DE PODER Y SUS LÍMITES EN LAS EXPERIENCIAS DE DOMINACIÓN - SUMISIÓN EN LAS MODALIDADES DE BONDAGE Y SADOWASOQUISMO EN LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD BDSM COLOMBIA UBICADOS EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ.

CONSTRUCTION OF THE RELATIONSHIP OF POWER AND ITS LIMITS IN THE EXPERIENCES OF DOMINATION - SUBMISSION IN THE MODALITIES OF BONDAGE AND SADOWASOCHISM IN THE MEMBERS OF THE COMMUNITY BDSM COLOMBIA LOCATED IN THE CITY OF BOGOTÁ

Mora-Parado, I. & García Gutiérrez, M.
Corporación Universitaria Iberoamericana. Bogotá (Colombia)

Recibido | Received: 09/12/2020
Aprobado | Approved: 13/01/2021
Publicado | Published: 27/01/2021

Correspondencia | Contact: Ivonn Mora Parrado | imorapar@ibero.edu.co

 [0000-0003-1591-6727](https://orcid.org/0000-0003-1591-6727)

RESUMEN

Palabras clave
Comunidad BDSM
Límites
Poder
Diversidad sexual

La diversidad sexual a lo largo del tiempo ha ido incrementando sus formas de expresión, por ello, la investigación para dar a conocer su relevancia investigativa realiza un recorrido teórico, conceptual e histórico por los principales aspectos como: sexualidad, poder, comunidad, límites y finalmente es articulado con la Comunidad BDSM; teniendo como objetivo general analizar cuál es la relación de poder y sus límites en las interacciones Dominación - sumisión de los miembros de la Comunidad BDSM de Colombia, en dos modalidades distintas: Bondage y Sadomasoquismo; se describe su desarrollo a través de una investigación cualitativa, con un diseño fenomenológico, aplicando un protocolo de entrevistas en profundidad acompañado de un ejercicio de corporalidad a ocho miembros de la Comunidad, luego está el apartado de resultados en el que se describen algunos datos sociodemográficos, los emergentes categorías y las cinco familias de códigos producto del análisis, continuando con la discusión y conclusiones, allí se resalta la sensación de poder y placer de las prácticas BDSM a través de dinámicas que no necesariamente están asociadas al coito habitual.

ABSTRACT

Keywords

Comunidad BDSM

Limits

Power

Sexual Diversity

Sexual diversity over time has increased its forms of expression, for this reason, the research in order to present its investigative relevance makes a theoretical, conceptual and historical tour of the main aspects such as: sexuality, power, community, limits and finally it is articulated with the BDSM Community; having as a general objective to analyze what is the power relationship and its limits in the Domination - submission interactions of the members of the Colombia BDSM Community, in two different modalities: Bondage and Sadomasochism; its development is described through a qualitative research, with a phenomenological design, applying an in-depth interview protocol accompanied by an exercise of corporality to eight members of the Community, then there is the results section in which some sociodemographic data are described, the emerging categories and the five families of codes product of the analysis, continuing with the discussion and conclusions, there the sense of power and pleasure of BDSM practices is highlighted through dynamics that are not necessarily associated with habitual intercourse.

INTRODUCCIÓN

La sexualidad durante el transcurrir de los años es un aspecto presente e importante en los individuos, entre las definiciones existen se encuentra la que plantea La [OMS \(2018\)](#) la cual señala que es:

Un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se siente y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Si bien la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se experimentan o expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (p.3)

Esta definición suele ser una de las más completas dado a que tiene en cuenta múltiples enfoques, sin embargo en la actualidad han surgido nuevas formas de entender y expresar la sexualidad y es allí donde se encuentra el reto de visibilizar y darlas a conocer; por su parte [Martínez \(2018\)](#), plantea que quienes forman parte de las otras historias de sexualidades y cuerpos no hegemónicos se enfrentan a la tarea de reinventar y reconstruir constantemente, las genealogías políticas predecesoras, y esto requiere reinventar y narrar la historia de la sexualidad de modo tal, que se dé cuenta las tecnologías de poder que han conformado las subjetividades sexuales.

Entrando en materia, es pertinente señalar a qué hacen referencia las siglas BDSM las cuales se dividen en tres parejas diferentes: las letras B y D hacen referencia al Bondage, Disciplina;

Mora-Parado, I. & García Gutiérrez, M. (2021). Construcción de la relación de poder y sus límites en las experiencias de dominación-sumisión en las modalidades de bondage y sadomasoquismo en los miembros de la comunidad BDSM Colombia ubicados en la ciudad de Bogotá. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 4-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17027>

las letras D y S significan, Dominación, Sumisión; y por último la S y M se denomina Sadismo y Masoquismo por lo tanto [Rubio y Gómez \(2016\)](#) describe que las relaciones se dan de la siguiente manera: B,D que es, el arte del amarre erótico; D,S es la entrega de poder simulado entre un dominante y un sumiso, S,M aluden a juegos eróticos de intercambio de poder; por otro lado el mismo autor, [Rubio y Gómez \(2016\)](#) concluye que el término es un conjunto de fantasías y acciones eróticas, las cuales no se centran en zonas erógenas, sino, sumando otras zonas del cuerpo, mediante juegos sexuales y uso de accesorios que ayudan a diversas situaciones placenteras en los participantes; por otra parte, se destaca que la comunidad se rige bajo el protocolo Sano, Seguro y Consensuado el cual es de conocimiento de los practicantes ya que implica que durante las sesiones se realicen prácticas seguras, donde las partes implicadas tengan conocimiento pleno de sus limitaciones y que previamente hayan realizado un acuerdo. (Are, 2013, citado por [Rubio y Gómez, 2016](#), p. 41).

Así pues, una de las formas de clasificar estas nuevas expresiones es la planteada por [Preciado \(2002\)](#), con su Manifiesto Contrasexual señalando que:

no es la creación de una nueva naturaleza, sino más bien el fin de la Naturaleza como orden que legitima la sujeción de unos cuerpos a otros (...) en el marco de este contrato los cuerpos se reconocen en sí mismos no como hombres o mujeres sino como cuerpos parlantes y así mismo se reconoce a los otros, permitiéndose la posibilidad de acceder a prácticas significantes, en donde se renuncia no solo a una identidad sexual cerrada y determinada naturalmente sino también a los beneficios que podrían obtener de una naturalización de los efectos sociales, económicos y jurídicos de sus prácticas significantes. (pp.18-19)

El autor destaca que los términos de este contrato contra sexual están dedicados a la búsqueda del placer - saber, [Foucault \(2000\)](#) por su parte, agrega un tercer componente, “poder”, allí el placer direccionado al cambio de sentido que se da a la sexualidad, el cual no sólo se da mediante fines reproductivos sino también orientado al placer; el saber puesto que es mediante el discurso e intercambio de información que se reconoce su existencia y poder, puesto a que como en todas las relaciones interpersonales y socio culturales, se dan intercambios de poder y resistencia “el poder no es algo que se adquiera, arranque comparta, algo que se conserve o se deje escapar; el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias” ([Foucault, 2000](#), p.114).

Otro elemento a tener en cuenta son los límites, estos pueden tener diferentes sentidos de acuerdo al tema con el cual se asocia, desde la sexualidad y específicamente desde la Comunidad BDSM, hacen referencia a las prácticas, juegos, acciones o comportamientos que no se desean llevar a cabo, algunos autores mediante una investigación realizada a ocho practicantes en Venezuela, señalan que los límites pueden plantearse antes y durante la sesión,

Mora-Parado, I. & García Gutiérrez, M. (2021). Construcción de la relación de poder y sus límites en las experiencias de dominación-sumisión en las modalidades de bondage y sadomasoquismo en los miembros de la comunidad BDSM Colombia ubicados en la ciudad de Bogotá. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 4-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17027>

y se encuentran establecidos bajo el protocolo CSS (Sano-Seguro-Consensuado) ya que son el concepto básico y principal que se debe respetar y tener presente durante toda la relación Dominante - sumiso, puesto que si no se respetan los límites pueden causar desconfianza e inseguridad, según el discurso de los participantes los elementos que pueden influir en el establecimiento de estos son: el miedo y la confianza, da la impresión de que mientras mayor sea la confianza entre las partes, mayor será la disposición y apertura de ambos para cruzar los límites y llegar más lejos en la práctica; así mismo otro de los participantes señala que existen límites suaves y existen límites duros, donde los límites duros son los que jamás se van a realizar, están prohibidos y los límites suaves se refieren a los que no descartas desde el principio, pueden incomodar pero no son un problema, es decir, se pueden ir abordando poco a poco. ([Ríos, Amundaray y Arenas, 2019](#)).

La Comunidad BDSM, por su parte, comprende la expresión del cuerpo en unión con ciertos instrumentos que construyen un significado mental, emocional, corporal y psicosocial en sus formas de interacción social y sexual, asociado en la mayoría de los casos mediante un vínculo de Dominación y sumisión (D/s), desde el cual se pueden realizar múltiples prácticas, todo bajo sus protocolos de seguridad, desde allí surge la siguiente pregunta problema: ¿Cómo se construye la relación de poder y sus límites en las experiencias de Dominación-Sumisión en las modalidades de Bondage y Sadomasoquismo en los miembros de la Comunidad BDSM Colombia, en la ciudad de Bogotá?, vale la pena resaltar que sólo se abordarán estas dos modalidades presentes en las siglas BDSM ya que para abordar cada una de las prácticas es necesario realizar distintos procesos investigativos; en ese sentido, los objetivos de la investigación son:

Objetivo General.

- Analizar cómo se construye la relación de poder y sus límites en las experiencias de Dominación - Sumisión en las modalidades de Bondage y Sadomasoquismo en los miembros de la Comunidad BDSM Colombia, en la ciudad de Bogotá

Objetivos específicos.

- Identificar la relación de poder existente en las prácticas de Dominación - Sumisión bajo la modalidad de Bondage y Sadomasoquismo en los miembros de la Comunidad BDSM Colombia, en la ciudad de Bogotá
- Reconocer los límites duros y blandos en las prácticas de Dominación/ Sumisión bajo la modalidad de Bondage y Sadomasoquismo en los miembros de la Comunidad BDSM Colombia, en la ciudad de Bogotá
- Explicar la relación existente entre el poder y los límites en las prácticas de Dominación/ Sumisión bajo la modalidad de Bondage y Sadomasoquismo en los miembros de la Comunidad BDSM Colombia, en la ciudad de Bogotá.

METODOLOGÍA

En el presente apartado se aborda la metodología utilizada, desarrollada e implementada durante el proceso investigativo; dando así inicio, con el tipo de estudio el cual es descriptivo, este permite al investigador especificar y dar sentido a las experiencias de personas o grupos, según lo propone [Cortes e Iglesias \(2004\)](#), “Buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 20).

En ese sentido el enfoque fue de tipo cualitativo, el cual está basado en las indagaciones de fenómenos sociales, como lo menciona [Vasilachis \(2006\)](#), “en términos de metodología, perspectivas y estrategias se considera que la investigación cualitativa es un vocablo comprensivo que se refiere a diferentes enfoques y orientaciones” (p.1), además cuenta con un diseño fenomenológico que permite conocer las vivencias individuales frente a un tema, grupo o comunidad, indagando en el “significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona, grupo de personas o una comunidad respecto a un evento o fenómeno” ([Salgado, 2007](#), p. 73).

Población

Ahora bien, la población estuvo conformada por 8 personas mayores de 18 años, identificadas sea como Dominante o sumisos (D/s) y que practiquen Bondage o Sadomasoquismo, sin importar la orientación sexual y pertenecientes a la comunidad BDSM Colombia; los factores de exclusión fueron: que tengan alguna discapacidad cognitiva y/o física o que presenten trastornos psicológicos. Es importante destacar que: “Lo decisivo aquí no es el tamaño de la muestra, sino la riqueza de los datos provistos por los participantes, y las habilidades de observación y análisis del investigador” ([Martínez, 2012](#), p. 617).

De acuerdo con lo anterior para la recolección de la información se llevó a cabo la entrevista en profundidad por medio de la elaboración de dos protocolos semiestructurados y un ejercicio de cartografía corporal individual y el otro para pareja D/s; que guiaron al entrevistador, en los momentos y tiempos para su desarrollo, anexo al consentimiento informado, se permitió la libertad de agregar preguntas de acuerdo a la información que emitió el informante; para el análisis de la información se transcribieron las entrevistas, luego se utilizó el programa de Atlas Ti 8 el cual permitió codificar la información en códigos y redes hermenéuticas.

Procedimiento

Por otra parte el acercamiento a la población se realizó de forma presencial en uno de los talleres que ofrecía la comunidad, en el cual se informó a la directora de la corporación los deseos de las investigadoras por trabajar en un proceso académico con ellos, ella estuvo

Mora-Parado, I. & García Gutiérrez, M. (2021). Construcción de la relación de poder y sus límites en las experiencias de dominación-sumisión en las modalidades de bondage y sadomasoquismo en los miembros de la comunidad BDSM Colombia ubicados en la ciudad de Bogotá. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 4-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17027>

de acuerdo destacando la importancia de llevarse a cabo procesos académicos; dadas las contingencias de salud presentes a nivel mundial, la aplicación de las entrevista se realizaron utilizando las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) en este caso la plataforma de Meet; durante las semanas que se recolectaron las entrevistas, algunos de los participantes por cuestiones diferentes como trabajo cancelaba el encuentro, por lo que las investigadoras debían re-programar los encuentros, es importante resaltar que los primeros participantes entrevistados favorecieron la participación de otros miembros de la comunidad.

RESULTADOS

A continuación, se presentan algunas características y datos sociodemográficos de los participantes de la investigación, en las siguientes tablas se encuentran algunos datos, esperando contextualice y favorezcan la comprensión y comparación de estos.

Tabla 1.

Caracterización de la población primera parte

Participante	Rol BDSM	Tiempo aproximado de práctica BDSM	Ciudad de residencia	Área de ocupación fuera del BDSM
1 hombre	Dominante	10 años	Medellín	Comunicación
2 mujer	Dominante	18 años	Bogotá	Ventas
3 hombre	Dominante	7 años	Cali	Seguridad
4 hombre	Dominante	4 años	Bogotá	Administrativo
5 mujer	Sumisa	8 - 10 años	Bogotá	Salud - Pedagogía
6 hombre	Dominante	5 años	Eje cafetero	Tecnología programación
7 mujer	Switch	15 años	Cali	Comunicación
8-mujer transgénero	Switch	7 años	Cali	Asesoría comercial

Se describen las primeras características que presentan la población que participó en la investigación.

Tabla 2.

Caracterización de la población segunda parte

Participante	Rol BDSM	Modalidad por la que más se inclina	Juguete favorito en el BDSM	Uso de consentimiento	¿Importa la orientación sexual?
1 hombre	Dominante	Bondage	Esposas (activa)	Verbal y escrito	Si
2 mujer	Dominante	Spank - Sadomasoquismo	Látigo de tres colas (activa)	Verbal	No
3 hombre	Dominante	Sadomasoquismo - Shibari	Flower, fusta, paleta (activa)	Verbal y escrito	Si y No

Mora-Parado, I. & García Gutiérrez, M. (2021). Construcción de la relación de poder y sus límites en las experiencias de dominación-sumisión en las modalidades de bondage y sadomasoquismo en los miembros de la comunidad BDSM Colombia ubicados en la ciudad de Bogotá. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 4-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17027>

Participante	Rol BDSM	Modalidad por la que más se inclina	Juguete favorito en el BDSM	Uso de consentimiento	¿Importa la orientación sexual?
4 hombre	Dominante	Bondage shibari - humillación	Cuerdas (activa)	Verbal	Si
5 mujer	sumisa	Spank, masoquismo - servir	Flower (2), rueda de Wurtemberg (pasiva)	Verbal y escrito	No
6 hombre	Dominante	Spank, sadomasoquismo	Tabla de tapas (activa)	Verbal y escrito	No
7 mujer	Switch	Spank de manera activa - Bondage estético	Dependiendo la práctica	Verbal y escrito	No
8-mujer transgénero	Switch	Bondage Rigger	Cuerdas y elementos de estimulación sensorial (2)	Verbal y escrito	No

Se describen las segundas características que presentan la población que participó en la investigación.

Las dos tablas anteriores contienen datos sociodemográficos de los participantes de la Comunidad BDSM que participaron en la investigación, a continuación, se describirán y analizarán a que corresponden. Así pues la muestra está conformada por seis participantes y una pareja que son las participantes siete y ocho, para un total de ocho personas; los participantes se describen por números y describe el género con el que se identifican, en donde se destaca el caso de la participante ocho la cual es un mujer transgénero que inició su proceso de transición debido a los juegos de feminización realizados en sus prácticas BDSM, ella destaca además, que es un proceso que se continúa llevando a cabo y que se realizó con el apoyo de profesionales y de su pareja, la participante siete. Esta pareja comenta que llevan aproximadamente 7 años y mantienen a parte de una relación D/s una relación de pareja “normal” ante lo cual viven juntas, comparten cuentas y demás, las dos se identifican como Switch en donde la mayor parte del tiempo la participante siete es Dominante y la ocho es sumisa, pero se intercambian los roles en prácticas como el Age play o juegos de edad, en donde la participante ocho pasa a ser una niña, una littel.

En la segunda casilla de las dos tablas se encuentra el rol con el cual se identifican en la comunidad puesto que este dato es de vital importancia para entender y relacionar los siguiente información, vale la pena recordar que: Los/as Dominantes son las personas que ejercen el poder, la parte sumisa es quien cede el poder, y los/as Switch son quienes manejan los dos roles, ahora bien, en la muestra hay mayor número de dominantes dado a que la participación en el estudio es totalmente voluntaria, algunos miembros de la comunidad identificados como sumisos/as no desearon o no obtuvieron permiso por parte de sus Dominantes de participar.

Mora-Parado, I. & García Gutiérrez, M. (2021). Construcción de la relación de poder y sus límites en las experiencias de dominación-sumisión en las modalidades de bondage y sadomasoquismo en los miembros de la comunidad BDSM Colombia ubicados en la ciudad de Bogotá. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 4-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17027>

La muestra se encuentra en un rango de edad entre: 25 y 55 años y como se puede evidenciar en la tabla dos el participante con menos experiencia y/o participación en las prácticas BDSM es de 4 años y el de mayor participación es de 18 años, además todos mediante sus discursos manifiestan mantener o haber mantenido una relación de pareja Dominante-sumiso D/s superior a tres meses; como dato curioso dentro de los relatos de los participantes frente a cómo se dio el inicio de sus prácticas en el BDSM todos manifestaron que desde muy temprana edad tenían comportamientos asociados con el rol con el que se identifican (Dominante o sumiso) y que esta identificación y exploración fue creciendo cuando se inició la vida sexual de los participantes, posteriormente se encontraron con la comunidad BDSM o con textos y literatura asociada y allí fue que, según sus relatos, entendieron y pudieron dar nombre a muchas de las prácticas que les llamaba la atención y era de su agrado.

Ahora bien, el lector se preguntará ¿Por qué hay participantes de otras ciudades? esto se debió a que dado que las entrevistas fueron realizadas de forma virtual por la situación de aislamiento que se presentaba en Colombia, se logró contactar practicantes BDSM de otras comunidades, pero que se encuentran asociados a su vez con la Corporación BDSM Colombia ubicada en la ciudad de Bogotá, por ello se contó con la participación de practicantes de Bogotá, Medellín, de la Comunidad BDSM del Eje Cafetero y de la Comunidad BDSM Cali, lo cual amplió el panorama de la investigación. Siguiendo con los ítems de las tablas y con nuestro objetivo de estudio, se describe la modalidad por la que más se inclinaban los participantes en donde se encuentra especialmente si es Bondage y/o shibari, ¿Cuál es la diferencia entre Bondage y el Shibari? de acuerdo con uno de los participantes

es todo el tema de ataduras, las ataduras al estilo japonés tienen unos códigos, son los nombres de las ataduras, digamos que tienen su protocolo y tiene su filosofía y el shibari es una filosofía japonesa que tiene una historia, unas implicaciones un poco más trascendentales en cuanto a tema espiritual y demás, y que igualmente al tema técnico que tiene una técnica especial para hacer esas ataduras. (Participante cuatro, 2020).

Algunos se inclinan más por el lado del sadomasoquismo y/o spank, allí el participante tres comentaba que tiene dos seudónimos dentro de la comunidad, ante los cuales cada uno se inclina por una modalidad distinta, el primero de ellos se inclina más por el sadomasoquismo y el segundo se inclina más por las relaciones D/s y el shibari. Seguido de esto se encuentra el instrumento o juguete favorito, que como se puede ver en las tablas tiene una correlación con la modalidad y el rol que tienen, por ello se describe si este objeto se usa de forma activa, es decir si ellos lo usan en otra persona o de forma pasiva, donde les gusta que lo usen en ellos, también está el caso de que les gusta de ambas formas representado con un “dos”.

Luego se describe si se usa consentimiento verbal y/o escrito al establecer una relación D/s esto hace referencia a los contratos o acuerdos que los practicantes realizan previo a realizar

Mora-Parado, I. & García Gutiérrez, M. (2021). Construcción de la relación de poder y sus límites en las experiencias de dominación-sumisión en las modalidades de bondage y sadomasoquismo en los miembros de la comunidad BDSM Colombia ubicados en la ciudad de Bogotá. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 4-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17027>

cualquier práctica, en donde usan documentos como check list o playlist que la comunidad y/o ellos mismos han diseñado para establecer el consenso sobre lo que les gusta y lo que no, y así mismo facilitar el establecimiento de sus límites duro o infranqueables y blandos o negociables, algunos de ellos lo hacen de las dos maneras, verbal y escrito o solo en una manera, sin embargo destacan que es algo que se acuerda con las dos partes (Dominante y sumiso) y que si alguna de las partes lo solicita de forma escrita, lo realizan. Vale la pena mencionar que estas listas de chequeo o contratos no tienen validez legal pero sí cuentan con una carga simbólica importante para los practicantes de la comunidad BDSM.

Posteriormente se analiza si para los participantes es importante la orientación sexual de las personas para entablar una relación D/s en donde se ve como la orientación sexual de muchos de ellos pasa a un segundo plano y lo primordial es el rol que asumen en la comunidad, el caso de uno de los participantes plantea que si le importa la orientación sexual de la persona si su vínculo D/s está guiado con un componente sexual pero, que no le importa la orientación sexual si la relación D/s está centrada en el intercambio de poder:

En ese orden de ideas uno puede establecer relaciones de poder con otra persona indistintamente de su inclinación sexual y de su orientación, por ejemplo, yo, tenido sesiones con sumisos, pero son sesiones de poder, osea yo ejerzo poder sobre esa persona, porque a esa persona le gusta obedecer: A bueno, ¿a usted le gusta obedecer? A mí me gusta mandar, direccionar, entonces se pueden dar cosas para una dinámica. (Participante tres, 2020).

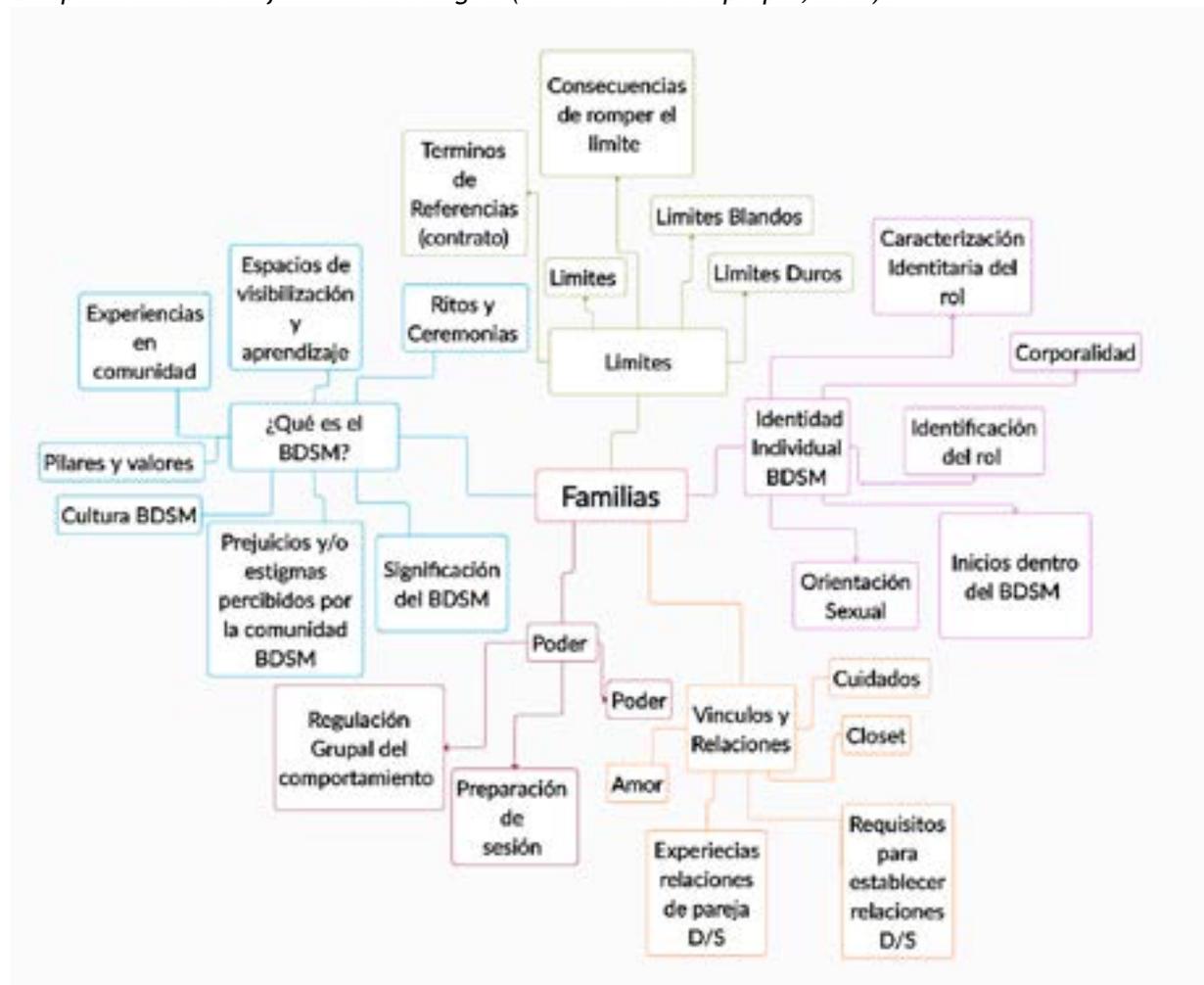
Para dar cierre a las tablas, se refiere el último ítem de la tabla dos que describe el área en el que se desempeñan los participantes en su cotidianidad esto permite ver la variedad de profesiones vinculadas y complementando esta información, en la muestra de estudio se encuentran personas las cuales su nivel de escolaridad va desde personas que cursaron su Bachillerato hasta profesionales con maestrías y más de dos posgrados cursados.

A Continuación, se presenta el esquema general de las familias de códigos, producto del análisis de las entrevistas a profundidad y de la agrupación de códigos.

La figura 1, representa las 5 familias derivadas de los códigos que surgieron en la investigación, estas son: Familia ¿Qué es BDSM?, familia vínculos y relaciones, familia identidad individual BDSM, familia poder y familia límites. Todas las familias agrupan diferentes códigos que se asocian entre sí.

Figura 1.

Composiciones de las familias de códigos. (Fuente: Autoría propia, 2020).



Fuente: Autoría propia, 2020

DISCUSIÓN

La comunidad BDSM, en su ejercicio de establecer y fomentar cultura entorno a su diversidad, genera mediante espacios para compartir, visibilizar y aprender, entornos que promuevan la misma, uno de los participantes refiere:

Esto es una cultura muy bien puesta, muy con los pies en la tierra, muy centrados en lo que hacemos y pedimos a toda la gente, que llega nueva a que se integre mucho a que lea, a que se instruya, a inventar lo inventado porque eso de innovar o de querer o de suponer que el otro, no es así, entonces tenemos que centrarnos mucho en que toda la gente y sobre todo la juventud quiere estar viviendo sensaciones nuevas, cosas nuevas, cosas de moda, el BDSM se llegó a poner de moda a raíz de las películas que salieron y se sorprendieron, existe una cultura una comunidad BDSM y somos BDSM y no tenían ni idea que eran entonces crear comunidad y crear la cultura de que la gente se instruya,

Mora-Parado, I. & García Gutiérrez, M. (2021). Construcción de la relación de poder y sus límites en las experiencias de dominación-sumisión en las modalidades de bondage y sadomasoquismo en los miembros de la comunidad BDSM Colombia ubicados en la ciudad de Bogotá. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 4-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17027>

de que la gente lee y lo haga de una manera progresiva y no lleguen de una vez a la parte extrema... ha sido una misión dura pero hay vamos (Participante dos, 2020).

Desde el proceso de construcción y apropiación cultural, se deriva lo que para los participantes, significa vivir y hacer parte del BDSM, mediante su discurso se destaca el sentido de poder y placer de las prácticas mediante dinámicas que no necesariamente están asociadas al coito habitual, allí también cobra sentido el porqué de la práctica y con quien se comparte y así mismo si se da mediante intercambios individuales o grupales, todo orientado a sus intereses y fantasías, respecto a esto último Weinberg (citado en [Corredor, 2018](#)), comenta que:

La fantasía es uno de los factores que permiten aproximarse cultural y socialmente al BDSM; refleja imaginarios culturales y se erige en complemento para el establecimiento de dinámicas de rol. En cierto modo, la plasmación de la fantasía justifica y es la finalidad última del consenso. Por tanto, la fantasía se erige como el motor del BDSM y el referente que permite desarrollar el deseo más allá de una genitalidad restrictiva orientada a la procreación o a la afirmación de una determinada identidad de género. En el BDSM nos encontramos ante una relación entre iguales a quienes erotizan la representación del poder. (p.101)

Ahora bien, se mencionaba que uno de los elementos es el poder, ¿Qué es poder? a modo de respuesta un participante comenta: “poder es la capacidad de ejercer influencia sobre el otro, la capacidad de que una persona haga lo que yo quiero” (Participante Cuatro, 2020), otros participantes describen que el poder es: un compromiso, una responsabilidad y/o una energía que o bien se entrega o algo que se se administra. Es importante resaltar que hay distintas formas de intercambiar poder y las dinámicas de la comunidad no son la excepción; dentro de los discursos de los participantes se da cuenta de dos formas principales de intercambio: el primero a nivel de comportamiento grupal, allí se ven involucrados los protocolos de comportamiento orientados al rol identitario dentro de la comunidad en relación de la actividad, evento o situación que se esté desarrollando y el segundo guiado propiamente a la interacción Dominante - sumiso, en donde la parte sumisa entrega y/o cede el poder y la parte Dominante lo administra, teniendo en cuenta los acuerdos pactados, como, cuando y en qué formas hacer uso de ese poder recibido; de acuerdo a [Osto \(2014\)](#), el poder no puede existir sino se ejerce; es la ejecución de una relación entre desiguales que se efectúa en el acto de mantener el contacto Inter social obligado dentro de una sociedad definida y cuya acción contiene la expresión de un status y consecución de un fin (p.8).

En ese sentido se podría decir que la parte Dominante es quien tiene el poder y por ende decide el fin de las sesiones, sin embargo, una premisa que resulta interesante, la plantea una participante identificada como sumisa con descendencia esclava, ella comenta:

Si el Dominante carece de esa entrega mía pues ya no va a tener poder sobre mí, entonces ¿Quién maneja el poder? esa sería la pregunta, ellos pueden controlar la

Mora-Parado, I. & García Gutiérrez, M. (2021). Construcción de la relación de poder y sus límites en las experiencias de dominación-sumisión en las modalidades de bondage y sadomasoquismo en los miembros de la comunidad BDSM Colombia ubicados en la ciudad de Bogotá. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 4-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17027>

escena pero el poder lo maneja la persona que lo entrega (...) la parte sumisa sobre todo, maneja mucho, mucho el poder, así se entienda de la otra forma no lo es; cuando el sumiso ya no quiere una relación pues se va, cuando el sumiso quiere quitar el poder a su Dominante se lo quita, así de fácil, nada es obligado (Participante Cinco, 2020).

Por otra parte, los límites se presentan como los mecanismos de seguridad que permite la sana interacción dentro de las prácticas sexuales tanto en la relación como en los espacios sociales de la comunidad, por lo cual la parte dominante, aunque ya los haya establecido los rectifica cada vez que vayan a tener una sesión o cuando van a eventos algunos de los sumisos/sas afirman no tenerlos respecto a esto una de las participantes refiere:

Siempre hay que establecerlos y respetarlos, siempre hay que establecerlos, hay mucha gente que dice: ¡Yo no tengo límites! y a mí me da mucha risa que, por ejemplo en un femdom llegan varios sumisos y estamos también varias Dominas y dicen: -no, yo no tengo límites, ¿Ah no?, a bueno, entonces, bájate el interior y tráeme aquel dildo que voy a sodomizarte; ponen una cara de terror y dicen: -“no, no, no” a no dizque no tenías límites entonces le toca a uno como a choque y a la fuerza hacerlos entender a ellos que hay que establecer límites (Participante Dos, 2020).

Para finalizar se tiene en cuenta lo que dice Gómez (citado en [Zambrano 2017](#)) sobre los límites, los cuales están basados bajo lo sano, lo seguro y lo consensuado permitiendo así que las partes implicadas puedan cumplir sus fantasías y realidades las cuales están en búsqueda del placer con la seguridad y la honestidad en la relación (p.16), según esto uno de los participantes comenta:

¿Cuál es el límite?, eso es muy claro: que sea seguro, que sea sensato y que sea consensuada después de que se cumplan esas tres normas está todo bien, porque si no puede, no te entra o puede haber una infracción contra su propia identidad (Participante ocho, 2020).

CONCLUSIONES

Mediante el desarrollo de la investigación se lograron identificar varios elementos importantes de la comunidad BDSM, entre ellos se destaca en primera instancia, su cultura, y cómo desde allí se da significado desde sus sentires y experiencias frente a qué es el BDSM, estableciendo además, normas de comportamiento, protocolos de seguridad como el Sano, Seguro y Consensuado SSC y sus pilares y valores, entre ellos se resaltan: el respeto, la confianza, la honestidad y la responsabilidad; a su vez se enmarcan los elementos identitarios y/o representativos propios de cada rol (Dominante, sumiso/a, Switch) allí se ven reflejadas: las formas de comportamiento, el lenguaje verbal y no verbal, los símbolos de identificación, por ejemplo el collar de propiedad para la parte sumisa y como todo esto es utilizado para comunicarse, intercambiar información y relacionarse tanto en comunidad como en vínculos D/s.

Mora-Parado, I. & García Gutiérrez, M. (2021). Construcción de la relación de poder y sus límites en las experiencias de dominación-sumisión en las modalidades de bondage y sadomasoquismo en los miembros de la comunidad BDSM Colombia ubicados en la ciudad de Bogotá. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 4-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17027>

Las interacciones D/s desde el espectro de las múltiples posibilidades de vivir el BDSM, deja en evidencia la importancia y diferenciación entre roles, en donde cada uno adquiere pautas de comportamiento y actividades específicas, un ejemplo de esto es lo ocurrido en la preparación de una sesión D/s, allí el Dominante es el encargado de organizar todo lo necesario para la sesión y puede ordenar o no a la parte sumisa algunas actividades que contribuyan en esa organización, por su parte el/la sumiso/a se prepara física y mentalmente para entregarse a la parte Dominante. Desde esta interacción también se asocian los ritos o ceremonias que fortalecen y dejan en evidencia su compromiso y responsabilidad en la relación.

Se concluye además, que los espacios de intercambio de información y la posibilidad de darse a conocer con otras personas sobre los aspectos relevantes de la comunidad, son de vital importancia para ellos, dado a que es mediante estos ejercicios que se da a conocer lo que en realidad es el BDSM desde argumentos, experiencias y testimonios, lo cual tiene como fin fomentar el aprendizaje tanto en los miembros de la comunidad como en las personas que no hacen parte de ella, pero que quizás tienen algún interés en conocer más del tema, además, busca disminuir los prejuicios, estigmas y/o elementos de discriminación que, de acuerdo a sus discursos, perciben por parte de la sociedad, destacan que esto se debe en gran parte, al desconocimiento que se tiene frente a las prácticas que se realizan asociado a estereotipos o pautas de violencia. A su vez estos espacios actúan como reguladores del comportamiento dado a que, desde el empoderamiento de los roles, el conocimiento de lo que se debe y no hacer y la enseñanza y retroalimentación continua se mitigan los riesgos de que se presenten comportamientos o prácticas que no estén guiadas desde sus protocolos de seguridad.

Por otra parte dando cumplimiento a los objetivos planteados en la investigación, se identifica que el poder en las interacciones D/s se evidencia en cuanto a que, la parte Dominate es quien lo ejerce y la sumisa quien lo cede, esto independientemente del tipo de práctica que se esté realizando, es decir ya sea desde el Bondage, Spank, Sadomasoquismo, este otras; es importante destacar que para algunos participantes las dinámicas de Bondage y Sadomasoquismo no implican un intercambio de poder, esto difiere, si estas prácticas se realizan desde el vínculo Dominante-sumiso.

Ahora bien, los participantes señalan la importancia de establecer límites, tanto duros como blandos, esto lo realizan mediante la comunicación activa y apoyado en algunos casos, de documentos llamados check list o playlist, los cuales contienen de forma escrita (algunas adaptaciones también lo presentan de forma visual) las posibles prácticas a realizar y cada parte se encarga de identificar si le gustaría o no llevarlas a cabo, todo esto va acompañado de constante diálogo, de esta forma los participantes establecen que prácticas son de su agrado y cuáles, por el contrario no, estas últimas se dividen en límites infranqueables o duros, que son aquellos que no están dispuestos a llevar a cabo y los límites blandos o

Mora-Parado, I. & García Gutiérrez, M. (2021). Construcción de la relación de poder y sus límites en las experiencias de dominación-sumisión en las modalidades de bondage y sadomasoquismo en los miembros de la comunidad BDSM Colombia ubicados en la ciudad de Bogotá. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 4-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17027>

negociables, estos hacen referencia a las prácticas que por el momento no desean realizar pero que posiblemente con el paso del tiempo se puedan realizar e incluso llegar a pasarse entre un límite y otro; de esta forma los participantes concluyeron que la consecuencia de romper o sobrepasar estos límites suelen tener como consecuencia la pérdida de confianza, un valor muy importante para ellos, el cual una vez se ve afectado, es difícil recuperarlo desencadenando otras consecuencias e incluso el causar la finalidad de la relación D/s.

Por otra parte, dado a que el establecimiento de estos límites es personal y varían de acuerdo con cada persona e interacción, no es posible definir límites específicos asociados a cada práctica, puesto que depende de los gustos e intereses de cada individuo.

En este punto es pertinente concluir ¿Cuál es la relación entre límites y poder en las interacciones D/s? teniendo en cuenta que ya se abordó como se ven cada uno de ellos por separado dentro del BDSM su relación es más sencilla de deducir, así pues, se puede ver de dos formas, individual, en cuanto a que cada individuo mediante el control y autonomía propia establece que prácticas y juegos llevará a cabo en relación con el rol con el cual se identifique, es decir a definir sus límites y desde allí decide si pasa o no a compartir o ceder este poder con otra/s persona/s en vínculo propiamente D/s, es decir, a través de la interacción de pareja y/o grupal; desde esta dinámica cada individuo continúa con el poder de decisión de hasta dónde llegar y que desarrollar, sin embargo la parte sumisa entrega y el Dominante administra, si bien la parte sumisa en cualquier momento puede dar por finalizado la interacción o decidir no llevar a cabo alguna práctica, una vez se hace la entrega de poder, ya no se deben preocupar por nada más que por disfrutar, servir y complacer las peticiones de su Amo, todo desde los acuerdos previamente establecidos y vale la pena destacar que Dominante también establece límites y desde su ejercicio de administrador designe y comparte con la parte sumisa, teniendo también el poder de decidir hasta dónde llegar.

Para finalizar se resalta que se dio cumplimiento a los objetivos propuestos y además, se fomenta el intercambio de conocimientos dando apertura a nuevas temáticas de investigación, desde un ejercicio con rigurosidad científica pero sin dejar de lado las experiencias y sentires de los participantes, a su vez se espera que este trabajo investigativo favorezca el conocimiento desde el saber, de esta forma disidente de expresión sexual, donde se resalta su principio Sano, Seguro y Consensuado considerando, además, que debería ser un principio aplicable en todas las interacciones sociales, sexuales y afectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corredor, J. (2018). *BDSM placer mutuo y dolor equivocado*. [Trabajo de Grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9507/TE-22257.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mora-Parado, I. & García Gutiérrez, M. (2021). Construcción de la relación de poder y sus límites en las experiencias de dominación-sumisión en las modalidades de bondage y sadomasoquismo en los miembros de la comunidad BDSM Colombia ubicados en la ciudad de Bogotá. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 4-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17027>
- Cortes, M. e Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación* (1.ª edición). Universidad Autónoma del Carmen.
- Foucault, M. (2000). *Historia de la sexualidad I. la voluntad de saber*. Siglo veintiuno editores.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>
- Martínez, L. (2018). Disidencias sexuales y corporales: Articulaciones, rupturas y mutaciones. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-12. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v17n1/0718-6924-psicop-17-01-00040.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf>
- Osto, C. (2014). *La ética de la tribu: poder, dominación y sumisión*. Edición del Autor. <https://carlosgosto.files.wordpress.com/2017/09/la-c3a9tica-de-la-tribu-poder-dominacic3b3n-y-sumisic3b3n.pdf>
- Preciado, B. (2002). *Manifiestocontra-sexual*. Pensamiento Opera Prima.
- Ríos, V., Amundaray, A., Arenas Y. (2019). Vivencias de las prácticas sexuales asociadas al BDSM: los límites contemplados dentro de lo Sano, Seguro y Consensuado. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(5), 1679-1688. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018245.04322019>
- Rubio, A. y Gómez, P. (2016). *Aproximación a la práctica del BDSM (bondage, disciplina; dominación y sumisión; sadismo y masoquismo*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana]. <http://148.206.53.233/tesiuami/UAMI17397.pdf>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluaciones del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>
- Zambrano, L. (2017). *Bondage, disciplina y dominación, sumisión y sadismo, masoquismo (bds) y legislación: prácticas sexuales extremas a la luz del marco jurídico colombiano*. [Tesis de Grado, Universidad de Envigado]. http://bibliotecadigital.ue.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12717/140/1/R-IUE_PRE_DER-033.pdf

Mora-Parado, I. & García Gutiérrez, M. (2021). Construcción de la relación de poder y sus límites en las experiencias de dominación-sumisión en las modalidades de bondage y sadomasoquismo en los miembros de la comunidad BDSM Colombia ubicados en la ciudad de Bogotá. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 4-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17027>

Autores / Authors**Saber más / To know more**

Ivonn Natalia Mora Parrado[0000-0003-1591-6727](https://orcid.org/0000-0003-1591-6727)

Estudiante de pregrado en Psicología de la Corporación universidad Iberoamericana ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia; contó con la participación como ponente en el VI Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud “Despatologizar las diferencias: sobre identidades, géneros y sexualidad”.

Sus líneas de interés están centradas en la criminología, las disidencias sexuales, diversidades de género e identidades, además de estudios de identificación y reconocimiento de comunidades.

Melisa Carolina Garcia Gutierrez[0000-002-1460-8557](https://orcid.org/0000-002-1460-8557)

Estudiante de pregrado en Psicología de la Corporación Universitaria Iberoamericana en la ciudad de Bogotá, Colombia. Participó en un congreso internacional virtual VI Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud “Despatologizar las diferencias: sobre identidades, géneros y sexualidad”.

Los intereses están direccionados a la psicología jurídica, estudios en diversidad sexual y estudios relacionados con discapacidades cognitivas.

**NARRATIVAS DIGITALES COLABORATIVAS PARA LA CREACIÓN DE
ENCUENTROS INTERCULTURALES EN UNA ESCUELA PÚBLICA EN
MONTEVIDEO**

*COLLABORATIVE DIGITAL NARRATIVES FOR THE CREATION OF INTERCULTURAL
ENCOUNTERS IN A PUBLIC SCHOOL IN MONTEVIDEO*

Da Silva-Ramos, M.

Universidad de la República. Facultad de Psicología, Instituto de Fundamentos y Métodos en
Psicología. Montevideo (Uruguay)

Recibido | Received: 13/01/2021

Aprobado | Approved: 20/02/2021

Publicado | Published: 23/02/2021

Correspondencia | Contact: nombre y apellidos | dasilvamoni@gmail.com



[0000-0003-2522-4716](https://orcid.org/0000-0003-2522-4716)

RESUMEN

Palabras clave

Infancia

Migración

Narrativas

Este artículo aborda la temática del acceso a la educación y las condiciones de permanencia de niños/as en situación de movilidad internacional, racializados, precarizados o en estado de vulnerabilidad socioeconómica. Se utilizó una metodología de investigación-acción que buscó recuperar los sentidos y las voces de niños/as sobre sus procesos de movilidad y recepción en una escuela pública de la ciudad de Montevideo. Para ello, se desarrolló un dispositivo de trabajo con mediadores tecno-digitales que propiciaron la producción de narrativas colaborativas. El análisis se organiza en base a dos ejes, uno vinculado al uso de un espacio virtual moodle en el aula y el otro, relativo a los procesos de colaboración y la producción de narrativas digitales. Las reflexiones finales se refieren al uso de tecnologías que favorezcan la integración de los estudiantes migrantes con sus compañeros locales, dando sentido y elaborando colectivamente los procesos de movilidad humana. A su vez, se plantea trascender el uso tecnológico instrumental, buscando construir propuestas creativas y al servicio del acompañamiento de las vivencias de la niñez migrante.

ABSTRACT

Keywords

Childhood

Migration

Narratives

This article addresses the issue of access to education and the conditions of permanence of children in a situation of international mobility, racialized, precarious or in a state of socioeconomic vulnerability. An action-research methodology was used that sought to recover the senses and voices of children about their mobility and reception processes in a



public school in the city of Montevideo. For this, a working device was developed with techno-digital mediators that led to the production of collaborative narratives. The analysis is organized based on two axes, one linked to the use of a virtual moodle space in the classroom and the other one is related to collaboration processes and the production of digital narratives. The final reflections refer to the use of technologies that favor the integration of migrant students with their local classmates, giving meaning and collectively elaborating the processes of human mobility. At the same time, it is proposed to transcend the instrumental technological use, seeking to build creative proposals and at the service of accompanying the experiences of migrant children.

INTRODUCCIÓN

Garantizar el acceso a la educación y generar condiciones que permitan la permanencia de calidad para niños/as en situación de movilidad internacional, racializados, precarizados o en situación de vulnerabilidad socio-económica requiere construir estrategias para afrontar las configuraciones culturales hegemónicas en las instituciones educativas. Las escuelas han sido escenarios estatales de transmisión de narrativas nacionales y de promoción de formas identitarias hegemónicas (Lalueza et al, 2019). Muchos niños/as se enfrentan a discontinuidades entre la cultura escolar predominante y las diversas configuraciones culturales familiares a las que pertenecen (Esteban-Guitart et al, 2016). Estas discontinuidades dan cuenta de relaciones de poder asimétricas y que históricamente han deslegitimado procedencias, trayectorias educativas, sociales, comunitarias y familiares.

La niñez migrante tiene más dificultades de lograr un buen nivel académico y bienestar escolar en comparación con la niñez nativa, según los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018), elaborados a partir del Informe PISA (2015). Asimismo, el Informe plantea la importancia de la inclusión educativa, no sólo como mecanismo dirigido a la niñez migrante, también para la construcción de un espacio educativo que beneficie a todos los niños/as, en un entorno que promueva el convivir desde la diversidad. También da cuenta de la importancia del sentido de pertenencia y el grado de satisfacción con la vida como una medida de bienestar subjetivo de los estudiantes, no sólo para el desarrollo y promoción de sus potencialidades, sino también para un buen rendimiento educativo (Da Silva et al, 2019).

Existe importante literatura internacional que da cuenta de la relevancia de comprender las desigualdades en materia educativa hacia las personas migrantes, resaltando las dinámicas discriminatorias y racistas que configuran sufrimientos cotidianos en el devenir de la escolarización (Williams 1991; Yamamoto, 1999; Clandestino Research Project, 2009; Düvell, 2010).

Según el Informe Migratorio Sudamericano ([OIM, 2020](#))¹, América del Sur se presenta como una región de origen, tránsito y destino de migraciones internacionales, concentrando alrededor de 11 millones de inmigrantes, los cuales el 80% provienen de la región. En comparación con los flujos de movilidad humana de los años 2010 y 2015, en el año 2019 se observa que los movimientos de población han cambiado en cuanto a la dirección, intensidad y composición, lo que seguramente a partir de los años 2020 y 2021, también se verán afectados por la pandemia de la Covid-19. Hasta el año 2019 se registra en Uruguay un incremento de 60,9 % de personas inmigrantes, en su mayoría provenientes de países latinoamericanos de migración no tradicional para el país, de origen venezolano, seguido de la población cubana, dominicana y peruana.

Dicho movimiento migratorio se concentra en los barrios del centro de la capital de Montevideo, donde se percibe la participación de los migrantes en los comercios, en la economía informal y en las viviendas de pensiones. Se ha generado un incremento de la población de niños/as migrantes en las escuelas públicas de educación inicial y primaria en dicha zona ([ANEP, 2019](#))². Este incremento, es un desafío para generar condiciones que garanticen la educación integral respetando la diversidad cultural.

Durante el año 2019 se desarrolló una investigación-acción en una de las escuelas de la zona anteriormente mencionada, donde se indaga sobre los procesos de acogida de los niños/as migrantes y las posibilidades de creación de aulas interculturales, promoviendo la participación de la población infantil, relevando sus intereses, a la vez que se involucró a los diferentes actores de la educación en acciones críticas y reflexivas sobre la diversidad de la población y los procesos educativos emergentes. Dicho estudio se inspiró en la propuesta Quinta Dimensión ([Cole, 2006](#)) y en estudios recientes en base a los planteos sobre Fondos de Conocimiento e Identidad ([Esteban-Guitart 2016](#); [Lalueza et al, 2019](#)) que muestran que estas perspectivas permiten crear estrategias que incluyen elementos significativos sobre las narrativas de la identidad de los estudiantes, habilitando un diálogo que incorpora la diversidad en procesos de enseñanza-aprendizaje e inclusión educativa.

El estudio que se presenta aquí, toma estos antecedentes e integró una fase de acción con el uso de recursos digitales, buscando generar procesos de apropiación tecnológica desde una posición que entiende dichos dispositivos como una oportunidad pero que requiere de una vigilancia ética, en el entendido que también han generado nuevas desigualdades a partir de su existencia ([Rivoir y Landinelli, 2018](#)). La utilización de tecnología digital en el ámbito educativo se sostiene desde la idea que no son artefactos inocuos, por ello es importante atender a las intencionalidades con las que se incluyen en los proyectos pedagógicos. Se ha dado especial importancia a su uso en función de las necesidades específicas de las diferentes

1- Organización Internacional para las Migraciones

2- Administración Nacional de Educación Pública

poblaciones, enlazadas a una propuesta narrativa y colaborativa, con la intencionalidad de aportar y generar procesos de inclusión.

El objetivo del estudio fue conocer los procesos de recibimiento y generar estrategias de inclusión educativa de los niños/as migrantes mediante la creación de un aula intercultural en una escuela en la ciudad de Montevideo. Entendiendo a la interculturalidad como los procesos que cuestionan y modifican la base estructural, colonial y racial en las relaciones sociales y educativas (Walsh, 2009). La utilización de dispositivos digitales formó parte de la estrategia de trabajo, integrados como dinamizadores de los procesos colaborativos, unidos a un andamiaje de técnicas, recursos y estrategias educativas. Es así que se entienden como parte de los artefactos tecno-digitales, es decir tejidas en un sistema real y simbólico, donde conforman un objeto híbrido de recursos en el marco de las intencionalidades del proyecto implementado. Una de las interrogantes que se buscó resolver fue: ¿Cómo usar las tecnologías digitales disponibles en el aula para mejorar la creatividad, el pensamiento crítico e integrar vivencias relativas a la movilidad internacional?

Este artículo busca reflexionar sobre la temática de la movilidad humana, focalizando en las producciones narrativas digitales realizadas por un grupo de niños/as de forma colaborativa en una escuela uruguaya con población migrante.

METODOLOGÍA

Se utilizó una metodología cualitativa, desde una perspectiva crítica y transformadora (Montenegro, et al, 2015) integrando la investigación y acción (Pérez-Van-Leenden, 2019), con un diseño emergente, que involucró el trabajo de investigadoras, estudiantes universitarias integradas al proyecto como pasantes, maestra, los niños/as de la clase seleccionada y sus referentes adultos/as. El propio diseño fue parte del análisis, así como los fenómenos interpersonales, identitarios, narrativos y colaborativos que se desplegaron en el proceso de trabajo (Cole 2006; Engeström 2011).

Participantes y resguardos éticos

Se seleccionó un grupo escolar utilizando como criterio la diversidad de procedencias (migración internacional), porcentaje de migrantes (50% de la clase) y diagnóstico previo de la dirección escolar en relación a dificultades de integración entre los niños/as y actitudes discriminatorias. Se detectó dificultades de cohesión grupal, falta de herramientas sociales y afectivas para promover la inclusión educativa.

El grupo estaba compuesto por una maestra de aula, 22 niños/as de cuarto año escolar que tenían entre 9 y 11 años de edad, de los cuales 11 eran migrantes de países de la región (2 niñas y 1 niño de Cuba, 1 niña de Perú, 4 niños y 1 niña de Venezuela, 1 niña y 1 niño de República

Dominicana) y los otros 11 eran nativos de Uruguay. Participaron 10 estudiantes universitarias, 3 investigadoras y la directora del centro escolar se integró en instancias puntuales.

El escenario natural de encuentro con los niños/as fue mediante el juego, el mismo configuró las posibilidades de habitar y vivir un espacio escolar nutrido desde la imaginación y la utilización de artefactos tecno-digitales que fueron parte del tejido narrativo del jugar. Cabe aclarar que dichos artefactos forman parte de los materiales disponibles en el aula y también propiedad de los niños y niñas proporcionados por el Plan de Conectividad Educativa para el Aprendizaje en Línea ([Plan Ceibal, 2020](#)).

Antes del inicio de los encuentros con los niños/as se contactó a los adultos referentes de toda la clase, se presentó la propuesta y se solicitó el consentimiento informado con la autorización para participar del proyecto. Simultáneamente, a los niños/as se les aclaró el cometido del proyecto, el anonimato sobre el manejo de los datos personales, así como el cuidado y respeto en no revelar aspectos de sus identidades. Luego se les pidió sus asentimientos para participar, explicando que podían retirarse si querían en cualquier momento y manifestar cualquier inconveniente que les presentara participar de la investigación.

Procedimiento

El diseño y puesta en marcha de la investigación supuso procesos de intercambios que no estaban exentos de tensiones y negociaciones permanentes en el ámbito escolar. La propuesta implicó la construcción de significados compartidos, es decir crear cultura y la construcción de una comunidad de práctica que fue evolucionando y cambiando ([Cole y The Distributed Literacy Consortium, 2006](#)). Se desarrolló una estrategia de inmersión que implicó la regularidad de asistencia al grupo escolar los días miércoles, permaneciendo las 4 horas diarias de clase desde junio a diciembre de 2019. La permanencia de las investigadoras y las pasantes en el grupo escolar fueron elementos que se trabajaron con los niños/as explicitando la intencionalidad y características de nuestra presencia. La necesidad de conocernos, generar confianzas y desarrollar juntos una actividad conjunta basada en reciprocidad de beneficios, a nosotras como investigadoras y a ellos como grupo escolar.

Los instrumentos utilizados cumplieron la función de producir información variada, buscando la complementariedad, siendo concebidos como provocadores de información ([González Rey, 2000](#)). En la primera fase de trabajo se realizaron entrevistas semi-estructuradas a la directora de la escuela y maestra del grupo escolar, para conocer sus percepciones sobre las dinámicas de relacionamiento de los niños/as. También se mantuvo una entrevista grupal con los familiares de los niños/as para conocer sus percepciones y aclarar aspectos del funcionamiento de la investigación con el grupo escolar. En la segunda fase, se realizaron registros etnográficos ([Fassin, 2017](#)) que son las observaciones participantes y notas de campo de las investigadoras y estudiantes universitarias. También se produjo un archivo documental con las producciones

digitales desarrolladas en una plataforma moodle utilizada para el trabajo con los niños/as. Las producciones narrativas de los niños/as se alojaron en formato digital en dicha plataforma y son el material primario que se utilizará en el análisis de resultados. Dichas producciones se registraron en *El libro Encantado*, el cual fue creado a modo de juego para esta propuesta, tenía una representación real y también virtual, siendo parte del diseño estético de la plataforma moodle donde se trabajó. El mismo contiene las narrativas colaborativas logradas por los niños/as, pero cabe aclarar que también cada historia fue desarrollada en un formato audiovisual, con la propia actuación de los niños/as o también mediada por la elaboración de muñecos en arcilla, cerámica y plastilina.

Tabla 1.
Fases e instrumentos

Fases	Instrumentos	Población	Personal
Fase 1	Entrevistas individuales y una entrevista grupal	Directora de la escuela, maestra del grupo, familiares de niños/as	Investigadoras
Fase 2	Registros etnográficos y producciones en la plataforma moodle <i>El libro Encantado</i>	Niños/as del grupo escolar seleccionado	Investigadoras y pasantes

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Los resultados se presentan mediante dos categorías analíticas que dan cuenta de acontecimientos en el proyecto. El término acontecimiento permite nombrar la irrupción de un hecho no repetitivo en el contexto escolar. Es decir, el acontecimiento es lo que no se puede prever, no anticipable y que deviene en el proceso del encuentro y es producido en una situación determinada (Badiou, 1994). Es decir, si bien existió una planificación estratégica en el proyecto, lo relevante de los resultados son los acontecimientos que muestran aspectos nuevos en el devenir escolar. Comenzamos presentando resultados relativos a las producciones logradas con los niños/as en el espacio moodle denominado *El libro Encantado*. Posteriormente, se exponen aspectos vinculados a los procesos de participación y colaboración en la elaboración de narrativas que ayudaron a resignificar los procesos de movilidad. Cabe aclarar que los resultados no son extrapolables a otros contextos de educación pública, ya que dan cuenta del carácter situado de la investigación (Haraway, 1991/1995).

El espacio virtual en moodle como substrato de la narrativa envolvente.

Se elaboró un aula virtual en una plataforma moodle como un espacio colaborativo común y de referencia para la creación de historias y alojamiento de producciones audiovisuales de los niños/as. La presencia permanente del equipo de investigación en el aula, permitió la creación de confianza y recabar información sobre los intereses de los/as niños/as. Los dispositivos digitales eran el principal artefacto de uso de los niños/as, mediante ellos lograban generar

distintos niveles de comunicación, lo que nos permitió visualizar que serían un buen canal mediador para el trabajo entre ellos. Teniendo presente este dato las investigadoras y las pasantes crearon el libro *El libro Encantado*, en formato físico y también virtual en el espacio moodle. Este libro recreaba la historia de la escuela, se remontaba al año 1900, donde se integraron historias para introducir las dinámicas narrativas en el aula. Esto operó como disparador y en una primera instancia orientó la tarea de investigación y acción con los niños/as.

La noción de artefactos de [Cole \(1996\)](#) permite entender cómo los seres humanos coordinan la relación entre sí y el mundo físico. Los artefactos son de naturaleza dual, simultáneamente materiales e ideales/simbólicos. Permiten una actuación concreta sobre el mundo y también funcionan significativamente. Los artefactos habilitan la transformación del ambiente donde vivimos, y a la vez nos transforman en tanto que generan la estructura material e ideal de la actividad. Cuando se comparten metas se pueden adquirir nuevos artefactos mediadores y nuevas formas de acceso a la realidad, a la vez que se generan transformaciones en los sujetos.

A continuación, se presenta una imagen del espacio moodle, se pixelan algunas fotografías integradas para preservar la identidad de niños/as.

Figura 1.

Moodle El libro Encantado.



Como se señaló, el espacio principal se denominó *El Libro Encantado* y fue el puente entre otros siete espacios, correspondientes a los grupos de trabajo que se conformaron con los niños/as de la clase. En dichos grupos se integraron pasantes y también fueron monitoreados por las investigadoras. El objetivo de los mismos fue crear narrativas, entendidas como una secuencia de acciones conectadas temporal y casualmente, a partir de sus propios intereses para incorporar en *El libro Encantado*. Cada grupo elaboró una clave para el acceso a su espacio y diseñó su propia imagen que ofició de logo, a la vez que ayudó a la identificación grupal. Disponían dentro de cada espacio de las mismas herramientas, con el mismo formato estético icónico.

Figura 2.

Herramientas digitales integradas a moodle.



Dichos logos integraron funciones con hipervínculos a: un foro de debate sencillo dentro del moodle, implementado para anotaciones; una carpeta de drive, correspondiente a una casilla de correo gmail creada para dicho fin. En esta carpeta alojaban imágenes, videos y audios; otro documento de drive, correspondiente a una casilla de correo gmail donde escribían las historias/narrativas colaborativas y también tenían acceso a la página de YouTube. Se buscó generar un ambiente atractivo para los niños/as en dicha plataforma, sabiendo que estaban acostumbrados al uso de dispositivos digitales como los videojuegos y era necesario recrear un espacio que también motivara las ganas de su utilización.

El libro Encantado, generó una narrativa envolvente, propiciando un ambiente de referencia y alojamiento para el despliegue de las historias que surgieron en los grupos de niños/as. La posibilidad de construir un espacio escolar para la creación narrativa habilitó la ampliación del potencial simbólico de los niños/as ([Martínez-Antequera et al., 2020](#)).

Trabajar el proyecto de migración permite que los niños puedan entender los cambios, no sólo los de acá ahora, sino otras migraciones en el mundo, la situación de los refugiados y también la migración nuestra vinculada a la situación política en la dictadura (Directora de escuela, 2019).

También se recuperó los diversos usos de la voz, la imagen y la capacidad de compartir entre los niños/as del grupo. Desarrollar una narrativa con otras/os fue permitiendo desplegar las interiorizaciones de las experiencias cotidianas, reconocer otros relatos donde identificarse que trascendieron la palabra. Ya que la narrativa no sólo compromete la palabra, también incluye los ritmos, las imágenes y las sintonías afectivas que se ponen en juego.

En ese momento tuve muchos sentimientos encontrados. Me sentía feliz por ser partícipe de ese encuentro y descubrimiento colectivo que estaba sucediendo frente a mis ojos. Me sentí feliz por ver a tres niños siendo grandes maestros y acompañándose en sus búsquedas y por otro lado, sentí desconcierto y una indignación que no cabía en mí, porque no lograba comprender las propias limitaciones de los adultos para los abordajes pedagógicos, específicamente en una clase que tiene una multiplicidad de contextos sumamente enriquecedores de los cuales apropiarse y realizar conexiones, encuentros y nuevas configuraciones (Diario de campo, pasante 2019).

Podemos recuperar del extracto de diario de campo la necesidad de generar experiencias que potencien las habilidades infantiles de construcción colaborativa, a la vez la ausencia de formación que permita un mejor despliegue del personal docente.

En la tabla 2 se presenta un análisis de contenido de las narrativas logradas, ellas alojan parte de las experiencias de los niños/as, sus temores, metas, creencias, cambios y afectos en las diversas dimensiones de la movilidad humana. Se aclara también, que este estudio no tuvo la intención de realizar un análisis de la estructura narrativa, de la secuencia de acciones de los personajes, ni la presencia de marcadores formales del género narrativo. Por otra parte, cabe recordar que para realizar el trabajo grupal, habilitar el proceso creativo fue fundamental, a la vez que los acuerdos y negociaciones estuvieron presentes a lo largo de todo el trabajo entre y con los niños/as. Estos aspectos constituyen el componente de acción en la investigación, que retoma la problemática detectada por la dirección escolar y lo atiende habilitando instancias creativas a partir de los intereses de la población infantil.

Tabla 2.

Análisis de las producciones infantiles alojadas en moodle

Título de la narrativa	Presentación	Análisis de contenido
Los Youtubers	Audiovisual que simulaba un programa de Youtubers.	Fama, dinero y solidaridad hacia los necesitados. Viajes al exterior, tristeza y estrategias de apoyo mediante chistes para transitar los momentos. Viaje como ilusión de progreso y fama.
Las aventuras de las hermanas.	Audiovisual animado con muñecos de cerámica elaborado por el grupo de niñas.	Familia como sostén para atravesar juntas dificultades. Recuerdos, apoyo y las posibilidades de transitar miedos cuando estamos cerca de seres queridos.
Los cafeteros.	Audiovisual de los niños del grupo actuando la narrativa. También elaboración de una canción de rap.	Encuentros de diferentes tradiciones. Compartir lo común desde las diferencias. Importancia de compartir recuerdos para integrarse a la nueva realidad de vivir en otro país.
El reino y los malvados piratas.	Audiovisual animado con escenario y muñecos de cerámica y plastilina elaborado por el grupo de niñas.	Tragedia, hambre, pérdidas y ayuda. Conectar a partir de las necesidades mutuas para pedir ayuda. Peligros al recibir a un extraño que viene del exterior, robo, engaño, miedos. De la ilusión del tesoro al desengaño en los procesos de movilidad.
Un viaje diferente.	Audiovisual con títeres y la integración de música en piano elaborado por el grupo de niños/as.	Viaje y conflicto familiar. Tragedias y sorpresas en los viajes, muertes, pérdidas y reencuentros. La lucha por sobrevivir a pesar de las tragedias. Rescate de los familiares y conocidos. Exclusión y abandono al desconocido.
Cartas de Uruguay y América.	Audiovisual con actuación de niños/as con voz en off que relata cartas.	Amistades distancias y escritura como puente de comunicación. Distancias, separaciones y enojo como manifestación de tristeza. Entendimientos más allá de las distancias Amistades y narrativas para procesar cambios, enojos por decisiones de los adultos.

Nota: Para una ampliación de información se puede recurrir a <http://5duruguay.edu.uy/>

El análisis de las producciones infantiles toma los contenidos logrados pero también recoge parte de la escucha permanente a los niños/as en el proceso de trabajo. La propuesta se basó en un diálogo reflexivo permanente, a partir de intercambios habilitadores de la hospitalidad, mediante la instalación de tiempos de creatividad e ilusión. La plataforma moodle concretiza en la virtualidad un espacio de hospedaje, siendo “espejo” del espacio presencial. Construir las narrativas partiendo de los propios intereses infantiles, usando los dispositivos tecnológicos disponibles fue mejorando el clima de convivencia. Elemento clave para construir bases que

habiliten procesos de aprendizajes más armónicos, integrando las diferencias presentes en el aula.

En la tabla 2 se muestra cómo las narrativas logradas contienen en sus historias diferentes sentimientos y procesos relativos a la movilidad humana como la solidaridad, las estrategias de apoyo entre familiares, ilusiones puestas en la migración, temores a los escenarios nuevos, incertidumbres, discriminaciones, tristezas y alegrías. La explicitación de la intencionalidad del proyecto en el trabajo con los niños/as, la presencia de la temática de la movilidad en el aula y la expresión mediante los diferentes mediadores digitales permitieron el surgimiento de vivencias que se simbolizaron creativamente. También el proceso permitió cultivar la empatía mediante sentimientos compartidos, generando conexiones desde un substrato común, sin exponer de forma personal a ningún niño/a por su condición de migrante.

La colaboración para el surgimiento de narrativas.

La participación y colaboración constituyeron una unidad en permanente proceso de construcción, la meta de producción de narrativas (con un inicio, desarrollo y final), y los modos de interacción para alcanzarlas, requirieron negociaciones permanentes entre los/las niños/as y los adultos referentes presentes en el aula. Diálogo, negociación y reflexión fueron competencias que permanentemente se impulsaron en el proceso de trabajo de investigación y acción con los niños/as. La integración de estas competencias son fundamentales ya que permiten problematizar actitudes basadas en prejuicios y discriminaciones ([UNESCO, 2017](#)).

Veo, escucho y percibo con toda la atención sensorial posible el registro de ese momento, de ese encuentro, entre seis niños que eligen compartir unos con otros un poquito de sus historias de vida, de sus gustos, de sus preferencias y a la vez, buscan conexiones, puntos de encuentro, tienen redes y construyen simultáneamente un entramado mayor. En este diálogo, en este salón, sentados en el suelo, entre risas, no hay fronteras, no hay barreras, hay simplemente seis niños que se encuentran, que se conocen y reconocen, posiblemente por primera vez, más allá de las cotidianidades compartidas (Diario de campo, pasante 2019).

La colaboración implicó aprender con otros a partir de la creación de una mutualidad afectiva y cognitiva, valorando la importancia de lo grupal, las interacciones compartiendo metas, objetivos y distribuyendo responsabilidades. La propuesta tuvo la intencionalidad de generar procesos de construcción conjunta, desde una perspectiva que integró el contexto y la cultura donde se desarrolló ([Crook, 1998](#)). Este contexto fue fundamental para enlazar y construir sentido a partir de la trama significativa en varias dimensiones, en los niños/as, en la relación con los adultos y en el momento específico de los encuentros.

Al principio A pensó en escribir una historia, M en dibujar. Ambos deseaban contar en forma individual pero uno estaba pendiente del otro y ninguno concretaba cómo

comenzar la tarea, hasta que A cierra la computadora y decidió sumarse a la propuesta de M. De esa forma, comenzaron a narrar la historia, con un fragmento de texto que unió los dos elementos (Diario de campo, pasante 2019).

La interacción, conexión e intersubjetividad, permiten la elaboración conjunta de significados, que requieren de las posibilidades de participación y acción con sentido, elementos esenciales en la generación de entornos colaborativos. La participación en una experiencia compartida genera mutualidad afectiva, afiliación y pertenencia. Según [Gros \(2005\)](#) una actividad colaborativa se define en función de los niveles y sentidos de la participación, y en cómo los distintos sujetos encuentran las posibilidades de generar oportunidades para sí mismos y los demás. Aquí estas oportunidades hacen referencia a los cambios en la forma de comprensión mutua, decisiones y participación en dicha actividad. [Cole et al. \(1989\)](#) propone que el desarrollo de destrezas cognitivas y herramientas culturales se asocia al sistema de actividad que le da relevancia a las mismas. Desde esa perspectiva el aprendizaje en esta propuesta implicó a las interacciones entre los diferentes componentes, especialmente entre niños/as y éstos con las investigadoras y pasantes, a los instrumentos mediadores, no solo el uso de la plataforma moodle, a toda la propuesta narrativa que organizó el trabajo conjunto, y al significado cultural construido en relación con la actividad.

Ese fue un momento mágico. Por momentos sentí que nos sumergimos en la magia de la propia historia creada. Poco a poco, fueron apareciendo los objetos que agrupamos estratégicamente arriba del libro. Cada una iba sacando de sus mochilas artículos personales mientras las otras nos íbamos emocionando con los descubrimientos (Diario de campo, pasante 2019).

El tipo de aprendizaje que se desarrolló involucró vivencias compartidas de experiencias significativas que se refieren al desarrollo emocional, a la identidad y a las habilidades de colaboración y apoyo mutuo. Es decir, el aprendizaje no solo supuso elaborar una propuesta narrativa con sentido, implicó conectar con el contexto de los niños/as, interacciones entre pares, con investigadoras y pasantes universitarias, dando sentido al contexto real en el cual se puso en práctica.

El acento puesto en las interacciones y en la identificación de conexiones afectivas y cognitivas fue esencial en los procesos de estructuración de la actividad de construcción narrativa. Aquí es importante señalar, que dicha estructuración no resulta ser frecuente en la escuela uruguaya, donde se ha privilegiado el tipo de pensamiento conceptual o paradigmático.

Por último, se resalta que la división de los roles y la utilización de los dispositivos digitales en base a preferencias y elecciones de los niños/as también fueron elementos estratégicos para las producciones colaborativas.

DISCUSIÓN

Este estudio buscó conocer el sentido que tenía para los niños/as migrantes y locales los procesos de recibimiento e inclusión en una escuela pública de la ciudad de Montevideo. Para ello, una de las estrategias fue generar un espacio de encuentro, desde una escucha atenta que diera paso a la posibilidad de hilar narrativas a partir del juego, al uso significativo de diferentes dispositivos digitales, la participación en actividades recreativas y educativas que contemplaran la expresión de la diversidad. Concibiendo el trabajo de investigación con los niños/as desde el modo natural de relacionamiento y expresión de ellos, siendo el juego el principal escenario para el encuentro.

Partiendo de la pregunta presentada anteriormente sobre el uso de tecnologías en el aula para mejorar la creatividad y elaborar vivencias relativas a la movilidad internacional, se plantea que el valor de los resultados y su análisis reside en el sentido de la propuesta lograda y no en el detalle de las características de la tecnología utilizada. Desde este planteo, los dispositivos tecnológicos en este estudio no fueron un fin en sí mismo sino un mediador en los procesos colaborativos de inclusión educativa. La participación y colaboración permitieron construir una microcultura envolvente que sostuvo un entramado común de historias y sentimientos. A su vez, los recursos digitales conectaron con las formas actuales propias de expresión de los niños/as.

[Bruner \(1986\)](#) plantea que la narrativa es la forma universal de pensamiento humano, mediante ella damos sentido a las acciones y nos permite estructurar el mundo como un conjunto de secuencias. La promoción de una propuesta colaborativa para el surgimiento de narrativas se apoyó en aspectos vinculados a la estructura del desarrollo de niños/as del aula y se organizó basada en la capacidad de producción teniendo una representación de los estados mentales de los personajes en términos de deseos, intenciones y creencias. Las narraciones son prácticas sociales, artefactos mediadores en nuestra actividad ([Cole, 1996](#)) y su promoción mediante las producciones colaborativas infantiles posibilitó en este estudio movimientos participativos que ayudaron a que los niños/as fueran miembros del sistema de actividad de la clase.

La disponibilidad tecnológica en la escuela se integró con la finalidad de propiciar procesos creativos que ayudaron a la reflexión conjunta sobre las vivencias relativas a la movilidad internacional. Se entiende la vivencia como la interrelación dinámica entre emoción, cognición y el papel del desarrollo, dando cuenta de la relación del sujeto con el entorno ([González Rey, 2017](#)). Aquí la tecnología se enlazó con una propuesta que recogió los sentidos que fueron construyendo sobre los procesos de migración, trascendiendo un relato dirigido a adultos, generando narrativas creativas, como modo de expresión y simbolización de vivencias propias. Se interconectaron distintos planos, en la medida que se avanzó hacia la creación

colectiva, se fueron produciendo procesos de apropiación de los dispositivos digitales (uso de plataforma moodle, uso de computadoras, escritura de guion de la narrativa en plataforma, búsqueda selectiva de información en internet, filmación con diferentes dispositivos, etc.) y se generaron procesos que ayudaron en la consolidación de la pertenencia escolar, desde interacciones basadas en la mutualidad y reciprocidad. Aspectos que son fundamentales para generar procesos de acogida y sentirse parte del entramado escolar.

Los aportes de [Bruner \(1997\)](#) sobre el lugar de la narrativa como modo de pensar, resolver problemas y organizar nuestra experiencia de vida, permitieron organizar el trabajo para acompañar la elaboración creativa del grupo de niños/as, partiendo del substrato específico de su contexto particular de clase. También los mismos procesos colaborativos y narrativos se vincularon con la acción, organizando la experiencia y habilitando la construcción de sentidos nuevos en el entramado de los encuentros durante el estudio. Mediante la narración colaborativa se fue organizando y comunicando con dispositivos digitales la experiencia, a la vez que la dotaron de sentidos.

CONCLUSIONES

Se ha dado cuenta de una investigación y acción enmarcada en la producción de narrativas colaborativas, mediante el uso de dispositivos digitales que buscó aportar sobre los sentidos de la movilidad humana y los procesos interculturales en un grupo escolar.

Se sostiene que no basta con brindar dispositivos digitales y crear espacios de utilización de tecnológicos en la escuela, sino que es importante avanzar hacia procesos de apropiación, que impliquen creación colectiva y compromiso, trascendiendo el uso instrumental de los recursos tecnológicos para concretar procesos de inclusión en la educación. Utilizar las tecnologías de manera selectiva y estratégica en función de intereses propios y en colaboración con otros requiere asumir decisiones, las cuales están cargados de tensiones y desafíos en materia de política educativa. Estos planteos se apartan de ideas concentradas en la materialidad de los dispositivos tecno-digitales y de las enfocadas sólo al rendimiento cognitivo de los niños/as descuidando la naturaleza socio-cultural del funcionamiento psicológico superior ([Da Silva, 2019](#)).

Este estudio acompaña el esfuerzo de perspectivas socioculturales, que ponen en el centro a los niños/as y el derecho a una educación de calidad, que aboga por garantizar el acceso y permanencia sin distinción de procedencias. Al ser un estudio situado y concreto, permite que los resultados abarquen el contexto específico de la investigación, pero también, a la luz de lo expuesto, es posible pensar en algunos elementos claves que hacen a sus posibilidades de transferibilidad ([González Rey y Patiño, 2017](#)). Dichos elementos refieren a la

Da Silva-Ramos, M. (2021). Narrativas digitales colaborativas para la creación de encuentros interculturales en una escuela pública en Montevideo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 20-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17992>

importancia de alentar estructuras de colaboración, a las posibilidades de promover aún más el pensamiento narrativo en las escuelas, al uso de dispositivos digitales orientados a metas como instrumentos propios de las infancias, y la importancia del protagonismo de los niños/as para construcción de sentidos sobre la movilidad humana. También, este estudio muestra la relevancia de construir diseños educativos que partan del entramado sociocultural del aula y puedan enlazar la creatividad e integrar vivencias que acompañen la convivencia desde la interculturalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2019). *Monitor Educativo de Enseñanza Primaria*, Informe Estado de Situación. <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/informes>
- Badiou, A. (1994). La Ética. Ensayo sobre la conciencia del Mal (trad. de Raúl Cerdeiras, Alejandro Cerletti y Nilda Prados), *Acontecimiento*, IV(8) (número especial).
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Clandestino Research Project (2009): *Pathways Into Irregularity: The Social Construction of Irregular Migration*, HWWI. European Commission. https://knowledge4policy.ec.europa.eu/dataset/ds00039_en
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Cole, M., Newman, D., y Griffin, P. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. University Press.
- Cole, M. y The Distributed Literacy Consortium (2006). *The Fifth Dimension*. Russell Sage Foundation.
- Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Ministerio de Educación y Cultura y Ediciones Morata.
- Da Silva Ramos, M., Rivero Vidal, E., Chiarino Durante, N., y Pereyra Elordi, L. (2019). Aprendizaje colaborativo mediado por TIC en una escuela pública con niñez migrante de Montevideo. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 9(11), 130-150. <https://doi.org/10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8718>
- Da Silva Ramos, M. (2019). Plan Ceibal, colaboración y TIC: Aproximación a la implementación de una propuesta situada en Uruguay. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 11(3), 49-60. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11304>
- Düvell, F. (2010) Irregular Migration: A global, Historical and Economic Perspective In Vertovec, S. (ed.), *Migration, Abingdon* (pp- 289-310). Routledge
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>



Da Silva-Ramos, M. (2021). Narrativas digitales colaborativas para la creación de encuentros interculturales en una escuela pública en Montevideo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 20-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17992>

Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.

Esteban-Guitart, M., Llopart, M., y Subero, D. (2016). La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. La conexión del currículum y la práctica escolar con los contextos y formas de vida de los aprendices. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 13-19. <http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicacions/4.pdf>

González Rey, F. (2017). The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47(7), 502-521. DOI: <https://doi.org/10.1111/jtsb.12144>.

González Rey, F., Patiño Torres, J. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Revista de Estudios Sociales*, 60,120-127. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/736>

González Rey, F. (2000). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. Thomson, Pioneira.

Gros, B. (2005). *El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades*. Universidad de Barcelona.

Fassin, D. (Ed.). (2017). *Writing the world of policing: the difference ethnography makes*. The University of Chicago Press.

Haraway, D. (1991/1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra

Informe Pisa (2015). *Pisa 2015 Resultados Clave*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

Laluzza, J., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., y García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 61-81. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/6022>

Martínez-Antequera, M., Dalouh, R. & Soriano-Ayala, E. (2020). Análisis del proceso de comprensión lectora de los cuentos en contextos interculturales. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 5-23. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.13628>

Montenegro, M., Pujol, J., Vargas-Monroy, L., (2015). Miradas, formas de hacer y relaciones en la constitución de una investigación crítica. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1833-1852. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/15610>

Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *magis, Revista Internacional de investigación en Educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.ncev>



Da Silva-Ramos, M. (2021). Narrativas digitales colaborativas para la creación de encuentros interculturales en una escuela pública en Montevideo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 20-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17992>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Presentación Directora Gabriela Ramos*. <https://www.pressreader.com/spain/lavanguardia/20180320/282067687467541>

Organización Internacional para las Migraciones. (2020). *Informe Migratorio Sudamericano N°3. Tendencias Migratorias en América del Sur*. [https://robuenosaires.iom.int/sites/default/files/Informes/Tendencias Migratorias en America del Sur Marzo.pdf](https://robuenosaires.iom.int/sites/default/files/Informes/Tendencias_Migratorias_en_America_del_Sur_Marzo.pdf)

Plan Ceibal (2020). *Plan Ceibal*. <https://www.ceibal.edu.uy/es>

Rivoir, A., Landinelli, J. (2018). Gobierno abierto y participación en políticas públicas mediada por tecnologías digitales: análisis de un caso en Uruguay. *Democracia Digital e Gobierno Electrónico*, 1(17). 60-81. <http://buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/observatoriodoegov/article/view/286>

UNESCO (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. http://www.unicolmayor.edu.co/portal/recursos_user/Internacionalizacion/UNESCO/CompetenciasInterculturales.pdf

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

Williams, P. (1991) *The Alchemy of Race and Rights*. Cambridge: Harvard University Press.
Yamamoto, E. (1999) *Interracial Justice: Conflict and Reconciliation in Post-civil Rights America*. New York University Press.

Autores / Authors

Mónica Da Silva-Ramos

Investigadora Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay. Profesora Adjunta en régimen de Dedicación Total en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Doctora en Educación y TIC por la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona y Máster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas por la Universidad de la República. Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Ha desarrollado y coordinado varios proyectos de investigación vinculados a la niñez, la educación y la interculturalidad en Uruguay.

Saber más / To know more



[0000-0003-2522-4716](https://orcid.org/0000-0003-2522-4716)



<http://5duruguay.edu.uy/>

**ENTORNOS SOCIALES Y EMOCIONALES DE UN ADOLESCENTE CON
SÍNDROME DE DOWN; LA HISTORIA DE LA VIDA DE MATEO**

*SOCIAL AND EMOTIONAL ENVIRONMENTS OF A TEENAGER WITH DOWN SYNDROME;
MATHEW'S LIFE STORY*

Rodríguez, A., Villafuerte, J., Quijije, N. & Zambrano, C.
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Campus: ULEAM Manta. (Ecuador)

Recibido | Received: 28/12/2020

Aprobado | Approved: 20/02/2021

Publicado | Published: 13/03/2021

Correspondencia | Contact: A. Rodríguez | arturo.rodriguez@uleam.edu.ec



[0000-0002-7017-9443](https://orcid.org/0000-0002-7017-9443)

RESUMEN

Palabras clave

Síndrome de Down

Educación especial

Autonomía

Autorealización

Los estudios sobre el desarrollo integral de los estudiantes con síndrome de Down se han centrado en la infancia y la niñez, y la literatura sobre atención de adolescentes y jóvenes con esta condición es poco visible en esta región de Ecuador (Manabí). Este trabajo tuvo como objetivo socializar la historia de vida de un estudiante con síndrome de Down en la adolescencia. La metodología utilizada es el estudio de caso, haciendo uso de las técnicas de investigación cualitativa: entrevista, observación participante y mapeo de actores para la reconstrucción de las etapas de su vida: gestación, niñez y vida actual, organizadas según los entornos familiar, escolar y comunitario. Mateo es el seudónimo de un estudiante de 18 años al que se le diagnosticó síndrome de Down con 70% de discapacidad intelectual, y cursa el primer año de Bachillerato en una institución pública domiciliada en Manabí, Ecuador. Entre los resultados se presentan las voces de los informantes categorizados según los entornos social y afectivo. Además, se propone una ruta para el apoyo psicosocial y cognitivo desde la perspectiva de la educación especializada, que puede contribuir al fortalecimiento de la autonomía y la autorrealización de las personas con síndrome de Down.

ABSTRACT

Keywords

Down syndrome

Special Education

Studies on the integral development of students with Down syndrome have focused on infancy and childhood, and the literature on the care of adolescents and young people with this condition is not very visible in this region of Ecuador (Manabí). This work aimed to socialize the life story of

Autonomy
Self-fulfilment

a student with Down syndrome in adolescence. The methodology used is the case study and qualitative research techniques are articulated: interview, participant observation, and mapping of actors for the reconstruction of the stages of his life: pregnancy, childhood, and current life, organized according to family, school, and community contexts. Mateo is the pseudonym of an 18-year-old student who was diagnosed with Down syndrome with 70% intellectual disability, and is in his first year of High School at a public institution located in Manabí, Ecuador. Among the results, the voices of the informants categorized according to social and affective environments are presented. In addition, a route for psychosocial and cognitive support is proposed from the perspective of special education, which can contribute to strengthening the autonomy and self-fulfilment of people with Down syndrome.

INTRODUCCIÓN

El trabajo con adolescentes y jóvenes en la universalización de la educación es un proceso con limitados avances en la región, a pesar de que gran parte de las naciones cuentan con políticas públicas que favorecen la inclusión social y con herramientas para la atención de las capacidades individuales de todos los ciudadanos, sin distinción ([Villafuerte et al., 2017](#)).

La adolescencia es una etapa biopsicosocial en la que se presentan cambios en el cuerpo y mente de los individuos. Dichos cambios involucran la necesidad de autoaceptación, pero también la acogida por parte del medio ([Córdoba et al., 2008](#); [Lima-Serrano et al., 2018](#)). El apoyo de quienes conforman el entorno socioafectivo de los adolescentes facilita la comprensión de los cambios físicos, psíquicos y sociales en esta etapa de la vida, es un requisito fundamental. A este punto, es necesario también acompañar a las familias y a los docentes de los adolescentes en esta transición de la niñez hacia la juventud ([Montes Pérez, et al., 2019](#)).

En cuanto a la atención a la diversidad en el contexto educativo [Corral et al. \(2015\)](#); y [Villafuerte et al. \(2016\)](#) coinciden al afirmar que la apertura y disponibilidad de los docentes de las escuelas regulares para el trabajo de las necesidades educativas especiales (NES) del alumnado son factores clave para el logro de mejores resultados, pero también es necesario trabajar la convivencia familiar y la integración social de estos estudiantes ([Casais Molina, et al., 2017](#)).

Los tipos de alteraciones cromosómicas hasta ahora identificados son: (i) Trisomía 21. Esta ocurre por la no disyunción de los cromosomas. El embrión tiene tres copias de cromosomas en lugar de dos; (ii) Mosaicismo: el óvulo y el esperma tienen 46 cromosomas que es el número habitual. Sin embargo, durante la división celular, los cromosomas resultan inusuales.

Concretamente aparece un cromosoma 21 adicional resultando 47 cromosomas en lugar de 46; y (c) Translocación: aparece cuando el cromosoma 21 completo o parcial, se une a otro cromosoma (Villalva et al., 2019).

En el caso del síndrome de Down (SD) es necesario tener presente que este se asocia con trastornos médicos que pueden involucrar aspectos físicos e intelectuales; entre ellos, problemas de la visión, complicaciones cardíacas, hipotonía, hipotiroidismo, salud mental, memoria, problemas emocionales, etc. (Wajuihian, 2019). Por lo tanto, la capacidad de resiliencia de las personas permite afrontar dificultades que encuentra en su vida (Segers et al., 2018). Así, se procura la introducción de la neuroeducación mediante el uso de los juegos, el disfrute del arte, el trabajo de las sensaciones y la afectividad con la esperanza de aportar al mejoramiento de su atención (Velásquez & Villafuerte, 2020). A este punto, se plantea la pregunta principal que guía este trabajo: ¿Cómo viven la adolescencia los individuos con Síndrome de Down?

A partir de la revisión literaria de casos de alumnado con SD en la región, se puede afirmar que la investigación educativa se ha centrado en el estudio de casos en edades infancia y la niñez. La producción de didácticas para trabajar con los adolescentes y jóvenes Down es poco visible; situación que motiva a los autores a presentar esta investigación que espera aportar con elementos socioafectivos que sirvan para el diseño de didácticas apropiadas para el trabajo curricular y extracurricular con adolescentes y jóvenes con SD desde la educación especializada; y sobre todo, devolver la mirada hacia el fortalecimiento de la autonomía y auto realización personal para la vida futura.

MATERIALES Y MÉTODO

Esta investigación acude al estudio de caso, a través de la construcción de una historia de vida. El mismo se enmarca en dos de las áreas de la ecología del desarrollo humana propuestas por Papalia y Feldman (2012): (1) *El área cognitiva*, fijada en el aprendizaje y el razonamiento, en particular en torno a la educación; (2) *El área psicosocial*, que involucra el desarrollo del carácter y de la personalidad, y que incluye la sexualidad.

Este trabajo acude a las historias de vida por considerarse una metodología que facilita el reconocimiento de problemas de la estructura social a través de la exploración inductiva. Su aplicación ha demostrado efectividad para la generación de hipótesis inductivas y para realizar aproximaciones sucesivas a la realidad. Se considera como apropiado su apropiación en el campo educativo (Rodríguez, Mera, et al., 2020; Rodríguez, Toala & Álava, 2020; Rodríguez, et al., 2021).

Para la realización del proceso de investigación se recurrió al siguiente procedimiento:

ETAPA 1: RAPPORT

Se obtuvieron las debidas autorizaciones de acceso a la institución educativa, a través sus autoridades y las autoridades locales. De la misma forma, se obtuvo la firma de consentimiento informado de parte de los apoderados del niño, se procedió a realizar el raptor, o primeros acercamientos al sujeto que aprende.

ETAPA 2: TRABAJO EMPÍRICO

Se desarrollaron baterías de preguntas para la aplicación de las técnicas dialógicas dentro y fuera del aula. Los instrumentos fueron elaborados por el equipo investigador y evaluados por un panel de expertos en campos de la educación especial, psico didáctica y planificación educativa afiliados a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Se elaboró el mapeo de actores dentro del hogar de esta familia. Los docentes y otros informantes del centro escolar participaron a través de entrevistas a profundidad. Se utilizaron notas de campo para el registro de la observación participante en clases durante 12 sesiones distribuidas en un período de tres meses durante el año 2019.

ETAPA 3: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Las categorías de partidas estaban relacionadas con la ecología del desarrollo humano: (a) concepción, (b) embarazo, (c) parto, (d) etapas del desarrollo, duelo; los contextos (1) familiar y (2) escolar del sujeto que aprende, que incluye subcategorías como (3) estilos parentales, (4) atención a sus necesidades educativas, (5) relaciones escolares, (6) rendimiento y (7) otras relaciones e instituciones.

Los resultados fueron discutidos con expertos de la educación especial y la psicología, precautelando la confidencialidad del caso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Etapas de gestación de Mateo

La madre de Mateo no tenía una menstruación regular y, por ello, nunca se imaginó que estaba embarazada. Después del cuarto mes de gestación, empezó a sentir molestias en su abdomen y un poco de náuseas; se sentía agotada. Pensó que tenía algún problema gástrico y visitó a un médico general en el Centro de Salud. Debido a los síntomas que ella explicó al médico, se pensó que eran molestias por una antigua gastritis y fue recetada con tabletas y cuidados en la ingesta de alimentos.

Las molestias y el cansancio continuaron. Ya su vientre estaba hinchado y su menstruación totalmente detenida, por lo que inició su sospecha de embarazo. Ella decidió hacer la prueba. El resultado fue positivo indicando un embarazo de aproximadamente 20 semanas. Se descartó cualquier otra enfermedad que podía ser grave. El padre de Mateo se sintió aliviado porque era el embarazo el causante de las complicaciones de salud de su esposa. Aun así, estaba sorprendido del resultado, pero al mismo tiempo contento. Le ilusionaba tener otra hija en su familia, a pesar del esfuerzo que hay que hacer para mantenerlos. De las voces de la madre de Mateo se extrae:

- “No tuve grandes complicaciones en todo el embarazo a pesar de que ya tenía 41 años” (E2.0:03’).
- “Yo pensé que tenía las molestias por una úlcera gástrica” (E2.0:05’).
- “Decidí realizarme la prueba de embarazo porque, yo presentía que algo me pasaba” (E2.0:07’).
- “Mi cuerpo me daba señales, pero yo no entendía” (E2.0:09’).

Comentario. - La concepción es el resultado al formar una célula cigoto que contiene la unión de los cromosomas del hombre y de la mujer. Transformándose en un embrión durante 40 semanas del proceso de embarazo.

La madre de Mateo en su embarazo no presentó complicaciones, ni los doctores visualizaron que el niño podría nacer con algún tipo de discapacidad. Al momento del nacimiento, el doctor encargado del parto notó que Mateo había nacido con la discapacidad conocida como SD. Inmediatamente la noticia fue comunicada a sus familiares. Todos se sorprendieron, mientras que la madre no podía creer lo que estaba sucediendo.

El nacimiento de Mateo: El duelo y la aceptación.

- “El día del nacimiento de Mateo acudí al hospital. Fue un parto doloroso, pues ya tengo mis años, pero todo salió, según lo esperado, excepto cuando el doctor me entrega el bebé en mis manos. El médico me dijo: Su bebé presenta síndrome de Down” (E2.M.0:18’).

Doña María no toma a bien la noticia en ese momento y piensa que se trata de un castigo de Dios. El papá de Mateo había salido a comprar unas medicinas y pañales para el bebé. Cuando supo la noticia sobre el SD se puso nervioso. De las voces del padre de Mateo se expone:

- “La verdad que yo pensé que el bebé no sobreviviría y eso me angustió mucho” (E2.P.0:05’).
- “Mi niño era tan pequeño y delicado” (E2.P.0:06’).
- “La familia reaccionó con tranquilidad...pero, creo que nadie tenía claro lo que pasaba” (E2.P.0:08’).

- *“El doctor me explicó que de manera general el niño tendría algunas complicaciones a futuro pero que por ahora estaba bien. Él me explicó que hay muchos niños que tienen síndrome de Down y que había que hacer controles médicos y con el tiempo darle mucho apoyo para ayudarlo a aprender” (E2.P.0:19’).*

Tras conocer más información respecto a la condición del bebe, los padres logran entender que el niño no tiene culpa alguna de haber nacido con SD. Tampoco era culpa de los padres, pero ellos viven una etapa de duelo y aceptación de la condición de Mateo relativamente corta. Fue cuestión de un par de semanas. No obstante, ellos guardaban en su mente que la discapacidad del niño se pudo dar por herencia o por la edad de la madre que superaba los 40 años. Los padres se preguntaban cosas como:

- *“la medicación que me daban era para gastritis y malestares ¿pudo afectar eso al bebé? ¿Fue eso que le hizo mal?” (E2.M.0:03’).*
- *“A solas, yo lloraba con mi pequeño. Aun me sentía culpable” (E2.M.0:07’).*
- *“Trataba de recordar si alguien más de mi familia había tenido un hijo con síndrome de Down” (E2.P.0:019’).*
- *¿Qué es eso de síndrome de Down? ¿Cómo lo curaremos? (E2.P.0:021’).*
- *¿Cuánto costará el tratamiento en el hospital? ¿De dónde obtendré el dinero?” (E2.P.0:026’).*

Los hermanos de Mateo ejercieron un rol protagónico. Ellos se informaron de cómo estimular y nutrir al bebé. Además, investigaron y promovieron la realización de controles médicos. De las voces de sus hermanos se extrae:

- *“el pequeño Mateo respondía a los estímulos. Yo le hacía cosquillas y él se reía. Siempre fue un chico coqueto” (M3.0:21’)*
- *“Su rostro se llenaba con su sonrisa y el brillo de sus ojos iluminaba mi alma” (M3.0:34’)*

El padre de Mateo asumió el rol de proveedor. Siempre trabajó fuertemente, pero entonces tuvo una razón para hacerlo mayormente. Él tiene su propio taller de ebanistería, pero no siempre cuenta con buena clientela, por lo que la familia no cuenta con ingresos económicos permanentes. Son una familia humilde y sencilla, quienes intentan brindar toda la ayuda necesaria a Mateo para que culmine sus aprendizajes. Tras la etapa de duelo, los padres asumieron la responsabilidad de tener un hijo con SD:

- *“Toda la familia sabía que nuestra vida cambiaría desde la llegada de mi hermano Mateo” (E2.M.0:14’)*
- *“Nuestra vida cambio desde ese instante” (E2.M.0:17’)*

Rodríguez, A., Villafuerte, J., Quijije, N. & Zambrano, C. (2021). Entornos sociales y emocionales de un adolescente con síndrome de Down; La historia de vida de Mateo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 37-56. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17797>

- “Lo único que quería era cuidar a mi pequeño hijo”
- “Nuestra vida cambio desde ese instante” (E2.P.0:46’).

Comentario. - Respecto al momento del parto descrito, [Faas \(2018\)](#) expresa que, este es el proceso expulsivo del feto que se inicia mediante contracciones uterinas graduales y progresivas para ocasionar el descenso por el canal de parto. Cuando el descenso se produce, la progesterona, que durante la gestación mantiene relajados los músculos uterinos, pero también le da firmeza. El equilibrio cambia en relación con el nivel de estrógenos que al aumentar rápidamente contraen el útero y aportan laxitud al cuello.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) informó que la incidencia de síndrome de Down a nivel mundial es 1 de cada 1.100 nacimientos vivos ([ONU, 2013](#)); sin embargo, según Milton Jijón en [Proaño \(2019\)](#), 1 de cada 550 niños nace con síndrome de Down en Ecuador.

Parece que la edad de la madre es la principal causa del síndrome de Down. En este sentido, [Mazzi \(2015\)](#) sostiene que, a mayor edad, mayor es la probabilidad de tener un bebé con SD. Sin embargo, Milton Jijón añade que se han registrado casos de mujeres entre 20 y 25 años en Ecuador. En palabras de Jijón en [Proaño \(2019\)](#): “Parece ser que hay factores ambientales que están alterando los cromosomas en las mujeres jóvenes, mucha radiación, efectos de plaguicidas en las plantaciones de agroindustria, químicos, probablemente están incidiendo en un **daño genético**” (p. 1).

Las reacciones que los padres tienen ante la noticia de que el recién nacido tiene alguna discapacidad suelen ser diversas. Según [Ortega et al. \(2008\)](#), dichas emociones se relacionan al nivel de formación y conocimientos de la familia respecto a la discapacidad. Las manifestaciones más comunes son: (1) Aceptación. - padres que asimilan la discapacidad y asumen la responsabilidad como sustento del hogar, apoyo psicológico, físico y social que se concreta con la aplicación de terapias de lenguaje y física, y apoyo escolar procurando su integración social; (2) Ocultamiento. - no se reconoce que su hijo o hija tiene una discapacidad. Se tiende a ocultar la situación ante los familiares y comunidad. Tienen temor de ser rechazados y ser motivo de burla por su condición; (3) Negación. - muestran resistencia emocional al conocer que su hijo o hija tiene discapacidad. Surge la negación de manera inconsciente de la situación y podrían actuar violentamente con sus hijos e hijas. Esto es confirmado en el trabajo de [Espín y Molina \(2016\)](#) quienes encontraron que, en una ciudad ecuatoriana, el 75% de madres y madres evidenciaron un rechazo cuando se enteraron que su hijo tenía síndrome de Down y el 70% piensa que la vida le cambió a partir de este hecho.

La infancia de Mateo.

Mateo ha sido un niño que ha atravesado varios cuadros médicos delicados: A los cuatro (4) años sufrió de neumonía. Debido a esta enfermedad, él estuvo hospitalizado durante 3 días.



A los ocho (8) años fue intervenido quirúrgicamente por molestias en su testículo izquierdo. La cirugía fue exitosa y, dos (2) meses después de aplicar los respectivos cuidados, ya estaba totalmente recuperado y sonriente. Sin embargo, Mateo ha sido un niño enfermizo. Siempre debía andar abrigado para no agarrar resfriados. De la entrevista a su madre se extrae:

- *“Mateo se enfermaba tan seguido al punto que los doctores ya no lo querían atender pues, cada 2 semanas alguna cosa le afectaba con fiebre, toz, dolores de cabeza, etc.” (E2.M.2.0:36’).*
- *“Este niño siempre se me enfermaba” (E2.M.2.0:38’).*
- *“Nos vimos asustados cuando tuvimos que operarlo. Sufríamos mucho pensando si su corazón resistiría la cirugía” (E2.M.2.0:39’).*
- *“En una ocasión llevamos al niño a Guayaquil y no teníamos donde dormir ... pasamos la noche debajo de un puente con otras personas sin hogar” (E2.M.2.0:42’).*

La experiencia escolar.

Hace quince años cuando Mateo inició la escuela, los menores con SD tenían que asistir a las escuelas especiales que disponía el Ministerio de Educación de Ecuador.

“Nosotros decidimos que Mateo estudiara en una escuela especial del gobierno” (E2.M.1:05’).

El inició con terapias de estimulación temprana cuando tenía cuatro (4) años, mediante uno de los centros preescolares “Creciendo con Nuestros Hijos - CNH” para atender el desarrollo integral infantil en cada etapa del crecimiento. A los ocho (8) años inició su vida escolar en la escuela de educación especial. Desde la perspectiva de una de sus profesoras de aquella etapa, se reconoce que el paso por la escuela no ha sido fácil, ni para Mateo, ni para sus profesores. Es necesario resaltar que hace diez años en Ecuador no había evidencias de experiencias de inclusión educativa en las escuelas regulares para el trabajo con estudiantes con SD. Por ello, los niños en esta condición asistían a las escuelas especiales y muchos eran ocultados por sus padres.

Esta fue una etapa nueva para todos. Mateo lloraba mucho porque extrañaba pasar todo el tiempo con su madre en casa. Con el paso de las semanas, Mateo se fue integrando a las actividades de la escuela, pero entonces era la madre la que sufría al pensar que algo podría pasarle al pequeño Mateo. El padre de Mateo interviene poco en las cosas de casa y en la educación de sus hijos. Él solo actúa cuando su esposa no puede resolver sola algún problema que surja. Siempre ha existido buena integración de la familia y los hermanos mayores ayudaron a completar las tareas. Ellos han acompañado a Mateo en todo su trabajo escolar. De las voces de los profesores de Mateo se extrae:

- “Cada clase se llega a convertir en un reto para la profesora” (E4.0:16’).
- “Se trata de un proceso que evoluciona en coherencia con los cambios que se van presentando en el sistema escolar. Hace 10 años, la presencia de niños con síndrome de Down ya comenzó a ser visible en ciudades grandes, pero en ciudades medianas como la mía, esto no era muy frecuente” (E4. 0:22’).
- “Los niños con síndrome de Down han sido los estudiantes con necesidades educativas especiales que mayor presencia han tenido en este centro escolare” (E4.0:29’).
- “entre las actividades que más se trabajaba en la escuela aparecen aquellas para desarrollar la motricidad fina y gruesa de los niños y niñas con síndrome de Down” (E4.0:33’).

Comentario. - Los procesos de desarrollo humano involucran el trabajo de las actitudes para avanzar al fortalecimiento de la autonomía y autorrealización.

La adolescencia de Mateo:

Esta es la etapa de la vida de las personas en la que experimentan muchos cambios en su cuerpo y mente. Tales cambios involucran también su entorno, cultura, situación social, relaciones socioafectivas y su salud. Así, En la adolescencia, la independencia y autonomía son valoradas más que nunca, y las relaciones socio afectivas se dificultan a pesar del profundo deseo que ellos tienen de compartir con otros adolescentes ([Córdoba et al., 2008](#)). En ellos se generan estrés, angustia y depresión como resultado de la búsqueda de su autoafirmación, y la aceptación del grupo, en medio de conflictos, resistencias, e incluso abusos.

Durante esta etapa de la vida de las personas surge la necesidad de auto realización, autonomía e independencia ([Córdoba et al., 2008](#)). Se presentan los cambios psicológicos y físicos naturales, desajustes socio afectivos que influyen de diversas maneras sobre motivación para el aprendizaje y el desarrollo afectivo hacia sus parientes, pero sobre todo hacia sus pares iguales.

Según [Boivin \(2016\)](#) en esta etapa (9 a 19 años) se presentan cambios en la psiquis tales como: autoafirmación, identidad, prioridades de vida, jerarquía de valores, modelos a seguir, etc.; y a nivel corporal se presenta el crecimiento en altura, aumento de peso, incremento de grasa corporal y tejido muscular, evolución dental, etc. Se establece la identidad sexual de las personas, surgen nuevas jerarquías sociales o modelos a seguir y nuevos niveles de sensibilidad.

El trabajo con adolescentes con discapacidad demanda de especial atención a las señales depresivas y sensaciones de rechazo de otros y del auto rechazo. En lo académico, su complejidad plantea retos a la didáctica debido a que el trabajo escolar pasa a un segundo

plano. La reducción en el rendimiento escolar genera conflictos familiares los que son permanentes, hasta alcanzar la edad de jóvenes. Así, el trabajo con adolescentes con discapacidad aplica la adaptación curricular y ayudas técnicas, para cumplir con los niveles de competencia señalados por el currículo tales como el uso de TIC en el aprendizaje ([Villafuerte et al., 2017](#)) donde la resiliencia y los estilos de afrontamiento son capacidades por trabajar rumbo a la etapa de juventud ([Segers et al., 2018](#)).

Siguiendo a [Papalia y Feldman \(2012\)](#) se exponen a continuación aspectos relacionados con el desarrollo (1) Físico; (2) Cognitivo; y (3) Psicosocial en la vida de este adolescente:

Una muestra de su vida actual es su agenda narrada por la hermana de Mateo:

- *“06:40 Mateo se levanta y desayuna. Su desayuno favorito es leche con pan de canela. Mateo se cepilla los dientes solo, pero lograrlo significo mucho trabajo para todos. El cambiarse la ropa, Mateo requiere la ayuda de su madre, debido a que no lo puede realizar solo actividades como abotonar la camisa, abrochar el pantalón y amarrar las cuerdas de los zapatos. Finalmente, peinarse es una actividad que en ocasiones le toma mucho tiempo debido a que es un chico vanidoso”.*
- *Mamá lo acompaña a la escuela desde las 7:30 y lo espera allí hasta la hora de salida 12:00. Ellos llegan a casa después de la escuela cerca de las 12:30.*
- *Mamá calienta el almuerzo que cocinó temprano en la mañana, antes de salir para el colegio. Mientras tanto, Mateo se cambia de ropa. El desabotonado de la camisa resulta ser más fácil y se pone una camiseta fresca, un short y sandalias.*
- *En el comedor, en ocasiones mamá le da de comer en la boca debido a que Mateo se ensucia mucho, pues no cuenta con una buena motricidad fina en sus brazos y manos”.*
- *“14:00, Mateo se baña con ayuda de mamá y luego el descansa hasta las 17:00 aproximadamente. Mateo realiza sus tareas con ayuda de mamá o de nuestro primo por aproximadamente una hora y media. Luego Mateo escucha música cristiana evangélica en la computadora, de vez en cuando suele ir con su primo a ver jugar pelota”.*
- *19:00. Cuando Mateo regresa a casa, se lava, come algo ligero, se prepara para el descanso. A esa hora el padre de Mateo ya ha regresado a casa y ellos ven televisión un rato antes de ir a dormir.*
- *Durante los fines de semana Mateo se levanta más temprano que los días de clases y su jornada inicia con el arreglo de su habitación pues, se muestra obsesivo por el orden. El resto del día juego con nuestros sobrinos que llegan a casa. ¡El los adora!”. (Entrevista a la hermana de Mateo, oct. 2019).*

Desarrollo cognitivo.

A criterio de la familia de Mateo, él asiste regularmente a clases y se encuentra estable. La memoria es una de las dificultades que tiene Mateo pues, le cuesta recordar lo aprendido. Rápidamente olvida lo que aprendió al inicio de semana. Entonces, es necesario repetir las lecciones cada vez que sea posible. A veces se acuerda de hacer las tareas y otras veces no, pues, en ocasiones, no entiende las instrucciones.

El primo de Mateo vive con esta familia porque su madre falleció. Él tiene 19 años y es quien le ayuda actualmente en las actividades escolares.

La actividad artística que más le gusta a Mateo es pintar.

- “Me gusta pintar” (E1.3.0:12’).
- “Uso lápices y marcadores para pintar” (E1.3.0:14’).
- “La acuarela es muy difíciles de usar” (E1.3.0:18’).
- “Los niños pequeños usan plastilina...Yo ya soy grande” (E1.3.0:21’).

Comentario. - El proceso de aprendizaje de Mateo es lento y repetitivo. El profesor se encarga de realizar estrategias para que su estudiante tenga la facilidad de captar las ideas de una forma más sencilla y factible.

El contexto familiar alrededor de Mateo muestra buen desenvolvimiento. Los padres aceptaron de forma rápida la discapacidad del niño y se encargaron de brindarle todo su apoyo para que él pueda satisfacer sus necesidades humanas. Autores como [Navarro et al. \(2012\)](#) indican que en el curso de las experiencias vividas dentro del seno familiar se aprenden valores culturales, nociones, conceptos, maneras de hacer y ser. Un aspecto importante en este contexto es aprender a aprender. Esto se hace posible en una dinámica de experimentación y reflexión: preguntando, probando, participando en actividades con otras personas y recibiendo unas u otras respuestas que estimulen a continuar preguntando. Según [Muñoz \(2005\)](#), el contexto familiar posee, en el desarrollo de habilidades con componentes cognitivos y lingüísticos, la función autorreguladora y planificadora del lenguaje y la capacidad de descontextualización. Por su parte, [Navaridas \(2013\)](#), sostiene que el contexto escolar hace que las necesidades e intenciones recogidas en dicho modelo puedan traducirse en objetivos y orientaciones pedagógicas que guíen la acción conjunta y coordinada de todos los procesos educativos del centro, con la finalidad última de que todos y cada uno de los estudiantes puedan adquirir las competencias básicas para su pleno desarrollo educativo y social. Por otro lado, [Papalia y Feldman \(2012\)](#) nos indican que hay fuerte evidencia de la relación entre la orientación del profesor y el desempeño de memoria de los niños. Así, subraya la importancia del contexto escolar para el desarrollo de la memoria de los menores.

Se debe entender que las dificultades de aprendizaje son un grupo heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la capacidad para entender, hablar, leer, escribir, razonar o para las matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo y, presumiblemente, se deben a una disfunción del sistema nervioso, pudiendo continuar a lo largo del proceso vital. De ellos pueden manifestarse problemas en conductas de autorregulación e interacción social, pero estos hechos no constituyen por sí mismos una dificultad de aprendizaje.

Se observó que los padres apoyan el aprendizaje de Mateo, ayudándolo en sus tareas y actividades. Ellos lo motivan para que cada día se esfuerce más y siga superando sus debilidades. La madre es quien está más pendiente de Mateo. Se queda todo el día acompañándolo en la escuela. Es muy sobreprotectora. Esto se constituye, en cierto sentido como una debilidad, ya que el adolescente no pueda realizar algunas actividades por sí mismo.

En una de las entrevistas la madre comenta que a Mateo le gusta escuchar música, mientras decía “*Mateo, bájele volumen a la música*” (E2.0:35’).

Luego retomó con la entrevista, agregando que a su hijo le gusta el orden.

Según [Flórez et al. \(2017\)](#), los ambientes de aprendizaje están divididos en: (1) Ambientes de aprendizaje centrados en quien aprende para desarrollar en el alumnado las habilidades o conocimientos que potencien su interacción con la sociedad; (2) Ambientes de aprendizaje centrados en el conocimiento para promover a estudiantes, docentes y los demás actores de la comunidad educativa dotándolos de los más actuales conocimientos; (3) Ambientes de aprendizaje centrados en la evaluación para valorar los conocimientos previos del estudiante y así ver el desempeño y analizar nuevas estrategias de manera clara, precisa y orientando al estudiante; (4) Ambientes de aprendizaje centrados en la comunidad para aprender de otros contextos e interactuar social. Para el caso de estudiantes con SD la aplicación de todos los ambientes de aprendizaje en medida apropiada aportaría de forma relevante para la introducción de contenidos nuevos y repaso contextualizado para tenga significancia.

Desarrollo Psicosocial.

Mateo es un niño muy sociable que le gusta interactuar con las personas, tiene una buena relación con su familia y recibe un gran apoyo por parte de todos.

Según [Papalia y Feldman \(2012\)](#), el desarrollo psicosocial es la búsqueda de identidad que incluye la identidad sexual. En general, la relación de Mateo con sus padres es buena. De igual manera, el grupo de pares ejerce una influencia positiva o negativa. A este punto, [Faas \(2018\)](#) sostiene que el desarrollo psicosocial, por definición, incluye la combinación de dos elementos: la psiquis (que en griego significa “alma, espíritu, sentimientos”) y el contexto

social (la familia, la comunidad y la cultura). Por lo tanto, es la interacción entre emociones, temperamento y primeros rasgos de personalidad mostrados en la infancia que interactúan con los elementos presentes en su mundo social (entorno) donde aparecen: la madre, el padre, hermanos, docentes y otros cuidadores.

Mateo presenta un retraso en la competencia comunicativa tanto oral como escrita. Su forma de comunicación es a través de gestos y señas, porque él no logra expresarse totalmente de manera clara, a pesar de ello, mantiene buena socialización con los demás niños que lo rodean.

- *“Mateo es muy enamorado. Constantemente trata de conquistar a sus pares del sexo femenino.” (E5:5.20’).*
- *“mi hermano es vanidoso y coqueto. Él se toma mucho tiempo en peinarse hasta que logra ponerse guapo” (E4:0.43’).*

Por otro lado, Mateo ama a sus sobrinos. Tiene dos. Uno de 5 años y el otro es aún un bebé. Ellos viven en la misma casa, y casi todas las tardes Mateo juega con ellos coches de juguete, pelotita y, con el mayor, a veces pintan o juegan a la pelota.

- *“Yo quiero mucho, mucho, mucho a mis sobrinos” (E1.3.0.12’).*
- *“Mis sobrinos son pequeñitos. Yo los cuido para que no se caigan al suelo.” (E1-3. 0.17’).*

Desde las observaciones participantes se indica:

Mateo quiere que todo en su casa esté muy limpio y ordenado, y aunque esto puede ser como una fortaleza, también se convierte en una molestia debido a su nivel de insistencia y exigencia respecto a la pulcritud, dando señales de comportamiento obsesivo.

Mateo disfruta del ceviche, fútbol, música y pintar paisajes, retratos, etc. pero son actividades que por razones de tiempo se realizan solamente los fines de semana.

Mateo tienen un vocabulario limitado, pero junto a sus gestos logra comunicarse apropiadamente con los demás. Eventualmente aparecen palabras que él no comprende, pero los miembros de su familia explican lo requerido con ejemplos, logrando una comunicación que permite una buena convivencia.

Los placeres en la vida de este adolescente:

Mateo de manera general tiene buen apetito. Solamente cuando tiene alguna preocupación por cosas del colegio es que deja de comer. Uno de sus placeres en la vida es comer ceviche.

- *“Me gusta el ceviche. Es muy amargo, pero es muy rico” (E1-3. 0.22’).*
- *“El ceviche me gusta mucho, mucho, mucho. Me como 2 ceviches cuando mi mamá cocina” (E1-3. 0.26’).*

- “Mi deporte es el futbol. Quiero jugar en el equipo de la escuela” (E1-3. 0.26’).
- “Mamá no me deja jugar. Ella dice que me caeré. Sola veo jugar a otros” (E1-3. 0.34’).

Comentarios. - La madre de Mateo reconoce que el adolescente tiene una alta dependencia en ella. Su gran temor es que algo malo le ocurra a Mateo cuando esté solo. Otra situación con la que se lidia diariamente en la escuela es la facilidad que tiene Mateo para distraerse, y claro, la situación económica siempre es un asunto que preocupa.

Se ha observado una buena socialización, le gusta compartir y convivir con las personas a pesar de que tiene una gran dependencia de la madre. Entendido como la limitación para realizar las actividades personales ([Caser Fundación, 2017](#)). De acuerdo con [Sánchez \(2012\)](#), el contexto social es el espacio en el que, a través de la interacción de los individuos, se desarrolla la manera de pensar y sentir que son participe en una sociedad. A ello se debe agregar que las relaciones entre pares en la primera infancia son esenciales para la adaptación psicosocial actual y futura ([Boivin, 2016](#)).

Las interacciones entre pares se correlacionan con diversos problemas de adaptación en la adolescencia y en el adulto joven. Entre estos problemas se debe mencionar a la deserción escolar, conducta antisocial y problemas emocionales. Estos se traducen en aislamiento, depresión y ansiedad. En base a la integración social, [Navarro et al. \(2012\)](#) indica que la vida en grupo o con los otros favorece la competencia social para controlar impulsos y generar conductas socialmente adaptativas o prosociales. [Navaridas \(2013\)](#) explica que los métodos deben orientarse a la integración de las distintas experiencias y aprendizajes de los alumnos y adaptarse a sus ritmos de trabajo.

Perspectiva del futuro de mateo. Aspiraciones y temores

Son varios los sueños que Mateo tiene para el futuro, entre ellos, el de poder ayudar a sus padres con el negocio o trabajando fuera para traer dinero a casa. Mateo tiene mucho entusiasmo de seguir aprendiendo y por ello se esfuerza en clases. Entre sus fortalezas está el canto pues, a él le fascina.

Mateo también tiene temores que le afectan. De lo que cuenta, quizás el más fuerte sea llegar a perderse cuando anda solo. Él le teme mucho a la soledad. Otro temor que tiene es el de quemarse o lastimarse mientras juega. Por ese motivo, Mateo prefiere no practicar ningún deporte con sus compañeros. Solamente camina y conversa con sus amigos. Teme también al maltrato. La madre no lo deja andar solo:

- “Al principio no lo aceptaban en el colegio y eso me dolió muchísimo” (E1-2.0:8’).
- “Mi Mateo solía jugar con el hijo del vecino, pero, ellos se fueron a vivir a otro barrio” (E1-2.0:14’).

Los padres asumen un rol trascendental en el proceso de desarrollo cognoscitivo y socioemocional de los menores. [Casais et al., \(2017\)](#) sostiene que el padre asume un rol de agente socializador. Las madres generalmente se encargan del cuidado puntual a nivel de la alimentación, cuidados médicos, estabilidad emocional y pueden influir en el desarrollo de su personalidad, autonomía, etc. ([Salazar, 2014](#)).

A este punto, [Espín y Molina \(2016\)](#) sostienen que la familia provee junto al cariño y protección, las primeras oportunidades de aprendizaje y crecimiento; por lo tanto, su presencia es fundamental en la vida de un menor con síndrome de Down; y [Benítez \(2018\)](#) sostiene que la falta del apoyo familiar origina consecuencias negativas para el menor. Mientras que un buen apoyo social, tanto a nivel interno (la propia familia), como a nivel externo (redes de apoyo), funciona como factor de protección de la salud familiar.

Al final de este estudio, Mateo fue integrado a un programa para desarrollar competencias laborales relacionadas a actividades de Turismo y Hotelería. Hay muchas expectativas de parte del centro educativo la familia, sobre que este programa le permita a Mateo, finalmente, insertarse en la vida socio productiva del país, en búsqueda de su autonomía y autorrealización.

CONCLUSIONES

Mediante la investigación realizada, se infiere que la detección oportuna del embarazo es un paso importante para el desarrollo del individuo. En el caso estudiado, la detección se dio en la semana 20. Esto no es conclusivo, pero da cabida a la posibilidad de que factores ambientales, sumada a la edad avanzada de la madre, e incluso factores genéticos hayan sido desencadenantes del síndrome, el que solo pudo ser identificado al nacer. Sin embargo, evidencia la necesidad de mejorar el acceso a servicios de salud preventiva en Ecuador, donde persisten dificultades a pesar de sus políticas públicas que priorizan el derecho de acceso a servicios de salud pública.

Tras el nacimiento, la reacción de los padres fue de rechazo al bebe con síndrome de Down. El proceso del duelo llevó a los padres hasta la manifiesta aceptación sin la intervención de servicios de acompañamiento. Aquí emerge la necesidad de mejorar la atención a las familias con niños que tienen algún tipo de discapacidad en Ecuador.

Sin embargo, aspectos relativos a la dependencia emocional y la falta de autonomía del sujeto que aprende, podrían revelar que dicha etapa no se encuentra alcanzada en su totalidad. Esta es una circunstancia que persiste en muchas parejas que tienen hijos con SD u otras necesidades educativas especiales. Esta situación es presentada en este trabajo con la finalidad de aportar a la superación en aquellas familias en las que se ha alargado la etapa de negación.

El contexto familiar en el que se desenvuelve cuenta con limitaciones económicas y socioculturales. Sin embargo, el afecto y apoyo familiar ha sido esencial durante el desarrollo funcional en este caso. Así, tanto hermanos como padres han hecho énfasis en el cumplimiento de los controles médicos. En este ámbito el sujeto que aprende ha presentado frecuentes afecciones relacionadas a su condición.

En el contexto educativo se observó que el niño tiene ganas de aprender. La familia también ha formado parte del proceso de aprendizaje. Sin embargo, la estimulación al aprendizaje por parte de los hermanos de Mateo ha sido positiva, pero insuficiente para lograr memorizar los contenidos curriculares y el desarrollo de las competencias de lectura, escritura, entre otras.

Los docentes son una parte esencial en el desarrollo cognitivo del niño. Ellos se encargan de la presentación de contenidos, realimentación de saberes, apoyado de materiales didácticos para trabajar la retención de los aprendizajes. Sin embargo, la memoria de Mateo sigue siendo su mayor reto. Los docentes parecen estar conscientes de los efectos sobre el desarrollo cognitivo de estudiantes con síndrome de Down. Así, en la educación inclusiva, Ecuador ha logrado avances históricamente relevantes, pero aún no ha alcanzado la atención a todas las necesidades que persisten en los centros educativos. Así, este trabajo recalca la necesidad de que se ejecuten nuevos estudios que permitan garantizar la atención de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales vinculadas o no con la discapacidad en las condiciones de la pandemia por la COVID19.

En el aspecto social, es posible que la sobreprotección sea una de las principales causas del limitado desarrollo de la autonomía y el surgimiento de vínculos afectivos fuera del hogar. La familia demuestra gran temor ante las posibilidades del rechazo social al que puede estar expuesto Mateo.

La información recogida permite a los autores afirmar Mateo puede ser considerado como un adolescente sociable. Se añade que, a pesar de poseer un retraso en su competencia comunicativa, él logra comunicarse oralmente y se apoya con gestos y señas cuando se requiere. Él manifiesta interacciones positivas con sus familiares y protección hacia los menores del hogar. La principal causa de conflictos con él se debe a la falta de orden y limpieza, lo que es una manifestación relativamente positiva.

Se concluye este trabajo afirmando que se logró el objetivo propuesto de construir la historia de vida de Mateo desde los aspectos socioafectivos en los contextos familia, escuela y comunidad. La difusión de este trabajo puede aportar a la visibilidad de información respecto a los procesos de desarrollo evolutivo de adolescentes con síndrome de Down en la región. La información presentada puede ser utilizada en la revisión de procesos educativos en la identificación de mejoras que deben hacerse a las políticas públicas para la atención a la

Rodríguez, A., Villafuerte, J., Quijije, N. & Zambrano, C. (2021). Entornos sociales y emocionales de un adolescente con síndrome de Down; La historia de vida de Mateo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 37-56. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17797>

salud preventiva y calidad de la educación en Ecuador. Se hace un llamado a investigadores educativos para que ejecuten nuevos trabajos que aporten al mejoramiento de la atención de la diversidad en la región.

AGRADECIMIENTO:

Este trabajo se suscribe a los proyectos de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador: (1) Inclusión y atención a la diversidad para el desarrollo social y educativo en Ecuador; y (2) Innovaciones y procesos educativos.

Se agradece de manera especial a los docentes de la Carrera de Educación Especial de la Facultad Ciencias de la Educación de la ULEAM, Ecuador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benítez, I. G. (2018). *El apoyo familiar: acontecimientos significativos de vida familia*. En: Psicología-online [blog]. <https://www.psicologia-online.com/el-apoyo-familiar-acontecimientos-significativos-de-vida-familiar-2825.html>
- Boivin, M. (2016). *Enciclopedia Sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. <http://www.encyclopedia-infantes.com/relaciones-entre-pares/sintesis>
- Casais Molina, D., Flores Galaz, M., & Domínguez Espinosa, A. (2017). Percepción de prácticas de crianza: análisis confirmatorio de una escala para adolescentes. *Acta de investigación psicológica*, 7(2), 2717-2726. <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2017.06.001>
- Caser Fundación. (2017). *¿Qué es la dependencia?* [blog]. <https://www.fundacioncaser.org/autonomia/preguntas-frecuentes/que-es-la-dependencia>
- Córdoba, L., Gómez, L., & Verdugo, A. (2008). Calidad de vida familiar en personas con discapacidad: un análisis comparativo. *UniversitasPsychologica*, 7(2), 369-383. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a06.pdf>
- Corral, K., Bravo, S., & Villafuerte, J. (2015). Situación de la educación inclusiva en el cantón Manta. En M. Montanez, S. Ortega y Z. Moncayo. *Educación inclusiva, realidad y desafíos*. PUCESE. <https://www.uv.es/gem/gemeduco/publicaciones/Educaci%C3%B3n%20inclusiva%20familia%20escuela%20y%20estilos%20educativos%20familiares.pdf>
- Espín, L., & Molina, N. (2016). *Conocimientos, actitudes y prácticas que poseen los padres sobre el cuidado a niños y niñas con Síndrome de Down menores de 5 años del Centro de Rehabilitación Integral Especializado del Ministerio de Salud Pública*, Ibarra 2015. Trabajo titulación. Universidad Técnica del Norte, Facultad Ciencias de la Salud. <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/6162/2/06%20ENF%20710%20ARTICULO.pdf>
- Faas, A. (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez*. Editorial Brujas. ProQuest E-book Central. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uleamecsp/detail.action?docID=5757446>



- Rodríguez, A., Villafuerte, J., Quijije, N. & Zambrano, C. (2021). Entornos sociales y emocionales de un adolescente con síndrome de Down; La historia de vida de Mateo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 37-56. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17797>
- Flórez, R., Castro, J. A., Galvis, D. J., Zea A., & Acuña, L.F. (2017). Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones. *Serie de investigación IDEP*, 40-47. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro%20%20IDEP%20-%20Ambientes%20de%20aprendizaje.pdf>
- Lima-Serrano, M., Martínez-Montilla, J. M., Guerra-Martín, M. D., Vargas-Martínez, A. M., & Lima-Rodríguez, J. S. (2018). Factores relacionados con la calidad de vida en la adolescencia. *Gaceta Sanitaria*, 32(1), 68-71. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.06.016>
- Mazzi, E. (2015). Congenital defects. *Rev. bol. Pediatría*, 54(3), 148-159. http://www.scielo.org.bo/pdf/rbp/v54n3/v54n3_a06.pdf
- Montes Pérez, D., Cevallos Zambrano, P., & Alcívar Pincay, G.A. (2019). Estilos parentales y calidad de vida familiar en adolescentes con dificultades conductuales: una revisión bibliográfica para el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Cognosis*, 4 (3), 169-180. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v4i3.1872>
- Muñoz, Alicia. (2005) la familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia* 2, 147-163. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/505/b1518923.pdf?sequence=1>
- Navaridas, N. F. (2013). *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*. Genuve Ediciones. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uleamecsp/reader.action?docID=3428874>
- Navarro, I., Pérez, N., & Cantero, V. (2012). *Psicología del desarrollo humano*. ECU. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uleamecsp/reader.action?docID=3205511>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2013). *ONU llama a poner fin al estigma contra las personas con síndrome de Down*. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2013/03/1267461#.VqgdZ089TXU>
- Ortega, P., Torres, L., Garrido, A., & Reyes, A. (2008). Actitudes de los padres en la sociedad actual con hijos e hijas con necesidades especiales. *Revista Psicología y Ciencias Sociales*, 8(1), 21-32. https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001636.pdf
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo humano*. MC GRAW HILL Education.
- Proaño, K. (2019). La tasa de síndrome de Down en Ecuador es mayor que el promedio mundial. *Edición médica*. <https://www.edicionmedica.ec/secciones/salud-publica/la-tasa-de-sindrome-de-down-en-ecuador-es-mayor-que-el-promedio-mundial-93840>
- Rodríguez, A. D., Mera, M. N., Alcívar, G. A., & Cedeño, R. (2020). Influencia de la beta talasemia en el rendimiento escolar: una historia de vida. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(2), 318-324. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1521>
- Rodríguez, A.D., Plaza, J. M., Villafuerte, J. S., & Rodríguez, F. G. (2021). *Una historia de vida sobre la influencia del diagnóstico en la inclusión educativa de un niño con atrofia cerebral*. En: “Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: En busca de una educación inclusiva”. Dykinson. <https://n9.cl/586z>

Rodríguez, A., Villafuerte, J., Quijije, N. & Zambrano, C. (2021). Entornos sociales y emocionales de un adolescente con síndrome de Down; La historia de vida de Mateo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 37-56. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17797>

Rodríguez, A. R., Toala, M. J., & Álava, K. Á. (2020). Incidencia de la epilepsia del lóbulo temporal: una historia de vida en la escuela “Incidencia de la epilepsia del lóbulo temporal: una historia de vida en la escuela”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* 115(1), 1-10. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/01/epilepsia-lobulo-temporal.html>

Salazar, ML. (2014). Síndrome de Down: *Revisión de las características clínicas de los niños de 5 a 7 años*. Trabajo de titulación. Universidad de Guayaquil. Facultad Piloto de Odontología. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/5272/1/SALAZARmariel.pdf>

Sánchez, D. P. (2012). *Calidad de vida en niños con síndrome de Down*. Trabajo de titulación. Universidad de la Sabana. Facultad de Psicología. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/1770/121585.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Segers, D., Bravo, S., & Villafuerte, J. (2018). La resiliencia y estilos de afrontamiento de jóvenes estudiantes con discapacidad. *Revista Currículo*, 22(4), 464-487. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8433>

Velásquez, M.D., & Villafuerte-Holguín, J.S. (2020). Recreational Games to Strengthen Equilibrium and Oral Expression of Children with Down Syndrome. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(4), 360-371. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1004.03>

Villafuerte, J., Franco, O. y Luzardo, L. (2016). *Competencias del profesorado universitario para potenciar el trabajo educativo en la diversidad*. Reunión científica INPIN 2016. Guayaquil. Ecuador. https://www.researchgate.net/profile/Monica_Molina_Barzola2/publication/312086239_III_Reunion_Cientifica_para_la_Innovacion_INPIN_2016_1era_Edicion/links/59109f410f7e9bfa0698964a/III-Reunion-Cientifica-para-la-Innovacion-INPIN-2016-1era-Edicion.pdf

Villafuerte, J., Luzardo, L., Bravo, S., y Romero, A. (2017). Implicaciones y Tensiones en Procesos de Inclusión Educativa, Adolescentes con discapacidad física narran sus experiencias. *Revista Cumbres*, 3(2), 9-16. <http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/240>

Villalva-Sánchez, A.F., Sandoval-Molina, J., Hernández, L.A., & Pérez, Á. O. (2019). Perfil neuropsicológico de pacientes con síndrome de Down. *DIVULGARE Boletín Científico De La Escuela Superior De Actopan*, 6(12), 13-18. <https://doi.org/10.29057/esa.v6i12.4014>

Wajuihian, S. (2019). Down syndrome: An overview. *African Vision and Eye Health*, 75(1), 2-6. <https://doi.org/10.4102/aveh.v75i1.346>

Rodríguez, A., Villafuerte, J., Quijije, N. & Zambrano, C. (2021). Entornos sociales y emocionales de un adolescente con síndrome de Down; La historia de vida de Mateo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 37-56. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17797>

Autores / Authors	Saber más / To know more
<p>Arturo Damián Rodríguez Zambrano</p> <p>Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad César Vallejo. Ingeniero en Turismo con Maestría en Educación Superior: Investigación e Innovación Pedagógica. Investigador Categoría Auxiliar I acreditado por la Senescyt. Actualmente docente en la Facultad de Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.</p>	<p> 0000-0002-7017-9443</p> <p> https://bit.ly/3btxwe2</p> <p> https://bit.ly/3bxPZWS</p>
<p>Jhonny Saulo Villafuerte Holguín</p> <p>Doctor en Psicodidáctica y Didácticas Específicas en la Universidad del País Vasco. Profesor en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabi. Ecuador.</p>	<p> 0000-0001-6053-6307</p> <p> https://bit.ly/3eCuuGv</p> <p> https://bit.ly/3cgZ45p</p>
<p>Nicole Tatiana Quijije Franco</p> <p>Estudiante de la carrera de Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.</p>	<p> 0000-0003-4968-7985</p> <p> https://bit.ly/3t3h0HA</p>
<p>Carmen María Zambrano Zambrano</p> <p>Estudiante de la carrera de Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.</p>	<p> 0000-0001-5520-7330</p>

**PROTECCIÓN DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL DE LA MEDICINA
TRADICIONAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS: ESPECIAL REFERENCIA AL
CASO PERUANO**

*PROTECTION OF THE INTELLECTUAL PROPERTY OF TRADITIONAL MEDICINE OF
INDIGENOUS PEOPLES: SPECIAL REFERENCE TO THE PERUVIAN CASE*

Jurado Cerrón, D.R.
Universidad Carlos III de Madrid. Madrid (España)

Recibido | Received: 01/04/2021
Aprobado | Approved: 08/06/2021
Publicado | Published: 19/06/2021

Correspondencia | Contact: Doly Rocío Jurado Cerrón | dolyjurado@gmail.com

 [0000-0001-7981-5189](https://orcid.org/0000-0001-7981-5189)

RESUMEN

Palabras clave
Pueblos indígenas
Medicina tradicional
Propiedad intelectual
Recursos genéticos

Los pueblos indígenas, en sus territorios, han albergado una gran variedad de riqueza no solo material, sino también intelectual, desarrollándose y conservándose durante siglos conocimientos que les han permitido sobrevivir y sortear contextos álgidos como los sanitarios. Dentro de esta propiedad intelectual encontramos los conocimientos de la medicina tradicional, cuya protección jurídica se encuentra asociada a los recursos genéticos de los cuales estos proceden. En ese marco, sucesos en los que grandes industrias han accedido a estos conocimientos y los han patentado como propios, privando así a sus autores colectivos originarios, ha motivado esfuerzos desde la comunidad internacional y desde los Estados para regular y articular redes y mecanismos de protección. En esa línea, este artículo busca abordar esta situación desarrollando conceptualmente la regulación respecto a la propiedad intelectual, la protección, el objeto, alcance y manifestaciones de la misma por parte de los pueblos indígenas y el rol que para su preservación ha jugado la Organización Mundial de Propiedad Intelectual. Asimismo, se remite a la regulación peruana (pionera en la materia) e internacional e identifica los esfuerzos adicionales que desde la comunidad internacional se han realizado a efectos de potenciar su protección y plantea los retos y los desafíos aún existentes ante el avance científico y la no siempre eficaz regulación normativa.

ABSTRACT

Keywords

Indigenous people
Traditional medicine
Intellectual property
Genetic resources

Indigenous peoples, in their territories, have harbored a great variety of wealth not only material, but also intellectual, developing and conserving knowledge for centuries that have allowed them to survive and overcome critical contexts such as health. Within this intellectual property we find the knowledge of traditional medicine, whose legal protection is associated with the genetic resources from which they come. In this context, events in which large industries have accessed this knowledge and have patented it as their own, thus depriving its original collective authors, has motivated efforts from the international community and from the States to regulate and articulate protection networks and mechanisms. Along these lines, this article addresses this situation by conceptually developing the regulation regarding intellectual property, the protection, the object, scope and manifestations thereof by indigenous peoples and the role that the World Organization for their preservation has played. Intellectual property. Likewise, it refers to Peruvian (a pioneer in the matter) and international regulation and identifies the additional efforts that the international community have made in order to enhance its protection and raises the challenges and challenges that still exist in the face of scientific advancement and not always effective normative regulation.

INTRODUCCIÓN

Los pueblos indígenas son poseedores de conocimientos que han preservado a lo largo del tiempo en esa lucha constante por la resistencia, la revaloración de su tradición y de ese equilibrio de las prácticas naturalmente antrópicas en línea con el medio ambiente. En la cosmovisión de los pueblos indígenas, el ser humano es parte de la naturaleza, los territorios que ocupan no son solo espacios geográficos, sino que son fuente de espiritualidad y conexión con los recursos propios de la naturaleza de los cuales reciben y adquieren conocimiento. Obtienen de la naturaleza no solo lo necesario para vivir y alimentarse, sino también para sobrevivir a situaciones contingentes.

Tras generaciones se han venido transmitiendo entre los miembros de los pueblos indígenas los conocimientos medicinales que se han adquirido y descubierto a lo largo del tiempo. Son los pueblos indígenas, colectivamente, los titulares de los mismos, quienes no han precisado de algún registro físico para mantenerlos, sino que lo han hecho a través de la oralidad, de la tradición y las prácticas culturales propias. Sin embargo, es la apropiación de estos conocimientos por parte de las grandes industrias farmacéuticas¹ y su registro, lo que ha

1 Al respecto, [Nemogá Soto \(2001\)](#) refiere cómo “varias compañías e instituciones que investigan compuestos bioquímicos para el desarrollo de nuevas drogas han enfocado la herbolaria medicinal de pueblos indígenas como una fuente de información” (p. 23).

originado preocupación en la comunidad internacional, articulándose así mecanismos para la preservación de estos conocimientos de la medicina tradicional de los pueblos indígenas y su reconocimiento como sus verdaderos autores.

En esta tarea, ha sido crucial la labor de la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI), que se ha erigido como el organismo encargado de la regulación de la propiedad intelectual, la protección y la capacitación a los diversos Estados para la protección y la preservación de la propiedad intelectual de la medicina tradicional de los pueblos indígenas. Si bien son diversas las figuras a través de las cuales se reconoce la propiedad intelectual, para los fines de este trabajo de investigación, nos ocuparemos de su rol de protección de los recursos genéticos, que es donde se ubica a los recursos naturales a partir de los cuales se ha generado el conocimiento medicinal; de este modo, son objeto de protección no los recursos genéticos en sí mismos, sino las invenciones desarrolladas a partir de ellos, en este caso, las invenciones que han sido generadas desde el intelecto de los pueblos indígenas.

En ese marco, se desarrollará conceptualmente la propiedad intelectual, la protección, el objeto, el alcance y las manifestaciones de la misma por parte de los pueblos indígenas y el rol que ha jugado la OMPI, para, concretizando más la regulación, abordar la normativa peruana pionera en la protección de la propiedad intelectual en la región americana. Asimismo, se identificarán los esfuerzos adicionales que desde la comunidad internacional se han realizado a efectos de potenciar su protección, ello con la finalidad de plantear los retos y desafíos aún presentes, más ante el avance científico y la no siempre eficaz regulación normativa.

LA ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE PROTECCIÓN INTELECTUAL Y SU ROL DE PROTECCIÓN Y PROMOCIÓN

La OMPI surge como un organismo especializado del sistema de Naciones Unidas que busca “desarrollar un sistema de propiedad intelectual internacional equilibrado, accesible y que recompense la creatividad, estimule la innovación y contribuya al desarrollo económico, salvaguardando a la vez el interés público” ([Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación del gobierno de España, s.f.](#)). Sus dos objetivos principales giran en torno al fomento de la protección de la propiedad intelectual a nivel mundial y el aseguramiento de la cooperación administrativa en materia de propiedad intelectual. En ese marco, desarrolla distintos tipos de actividades tales como: normativas; programáticas; de normalización y de clasificación internacionales; y, de registro y presentación de solicitudes ([OMPI, s.f.b](#)).

Dentro de los comités que la integran, es de nuestro interés el Comité Intergubernamental sobre Propiedad Intelectual y Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y Folclore, establecido en respuesta a las necesidades emergentes de regulación tales como: i) el acceso a los recursos genéticos y la distribución de beneficios; ii) la protección de los conocimientos

tradicionales, asociados o no con los recursos genéticos; y, iii) la protección de las expresiones del folclore (OMPI, 2004, p. 21). Su función principal es brindar asistencia práctica y asesoramiento técnico a los Estados partes en el desarrollo y fortalecimiento de los sistemas nacionales y regionales de protección de conocimientos tradicionales, entre otras medidas (OMPI, 2015, p. 49).

En suma, la OMPI ha jugado un papel importante en la protección de la propiedad intelectual y, en cuanto a la medicina tradicional, brinda protección contra la utilización no autorizada de los conocimientos médicos tradicionales de los pueblos indígenas por parte de terceros (OMPI, 2016c).

DELIMITACIÓN Y ALCANCES DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

La propiedad intelectual de los pueblos indígenas “constituye un cuerpo vivo de conocimientos que es creado, mantenido y transmitido de una generación a otra de una comunidad, y con frecuencia forma parte de su identidad cultural o espiritual” (OMPI, 2015, p. 13), entre ellos podemos encontrar a los conocimientos tradicionales², las expresiones culturales tradicionales o expresiones del folclore y los recursos genéticos³. A su vez, dentro de la categoría de conocimientos tradicionales no solo encontramos los asociados a los medicinales (incluyendo medicinas y remedios), sino también los conocimientos agrícolas, científicos, técnicos, ecológicos, los relacionados con la diversidad biológica, símbolos, bienes culturales, entre otros (Sukhwani, 2012).

Cada una de estas manifestaciones es consecuencia de años de resistencia plasmados en cada uno de los conocimientos tradicionales y de las expresiones culturales como simbología de la espiritualidad y lucha constante indígena. En ese extremo, la titularidad de los mismos reside en la colectividad, siendo esta la que los posee, de modo que los derechos e intereses sobre los mismos corresponden no a individuos, sino a las comunidades, ello incluso en aquellos casos en los que estos pudiesen haber sido generados por uno solo de ellos, pero al ser desarrollados y preservados por la colectividad es que forman parte del conocimiento y expresión cultural de toda una comunidad (OMPI, 2014).

El objetivo de la protección es asegurar que los conocimientos tradicionales permanezcan y se fomenten en los pueblos indígenas, lo cual se expresa en la lucha constante para que no desaparezcan o se pierdan; no obstante, deberá cuidarse que en ese intento por protegerlos

² “Son conocimientos dinámicos y en constante evolución, que se crean en un contexto tradicional, se preservan colectivamente y se transmiten de generación en generación y que incluyen, entre otros, los conocimientos especializados, las capacidades, las innovaciones, las prácticas y el aprendizaje que perviven en los recursos genéticos” (OMPI, 2014, p. 2).

³ “Todo material genético de valor real o potencial (...)” (OMPI, 2014, p. 17).

se facilite, indirectamente, la apropiación indebida o el uso ilícito de los mismos por parte de terceros (OMPI, 2016d). Por lo general, los conocimientos más difundidos son aquellos albergados en el arte indígena como los textiles, la música, las danzas y los cantos, pues son los más identificables, pero existen conocimientos que van más allá de ello y que están relacionados a la medicina tradicional. A este tipo de conocimiento los definimos como aquel sistema de saberes, creencias, prácticas, recursos materiales y simbólicos medicinales de origen prehispánico que son utilizados con la finalidad de brindar atención a los padecimientos y procesos desequilibrantes (Zolla, 2005).

Estos conocimientos médicos tradicionales se desarrollan a partir de la diversidad endémica de los recursos naturales de los territorios indígenas, lo cual se encuentra dentro de la protección de los recursos genéticos, pero no de estos en sí mismos, sino de aquellos conocimientos médico-tradicionales de los pueblos indígenas conexos o desarrollados a partir de estos (OMPI, 2016b), que además no es que surjan de un momento a otro, sino que requieren de años para comprobarse, diversificarse y protegerse entre los miembros de la comunidad.

PROTECCIÓN DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Lo que ha despertado la preocupación por la protección y el reconocimiento de los conocimientos médico-tradicionales de los pueblos indígenas por parte de la comunidad internacional han sido los diversos casos en los que terceros no autorizados han patentado o intentado patentar conocimientos derivados de los mismos sin previa autorización ni justa participación de los pueblos indígenas poseedores, aun cuando han sido ellos sus autores, desarrolladores y quienes los han utilizado por generaciones, con lo cual se les ha venido privando de beneficios no solo económicos, sino también médicos y sociales (OMPI, s.f.a).

Por perverso que suene, dentro del análisis económico de los costos y beneficios que el cumplimiento de la regulación genera a las grandes industrias y siguiendo sus fines lucrativos y mercantiles (Regino Montes, 2015), puede resultarles más rentable ser beneficiarios de todos los ingresos económicos que la explotación y registro de determinado conocimiento tradicional asociado a un recurso genético genere, ello sin ningún tipo de limitación (OMPI, s.f.a). La legalidad y el apego a las normas conlleva “gastos extras” y, por ende, ingresos netos menores si se respeta la propiedad intelectual de sus poseedores⁴. Por un lado, es el importante valor que para el aprovechamiento comercial y la explotación industrial representan estos conocimientos; y, por otro lado, la vulnerabilidad de las poblaciones indígenas respecto a la

⁴ Así también: [Cobos Mora, F.; Hasang Moran, E.; Lombeida García, E. & Medina Litardo, R. \(2020, p. 66\).](#)

protección eficaz de sus derechos, lo que hace aún más necesario el que se busque preservar los intereses de los pueblos indígenas tanto en los procesos normativos como en la elaboración de políticas de protección, acceso y utilización de estos recursos y los conocimientos ([García Fuente, 2015](#)).

Es así que, según la [OMPI \(2015\)](#) se entiende por protección a:

La aplicación del Derecho, los valores y los principios de la propiedad intelectual para impedir el uso y la apropiación indebida, la copia, la adaptación u otro tipo de explotación ilícita (...) con el objetivo de que no se utilicen indebidamente la innovación y la creatividad intelectuales que encarnan los conocimientos tradicionales y las expresiones tradicionales culturales. (p. 20)

La importancia de recurrir al Derecho como mecanismo de protección dota de mayor seguridad el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas como titulares de los mismos ([Correa, 2001](#)) y su oponibilidad frente a terceros. Esta protección se da en dos niveles ([OMPI, 2015](#), p. 22):

1. **Nivel positivo:** consiste en el otorgamiento de derechos de propiedad intelectual a los pueblos indígenas respecto a los conocimientos médicos tradicionales, lo cual busca impedir el acceso ilegítimo y lucro de los mismos sin previo consentimiento ni participación de los beneficios, y el que ellos mismos puedan explotar sus conocimientos tradicionales.
2. **Nivel preventivo:** si bien no reconoce derechos de propiedad intelectual busca evitar que personas ajenas a la comunidad adquieran estos derechos, comprende también el impugnar patentes de los mismos y oponerse a su concesión a terceros.

La propiedad intelectual otorga la titularidad jurídica sobre determinados activos intangibles en forma de patentes, derechos de autor, secreto comercial, marcas y las indicaciones geográficas; de estas, las que son de interés para la protección de la propiedad intelectual de la medicina son las patentes, las cuales conceden derechos tales como impedir a terceros, sin previa autorización, su uso, fabricación, venta, oferta en venta o importación de la invención patentada. Asimismo, el secreto comercial protege aquella información que el poseedor o titular de determinado conocimiento médico tradicional busca no dar a conocer, no divulgarlo y mantenerlo en secreto; es el caso, por ejemplo, de aquellos conocimientos que únicamente son conocidos por los curanderos, parteras y transmitidos entre ellos ([OMPI, 2016c](#)).

Independientemente de estos sistemas de protección de la propiedad intelectual, juega un papel fundamental las prácticas consuetudinarias propias como la firma de contratos, ello a fin de preservar los conocimientos tradicionales y posibilitar el acceso a ellos previo consentimiento y la participación de los beneficios. Al respecto, considero que puede existir desproporción en los términos de los mismos, pues los montos de beneficios o participación

en ellos pactados puede que no se correspondan con la realidad e impliquen un perjuicio para el pueblo indígena, siendo necesario el que se garantice la intermediación de algún veedor que, neutralmente, revise los extremos de estos contratos; ello en atención a que las prácticas empresariales no siempre han sido honestas ni respetuosas de la propiedad intelectual ni los derechos de los pueblos indígenas, importando solo los fines científicos y comerciales⁵.

MANIFESTACIONES DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

La labor de protección que realiza la [OMPI \(2016a\)](#) se manifiesta en tres esferas:

1. Los **conocimientos tradicionales** en sentido estricto: protegidos a través del sistema de patentes, que comprende a las innovaciones producto de estos conocimientos, pues estos por sí mismos no quedan protegidos.
2. Las **expresiones culturales tradicionales/expresiones del folclore**: protegidas mediante los derechos de autor, derechos conexos, las marcas, etc., ello en cuanto comprenden conocimientos especializados y técnicos.
3. Los **recursos genéticos**: por sí mismos no son objeto de protección, pues “no son creaciones del intelecto”; No obstante, sí lo son las invenciones desarrolladas a partir de los recursos genéticos, ello a través de las patentes o de derechos de obtentor.

En los dos primeros está clara la protección de la propiedad intelectual, situación distinta a la de los recursos genéticos, los cuales se encuentran sujetos al acceso y la participación de los beneficios. A esto se suma el que, en estricto, los recursos genéticos en su estado natural no constituyen propiedad intelectual, pues al no ser creaciones de la mente humana no son pasibles de protección.

A partir de estos recursos genéticos los pueblos indígenas han desarrollado su medicina tradicional, la cual se define como “la suma completa de conocimientos, técnicas y prácticas fundamentadas en las teorías, creencias y experiencias propias de diferentes culturas y que se utilizan para mantener la salud y prevenir, diagnosticar, mejorar o tratar trastornos físicos o mentales”(OMPI, 2016c). De este modo, la tradicionalidad se refiere a la manera en que estos conocimientos son creados, preservados y transmitidos con relación a la comunidad, de manera colectiva y son intergeneracionales (OMPI, 2016c).

⁵ Como lo refiere la [OMPI \(s.f.a\)](#): “En muchos casos, estas entidades no reconocen la propiedad tradicional de los pueblos indígenas sobre estos conocimientos y privan a estos pueblos de una parte equitativa en los beneficios económicos, médicos o sociales que se derivan del uso de sus conocimientos o prácticas tradicionales” (p. 1).

MECANISMOS DE PROTECCIÓN DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL DE LA MEDICINA TRADICIONAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN EL DERECHO INTERNACIONAL

A nivel de la comunidad internacional se han gestado mecanismos tendientes a reforzar la protección de la propiedad intelectual de los pueblos indígenas. En ese marco, tenemos:

Convenio sobre Diversidad Biológica y Protocolo de Nagoya

El Convenio sobre Diversidad Biológica (CDB), firmado en Río de Janeiro el 5 de junio de 1992, conocido por ser el primer tratado en abordar la problemática en torno a la diversidad biológica, tiene tres objetivos fundamentales: i) la conservación de la diversidad biológica; ii) la utilización sostenible de sus componentes; y, iii) la participación justa y equitativa en los beneficios que se deriven de la utilización de recursos genéticos. De estos objetivos, el último recoge lo que sería una consecuencia de que se reconozca la propiedad intelectual de los pueblos indígenas, el que se beneficien económicamente e incluso ser actores claves como titulares del conocimiento, permitiendo, a través de su consentimiento, el acceso a este.

Si bien los documentos internacionales suscritos por los Estados representan compromisos en la articulación y defensa de lo contenido en ellos, muchas veces no resultan suficientes y deben ser complementados por otros instrumentos que los desarrollen y delimiten. En ese marco, el Protocolo de Nagoya impulsa notablemente el tercer objetivo del CDB, dando mayor certeza y transparencia jurídica tanto para los proveedores como para quienes cumplan el papel de usuarios de los recursos genéticos.

De este modo, respecto a los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas y locales relacionados con los recursos genéticos, lo que se busca es el reconocimiento de su titularidad, el fortalecimiento de la capacidad de los pueblos para beneficiarse del uso de los mismos y de sus innovaciones, por lo que a través de este protocolo se potencia y protege el acceso a los recursos genéticos y la participación justa y equitativa en los beneficios que se deriven de su utilización.

A diferencia de otros instrumentos internacionales, este reconoce el papel fundamental y decisivo que han desempeñado las mujeres a lo largo del tiempo en el acceso a la participación de los beneficios, lo cual refuerza la exigencia y derecho de que ellas participen en los niveles de toma de decisiones en la formulación y aplicación de políticas para la conservación de la diversidad biológica, que es a partir de la cual los pueblos indígenas desarrollan y han desarrollado sus conocimientos y expresiones culturales tradicionales.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas

Un documento clave en la protección de los derechos de los pueblos indígenas en general es la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la cual, si

bien es temporalmente posterior a los ya descritos, en el marco de la propiedad intelectual, recoge el derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar sus conocimientos tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora. Asimismo, reconoce el derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar la propiedad intelectual de sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales, comprometiéndolo a los Estados en la regulación de las medidas eficaces para el reconocimiento y protección de estos derechos.

Al respecto, si bien en el ámbito de las prácticas consuetudinarias se han desarrollado diversos mecanismos para el respeto de los derechos de los pueblos indígenas, es necesario se recoja en instrumentos internacionales documentos que comprometan en un nivel macro a los Estados, pues lamentablemente, como coloquialmente se dice, lo que no se nombra no existe, y parte de la reivindicación de los pueblos indígenas es también el reconocimiento de sus conocimientos y sus expresiones tradicionales.

Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas

En la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, se recoge el derecho al pleno reconocimiento y respeto a la propiedad, dominio, posesión, control, desarrollo y protección del patrimonio cultural material e inmaterial, y la **propiedad intelectual**, incluyendo su naturaleza colectiva, transmitido a través de los milenios, de generación en generación, de los pueblos indígenas.

Asimismo, se compromete y vincula a los Estados en la adopción de las medidas necesarias para la protección adecuada del patrimonio cultural y la propiedad intelectual de los pueblos indígenas tanto en sus territorios como en el plano internacional, resaltando la importancia y necesidad de las consultas para el consentimiento libre, previo e informado para el acceso a ellos.

LEY N° 27811⁶, LEY QUE ESTABLECE EL RÉGIMEN DE PROTECCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS COLECTIVOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS VINCULADOS A LOS RECURSOS BIOLÓGICOS (PERÚ)

En esta ley, “que fue la primera norma legal en ser promulgada en el mundo” ([Ruiz Muller, 2008](#), p. 122) en esta materia, el Estado peruano parte del reconocimiento del derecho y facultad de los pueblos y comunidades indígenas a decidir sobre sus conocimientos colectivos vinculados a los recursos biológicos. En ese sentido, comprende como recurso biológico a aquellos recursos genéticos, organismos o partes de ellos, poblaciones o cualquier otro tipo de componente biótico de los ecosistemas poseedores de un valor o utilidad real para la humanidad.

6 Contexto de su diseño y promulgación: [Ruiz Muller](#) (2008, pp. 122-123).

De este modo, será objeto de protección aquel conocimiento colectivo acumulado y transgeneracional desarrollado por los pueblos y comunidades indígenas sobre las propiedades, usos y características de la diversidad biológica. Jugará un papel importante en su protección el consentimiento informado previo para el acceso o uso de los conocimientos de los pueblos indígenas, debiendo suministrarse de manera previa suficiente información sobre los propósitos, riesgos e implicancias de dicha actividad, incluyendo los eventuales usos del conocimiento y, de ser el caso, el valor de este.

Finalmente, se da acceso al conocimiento colectivo bajo un contrato de licencia de uso y, a efectos de brindar mayor protección a estos conocimientos se habilitan tres tipos de registros con la finalidad de preservarlos y salvaguardarlos, buscando proveer al Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (INDECOPI), como institución competente, de información que le permita cumplir la tarea de la defensa de los intereses de los pueblos indígenas, ello respecto a sus conocimientos colectivos.

1. Registro Nacional Público de Conocimientos Colectivos de los Pueblos Indígenas, que contendrá los conocimientos colectivos que se encuentren en el dominio público, está a cargo de INDECOPI y su registro se realizará a instancia de la organización representativa de cada pueblo indígena.
2. Registro Nacional Confidencial de Conocimientos Colectivos de los Pueblos Indígenas, tiene carácter reservado y no puede ser consultado por terceros; está a cargo de INDECOPI y su registro se realiza a instancia de la organización representativa de cada pueblo indígena.
3. Registros Locales de Conocimientos Colectivos de los Pueblos Indígenas, son organizados por los propios pueblos indígenas de conformidad con sus usos y costumbres, a los que INDECOPI presta asistencia técnica pero no se encarga del registro y resguardo de ellos.

Para el acceso de los conocimientos sobre los recursos genéticos se requiere de licencias, las que deberán inscribirse en INDECOPI⁷ y ser otorgadas mediante contrato escrito, en idioma

7 Una situación bastante preocupante es la que describe [Ticona Núñez \(2018\)](#) citando a Tobin y Taylor, quien señala que: “desde la publicación de la Ley, a la fecha de la redacción del presente artículo [2018], no existe ningún contrato de licencia registrado en el INDECOPI. (...) [E]n el marco del Programa Internacional de Cooperación para la Biodiversidad (ICBG) en el año 1996, antes de la promulgación de la Ley N° 27811 (...) se suscribieron un contrato de recolección de material biológico, un acuerdo de opción de licencia, acuerdos de subcontratos y un contrato de licencia de know-how entre la Organización Central de Comunidades Aguarunas del Alto Marañón (OCAAM), la Federación de Comunidades Nativas Aguarunas del Río Nieva (FECONARIN) y la Federación Aguaruna del Río Dominguiza (FAD), así como su organización representativa nacional, la Confederación de Nacionalidades Amazónicas del Perú (CONAP) y Searle Pharmaceuticals (subsidiaria farmacéutica de Monsanto Inc.)” (pp. 209-223).

nativo y castellano, y por un plazo renovable no menor de un año ni mayor de tres años. Estas licencias no impiden el que se pueda otorgar otra licencia sobre el mismo conocimiento y tampoco afecta el derecho de las presentes y futuras generaciones de seguir utilizándolo y desarrollando conocimientos colectivos.

Los alcances de la protección comprenden la no revelación, adquisición o uso de determinado conocimiento colectivo sin su consentimiento y de manera desleal, ello en la medida de que el conocimiento público no se encuentre en el dominio público. La protección se extiende contra la divulgación sin autorización, ello en caso de que un tercero haya tenido acceso legítimamente al conocimiento colectivo, pero con deber de reserva. Asimismo, se refuerza la protección a través de acciones tales como:

1. **Acción por infracción** como medida contra quien infrinja los derechos de revelación, adquisición y reserva, la cual también procederá cuando exista peligro inminente de que estos derechos sean infringidos.
2. **Acciones reivindicatorias e indemnizatorias**, las cuales serán dirigidas contra el tercero que, de manera contraria a lo establecido en la licencia, hubiera utilizado, directa o indirectamente los conocimientos colectivos.

Pese a toda esta regulación y a los mecanismos y registros para la protección de la propiedad intelectual de la medicina tradicional de los pueblos indígenas en Perú, llama la atención que a la fecha estos no hayan sido utilizados. Resulta preocupante que, en Perú, un país con gran variedad de recursos genéticos y en el que cerca del 30 % de la población se percibe como parte de un pueblo indígena u originario⁸, no exista ningún contrato de licencia registrado en INDECOPI, lo cual solo significa dos cosas: o en Perú los pueblos indígenas no tienen propiedad intelectual de la medicina tradicional, o estos son indebidamente aprovechados por las grandes industrias y el control estatal no ha atravesado del papel a la práctica y la realidad nacional.

En ese marco, es necesario fortalecer la actuación de INDECOPI, ya que, si bien existen registros habilitados, dos de estos funcionan a solicitud de los interesados y uno está a cargo de los pueblos indígenas. En el caso de los dos primeros, debería INDECOPI tener un rol más activo y trabajar su identificación y registro, y en el caso del último, capacitar e informar sobre la existencia y funcionamiento de este. Es poco creíble que no existan conocimientos a ser registrados, lo cual puede deberse también al desconocimiento de los pueblos indígenas de su existencia.

⁸ Véase: Instituto Nacional de Información y Estadística. Perú: perfil sociodemográfico. Informe Nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Lima, 2018, p. 222. (Consultado el 20 de mayo de 2021). Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf.

RETOS EN LA PROTECCIÓN DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

La propiedad intelectual de los conocimientos médico-tradicionales de los pueblos indígenas recae en los conocimientos conexos a los recursos genéticos o los generados a partir de estos, en ese marco, ha existido por parte del sector industrial un gran interés por acceder a la biodiversidad genética de países latinoamericanos. Surge así la necesidad de incidir en la protección, preservación y obtención de los beneficios o ventajas que de la utilización de los recursos genéticos por parte de terceros pudiera generarse, más aun atendiendo a que se trata de bienes escasos ([Arbaza y Katz, 2002](#)).

Así, juega un papel importante documentos como el Convenio sobre Diversidad Biológica que recoge la soberanía de los Estados respecto a los recursos naturales, entre ellos los recursos genéticos, regulando el acceso a estos, siendo necesario el consentimiento previo del Estado titular. Aunado a ello, surge también la obligación de que, en forma justa y equitativa, se compartan con el Estado titular de los recursos genéticos los beneficios generados de la utilización comercial de las actividades de investigación y desarrollo a partir de estos ([Arbaza y Katz, 2002](#)).

Si bien la regulación en la comunidad internacional y los tratados suscritos entre los Estados brinda respaldo jurídico a la protección de la propiedad intelectual, lo cierto es que, en la práctica, se suele recurrir a las posibilidades interpretativas de estos tratados o vacíos para evitar compartir los beneficios con los titulares de determinados conocimientos generados a partir de recursos genéticos. Si bien no se reconoce la propiedad sobre los recursos en sí mismos, muchas veces se llega a ellos a raíz de que se generalizan o difunden las prácticas o conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas sobre los recursos genéticos en determinados territorios.

En esa línea, “existe una dificultad práctica y ética de disociar recursos genéticos y conocimientos tradicionales” ([Espinoza, 2004](#), p. 17), pues pese a los argumentos que han impedido que lo que se reconozca en sí sea la propiedad respecto de los recursos y no solo el conocimiento generado a partir de estos, ha de tenerse en cuenta que esta no es una cuestión tan sencilla de abordar, pues lo definitorio es dilucidar la propiedad sobre estos primeros, más cuando es la propiedad sobre los recursos, como derecho real, lo que en sí permitiría un aprovechamiento más amplio de los recursos genéticos ([García Fuente, 2015](#)) por parte de los pueblos indígenas.

Asimismo, la discusión y regulación en torno a la propiedad, sería una oportunidad para reivindicar y reconocer las prácticas de protección y cuidado que durante años han llevado a cabo los pueblos indígenas, que es lo que precisamente ha permitido que hoy existan y

que se desarrollen y conserven conocimientos sobre ellos y no solo limitar la discusión a los usos comerciales de los recursos y el conocimiento asociado como se ha venido haciendo ([Espinoza, 2004](#)).

En suma, no es que se llegue a determinado espacio a realizar una investigación a ciegas, sino con base en conocimientos previos que provienen de los pueblos indígenas, pues son ellos quienes los han mantenido y preservado a lo largo de tiempo⁹. Siendo así, el cambio podría provenir desde una acción de los Estados poseedores de estos recursos genéticos y potenciado por la OMPI, el cual inicia porque estos “valoren y tomen conciencia de la importancia del patrimonio intelectual de que disponen, y de posibles caminos para su conservación y protección” ([Arbaza y Katz, 2002](#), p. 44).

Otra dificultad a la que se hace frente es la valorización de los recursos genéticos una vez identificados, y con ello el acceso a todos los beneficios derivados de ellos. En ese marco, entre los Estados latinoamericanos, una salida importante podría ser articular coaliciones que busquen instaurar políticas interestatales tendientes a proteger los conocimientos tradicionales ligados al uso y aprovechamiento de la diversidad genética ([Cobos Mora, et al., 2020](#); [Arbaza y Katz, 2002](#)), pero, si bien esta puede resultar ser una interesante salida, se trasunta en un círculo en el que nuevamente los beneficiados podrían resultar siendo únicamente las grandes industrias y no los titulares de los conocimientos.

Como lo refiere [Espinoza \(2004\)](#) “existe una falta de articulación entre las escalas locales y globales de agendas, intereses, espacios de negociación y participación” (p. 18), cada Estado ha instaurado políticas que de manera individual impiden que se aborde íntegramente un problema que conecta a los países latinoamericanos y a su vasta diversidad de recursos genéticos y fuerte presencia de poblaciones indígenas que han sido sus custodios y han desarrollado conocimientos a partir de estos.

Otro embate que en el marco de la regulación de la propiedad intelectual de la medicina tradicional de los pueblos indígenas se encuentra asociado a los recursos genéticos, es el avance científico y tecnológico. Así, por ejemplo, ya no solo sería suficiente con centrar los esfuerzos en desarrollos normativos, pues, avances como la biología sintética nos colocan en escenarios en los que para producir ciertos compuestos ya no es necesario tener acceso directo a los recursos genéticos, sino que es suficiente con utilizar solamente la información relacionada a ellos ([Conde, 2012](#)).

De darse esta situación y ante la no tan potente legislación sobre la propiedad intelectual, se pondría en mayor desventaja a las poblaciones titulares de estos conocimientos, pues

⁹ [Nemogá Soto \(2001\)](#) relata cómo en 1997 se identificaron 59 proyectos de bioprospección alrededor del mundo, en el que uno de cada tres proyectos partía del conocimiento y de las prácticas indígenas (p. 23).

esta tecnología “puede erradicar el interés respecto de los recursos genéticos, por lo que la distribución de los beneficios no se daría” (Conde, 2012, p. 282). Como se ve, no solo las posibilidades interpretativas y los vacíos legales ponen en una situación de vulnerabilidad a los pueblos indígenas que han custodiado, desarrollado y preservado sus conocimientos tradicionales, su medicina tradicional, sino que ahora también los desarrollos científicos y tecnológicos plantean nuevos retos y amenazas que deben ser abordadas y discutidas, más en realidades tan asimétricas como las latinoamericanas.

CONCLUSIONES

1. El que la protección de la propiedad intelectual de la medicina tradicional de los pueblos indígenas alcance solo a la protección de las innovaciones del intelecto desarrolladas a partir de los recursos genéticos es desfavorable, ya que puede confundirse la propiedad en sí de cada recurso con los conocimientos generados por los pueblos indígenas a partir de ellos, más cuando puede alegarse que estos se encuentran bajo el dominio público. En este marco, la labor de asistencia que desempeña la OMPI es fundamental a efectos de que puedan diferenciarse ambos escenarios.
2. Las prácticas consuetudinarias indígenas que regulan el acceso a los conocimientos tradicionales, podrían resultar perjudicial, pues al no recibir asesoría sobre los alcances y beneficios que deberían contener los contratos suscritos, podrían encontrarse en desventaja. Así, resulta necesaria la implementación de un mecanismo neutral que verifique los contratos, así como la supervisión interna de la institución a cargo y, atendiendo a las diferencias internas dentro de los Estados, un rol tuitivo de la OMPI.
3. La actuación de la OMPI respecto de los pueblos indígenas debe ser diferenciada, atendiendo a que son poblaciones que se encuentran en una posición de exclusión y de desigualdad en los Estados de los cuales forman parte. Siendo así, el reconocimiento de los derechos de propiedad intelectual no solo debe beneficiar a los Estados parte de manera directa, sino también a quienes han sido los guardianes y generadores de estos conocimientos, que es el caso de los pueblos indígenas en los países latinoamericanos.
4. La regulación especial que respecto a la protección de la propiedad intelectual de la medicina tradicional de los pueblos indígenas realizan Estados como el peruano, se queda insuficiente cuando no se dinamiza la misma. En suma, la sola existencia de una norma especial no garantiza la protección de la propiedad intelectual de la medicina tradicional de los pueblos indígenas, por lo que será necesario articular un trabajo conjunto con instituciones competentes como la OMPI y las coaliciones entre los Estados latinoamericanos para supervisar y dinamizar los mecanismos de protección más ante nuevos escenarios en los que nos colocan la ciencia y la tecnología.

Jurado Cerrón, D. (2021). Protección de la propiedad intelectual de la medicina tradicional de los pueblos indígenas: especial referencia al caso peruano. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 57-73. DOI: <http://doi.org/10.30827/modulema.v5i0.20942>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbaza, J. y Katz, J. (2002). *Los derechos de propiedad intelectual en el mundo de la OMC*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4504/1/S01121080es.pdf>
- Cobos Mora, F.; Hasang Moran, E.; Lombeida García, E. & Medina Litardo, R. (2020). Importancia de los conocimientos tradicionales, recursos genéticos y derechos de propiedad intelectual. *Journal of science and research*, 5(CININGEC), pp. 60-78. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/998/698>
- Conde, C. A. (2012). Consecuencias de la biología sintética en los derechos de propiedad intelectual y acceso a los recursos genéticos y distribución de los beneficios. *Revista la Propiedad Inmaterial*, 16, 281-295. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/propin/article/view/3272/2921>
- Correa C. (2001). *Los conocimientos tradicionales y la propiedad intelectual*. Oficina Cuáquera ante las Naciones Unidas.
- Espinoza, M. F. (2004). Recursos genéticos, conocimientos tradicionales y propiedad intelectual: piezas claves en los TLC. *Íconos*, 19, 13-20. <https://doi.org/10.17141/iconos.19.2004.44>
- García Fuente, P. (2015). La regulación internacional del acceso a los recursos genéticos y conocimientos tradicionales de las comunidades indígenas. *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, 32, 155-184. <https://revistas.uam.es/revistajuridica/article/view/6439/8030>
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación del gobierno de España, s./f. *OMPI: Organización Mundial de la Propiedad Intelectual*. <http://www.exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/OficinadelasNacionesUnidas/es/quees2/Paginas/Organismos%20Especializados/OMPI.aspx>
- Nemogá Soto, G. R. (2001). Régimen de propiedad sobre recursos genéticos y conocimiento tradicional. *Revista Colombiana de Biotecnología*, 3(1), 17-35. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/biotecnologia/article/view/30060/30258>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual [OMPI]. (s.f.a). Folleto N° 12: *La OMPI y los pueblos indígenas*. <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/GuideIPleaflet12sp.pdf>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual [OMPI]. (s.f.b). *Reseña del Convenio que establece la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (Convenio de la OMPI) (1967)*. https://www.wipo.int/treaties/es/convention/summary_wipo_convention.html

- Jurado Cerrón, D. (2021). Protección de la propiedad intelectual de la medicina tradicional de los pueblos indígenas: especial referencia al caso peruano. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 57-73. DOI: <http://doi.org/10.30827/modulema.v5i0.20942>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (2004). *Información general*. http://documentostics.com/documentos/informacion_OMPI.pdf
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (2014). *Glosario de los términos más importantes relacionados con la propiedad intelectual y los recursos genéticos, los conocimientos tradicionales y las expresiones culturales tradicionales*. https://www.wipo.int/edocs/mdocs/tk/es/wipo_grtkf_ic_28/wipo_grtkf_ic_28_inf_7.pdf
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (2015). *Propiedad intelectual y recursos genéticos, conocimientos tradicionales y expresiones culturales tradicionales*. https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/wipo_pub_933_2020.pdf
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (2016a). *Reseña 1: Conocimientos tradicionales y propiedad intelectual*. <https://www.wipo.int/publications/es/details.jsp?id=3858>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (2016b). *Reseña 2: Comité Intergubernamental de la OMPI sobre Propiedad Intelectual y Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y Folclore*. <https://www.wipo.int/publications/es/details.jsp?id=3861&plang=ES>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (2016c). *Reseña 6: La propiedad intelectual y los conocimientos médicos tradicionales*. <https://www.wipo.int/publications/es/details.jsp?id=3871&plang=ES>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (2016d). *Reseña 9: Catalogación de los conocimientos tradicionales y las expresiones culturales tradicionales*. https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/wipo_pub_tk_9.pdf
- Regino Montes, A. (2015). Propiedad intelectual colectiva de los pueblos indígenas. *La Jornada sin fronteras. Política*. <https://www.jornada.com.mx/2015/11/28/politica/015a1pol>
- Ruiz Muller, M. (2008). La biodiversidad como objeto de protección jurídica: los recursos genéticos, la propiedad intelectual y los conocimientos tradicionales. *Themis*, 56, 109-125. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/9180/9588>
- Sukhwani, A. (2012). La protección de los conocimientos tradicionales y de los recursos genéticos en la OMPI y en el CDB. *Revista sobre Patrimonio Cultural: Regulación, Propiedad Intelectual e Industrial*, 1, 1-28. <https://www.eumed.net/rev/riipac/01/recursos-geneticos-OMPI-CDB.pdf>
- Ticona Núñez, J. L. (2018). Crónica de la Ley 27811: 16 años después, aciertos y desafíos en la protección de los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas asociados a la diversidad biológica. *Persona y Familia: Revista del Instituto de la Familia*, 1(7), 209-223. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/personayfamilia/article/view/1258/1205>
- Zolla, C. (2005). La medicina tradicional indígena en el México actual. *Arqueología Mexicana*, XIII(74), 62-65.

Jurado Cerrón, D. (2021). Protección de la propiedad intelectual de la medicina tradicional de los pueblos indígenas: especial referencia al caso peruano. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 57-73. DOI: <http://doi.org/10.30827/modulema.v5i0.20942>

Autores / Authors**Saber más / To know more****Doly Jurado Cerrón**[0000-0001-7981-5189](https://orcid.org/0000-0001-7981-5189)

Abogada por la Universidad Nacional de San Agustín (Perú). Maestrante en Derecho Constitucional y Derechos Humanos por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú). Becaria en el Máster en Estudios Avanzados en Derechos Humanos por la Universidad Carlos III de Madrid. Título de Experto en Pueblos Indígenas, Derechos Humanos y Cooperación Internacional por la Universidad Carlos III de Madrid. Línea de investigación: pueblos indígenas, participación ciudadana, democracia y medio ambiente.

IMPACTO DEL PROYECTO “LA MAGIA DE CONVIVIR” EN LA GESTIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS DENTRO DEL ÁMBITO EDUCATIVO

IMPACT OF THE PROJECT “THE MAGIC OF LIVING TOGETHER” IN THE PEACEFUL MANAGEMENT OF CONFLICTS WITHIN THE EDUCATIONAL FIELD

González, M.⁽¹⁾, Martínez, J.⁽²⁾ & Zúñiga, R.M.⁽³⁾

⁽¹⁾ Coordinador Proyecto Mediación CEIP Ángel de Haro. Vera, Almería (España)

⁽²⁾ Jefe de Estudios CEIP Ángel de Haro. Vera, Almería (España)

⁽³⁾ Orientador Educativo, Consejería de Educación y Deportes Junta de Andalucía (España)

Recibido | Received: 15/06/2021

Aprobado | Approved: 01/09/2021

Publicado | Published: 15/09/2021

Correspondencia | Contact: Ricardo Manuel Zúñiga Guevara |

ricardom.zuniga@juntadeandalucia.es



[0000-0001-7611-6024](https://orcid.org/0000-0001-7611-6024)

RESUMEN

Palabras clave

Convivencia

Mediación escolar

Multiculturalidad

Solución de conflictos

Inteligencias múltiples

La realidad de los centros educativos está cambiando, existe una realidad diversa que demanda actuaciones diferenciadas, estrategias y herramientas integradoras que potencien el aprendizaje cooperativo en igualdad, en un clima educativo adecuado y proactivo en la minimización del conflicto y la mejora de la convivencia en contextos educativos multiculturales. Este es el caso de la “Magia de convivir”, un proyecto innovador de mediación del CEIP Ángel de Haro de la localidad de Vera (Almería), integrado por diferentes estrategias que se ha convertido en poco más de dos años en sello de identidad del propio centro. El presente estudio muestra, a través del análisis de datos cuantitativos y cualitativos de diferentes registros internos, evidencias que validan la hipótesis de que un modelo de convivencia de gestión pacífica de conflictos desde un enfoque restaurador y reparador que potencie la educación en valores, la empatía y la educación intercultural, otorgando al alumnado una segunda oportunidad, mejora los niveles de conflictividad reduciendo los casos de conductas contrarias/graves registradas y la convivencia del centro.

ABSTRACT

Keywords

Coexistence

School mediation

The reality is that educational centres are changing towards a diverse approach that demands different actions through a holistic approach using tools that promote cooperative unbiased learning in a suitable environment, minimizing conflict and improving coexistence in a

Multiculturalism	multicultural context. This is the case of the “Magic of Living Together”, an innovative mediation project of CEIP Angel de Haro in the town of Vera (Almeria) made up of different strategies that in just over two years, has become the hallmark of its own centre. The present study shows, through the analysis of quantitative and qualitative data from different internal records, evidence that validates the hypothesis that a coexisting model of peaceful conflict management from a restorative and reparative approach that enhances education in values, empathy and intercultural education. This gives students a second chance, reducing the levels of conflict by in turn, reducing the cases of contrary / serious behaviour registered and the coexistence of the centre.
Conflict resolution	
Multiple intelligences	

INTRODUCCIÓN

Una de las características más destacadas de la sociedad española es su diversidad cultural. En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía y, en concreto, la provincia de Almería, donde se ubica el tema de estudio, es receptora de un número importante de personas inmigrantes de diferentes procedencias (África, Europa del Este y Sudamérica, entre las más destacadas) lo que evidencia la presencia de una pluralidad y riqueza sociocultural que está teniendo un efecto significativo sobre la realidad de los centros educativos, pasando de la tradicional uniformidad y heterogeneidad del alumnado a lo complejo y plural.

Las dinámicas presentes en la sociedad, lógicamente, no son ajenas al ámbito educativo, lo que nos conduce hacia una reflexión constante y la adopción de medidas y estrategias que faciliten la convivencia y fomenten la cohesión social dentro de los centros transformando el conflicto (desde una connotación negativa) en una oportunidad de desarrollo desde la igualdad, equidad y la participación, porque como señala [Aguado et al. \(1999\)](#) nos permitirá alcanzar objetivos educativos esenciales, la construcción de la propia identidad cultural y la igualdad de oportunidades en el acceso a los bienes y recursos socioeducativos disponibles.

Hemos de asumir en consecuencia, que la realidad educativa está cambiando hacia una realidad diversa dentro de los centros educativos, factor que demanda actuar de forma distinta a través de estrategias y herramientas integradoras que potencien el aprendizaje cooperativo en igualdad, en un clima educativo adecuado y proactivo en la minimización del conflicto y la exclusión, que haga posible la adquisición de actitudes y habilidades por parte del alumnado para desenvolverse en la sociedad actual de manera adecuada ([Soriano et al. 2013](#)).

Trabajar la convivencia en contextos educativos multiculturales es de vital importancia, pues a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje nos convertimos en personas autónomas y adquirimos una serie de normas de comportamiento a través de las relaciones interpersonales entre el propio alumnado y su interacción con los docentes ([Uruñuela, 2016](#)). Entre las razones que fundamentan el trabajar la convivencia en los centros educativos, destacamos:

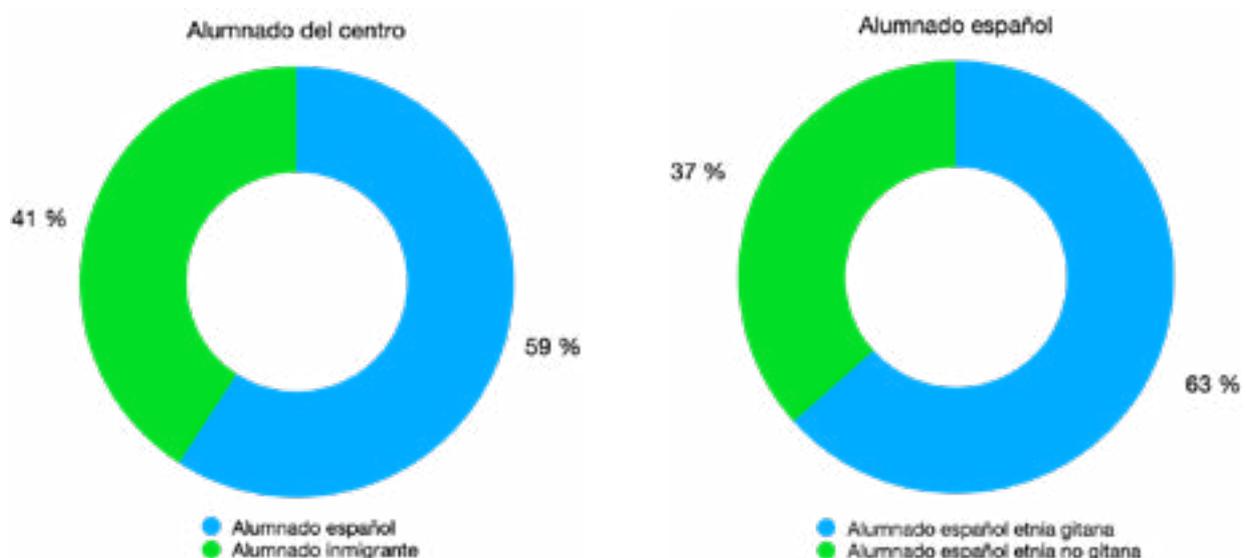
1. La educación no se reduce al aprendizaje de las materias y contenidos, sino que además permite aprender a ser, convivir y hacer.
2. El alumnado será inteligente si sabe convivir de manera pacífica con el resto de personas que forman parte de la comunidad educativa (Inteligencias múltiples de Howard Gardner).
3. Las relaciones interpersonales siguen siendo claves en la transmisión de la información en una época dominada por las nuevas tecnologías.
4. El desarrollo debe ser integral y competencial, destacando la competencia social y ciudadana a través del desarrollo emocional, la adquisición de valores, las habilidades de comunicación, entre otras, como indica la normativa vigente.
5. Y, por último, y no por ello menos importante, una buena convivencia mejora el aprendizaje.

Queda claro, por tanto, el importante papel de los centros educativos en este proceso pues la convivencia en un mismo espacio es significativa, es como una sociedad a pequeña escala en la que existe una continua interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa que favorece el enriquecimiento mutuo, pero también genera situaciones problemáticas y conflictos ante los que actuar desde el respeto a la diversidad y la comprensión del “otro” (García, 2008; Dalouh, et al, 2013).

En el caso que nos ocupa, el CEIP Ángel de Haro, ubicado en el municipio de Vera (Almería), la riqueza cultural está muy diferenciada con respecto al resto de centros de la zona, con la presencia de más de 20 nacionalidades diferentes, entre las que predomina el alumnado de origen magrebí y latinoamericano y con un peso importante de la etnia gitana entre el alumnado nacional (ver figura 1).

Figura 1.

Representación poblacional del centro. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del portal Séneca



La multiplicidad de culturas que conviven en el contexto del centro, dota al mismo, de oportunidades para el conocimiento y enriquecimiento sobre la base de una enseñanza plena en convivencia y respeto mutuo, donde el alumnado sea el verdadero protagonista del proceso de transformación del propio centro, transformación que es difícil de llevar a cabo sin la implicación del equipo directivo y, más aún, en centros con un contexto diverso como el descrito. La voluntad e implicación en el desarrollo de nuevas estrategias son factores clave para el cambio, factores muy presentes en el centro objeto de análisis que propicia el escenario ideal (ventana de oportunidad) para el cambio e impulso de un nuevo enfoque para la mediación.

El modelo de mediación escolar que aquí se defiende, va más allá de la simple resolución de conflictos, englobándolo dentro de un enfoque integral que pretende transformar la realidad educativa del centro desde el diálogo, la comunicación entre partes enfrentadas, equilibrando desajustes de poder y propiciando acuerdos o soluciones consensuadas, donde lo importante no es tanto la solución sino el proceso en sí mismo, es decir, la gestión pacífica del conflicto.

Antes de entrar a explicar en qué consiste y cómo se estructura el proyecto, es interesante resaltar que el recurso de la mediación está regulado por la Orden de 20 de junio de 2011, a partir de la cual hemos ido desarrollando nuestro modelo de mediación apoyado en autores de referencia en la materia como [Lederach \(1996\)](#), [Torrego \(2000\)](#) y [Boqué \(2018; 2020\)](#).

El proyecto “La Magia de Convivir”

El proyecto nace tras un análisis exhaustivo del modelo de convivencia implantado en el centro, caracterizado por una visión negativa del conflicto con un marcado estilo retributivo y sancionador. Un modelo reactivo y punitivo, que se entendía debía ser sustituido por una estrategia innovadora y transformadora de gestión pacífica de conflictos, desde un enfoque restaurador y reparador que potenciará la educación en valores (educar en habilidades y competencias más allá de los conocimientos formales y estructurados, puramente académicos, para formar ciudadanos responsables), la empatía (capacidad para ponerse en el lugar de otra persona, entender la situación y los sentimientos que está viviendo) y la educación intercultural (enfoque de carácter inclusivo, donde se parte del respeto y la valoración de la diversidad cultural), otorgando al alumnado una segunda oportunidad, así como herramientas y habilidades de comunicación para gestionar el conflicto a través del diálogo, entendiendo la mediación como un proceso estructurado en el que un tercero (neutral), facilita la comunicación entre las partes en conflicto, con el objetivo de llegar a acuerdos consensuados que satisfagan a ambas partes.

Si bien es cierto, que en los años precedentes los niveles de conflictividad se habían reducido por la inestimable labor del equipo docente, hoy en día, la “Magia de Convivir” se ha convertido

en seña de identidad del centro como elemento vehicular para mejorar la convivencia de todos los sectores de la comunidad, empoderando al alumnado, creando un clima relacional positivo mediante un enfoque colaborativo y potenciando las cualidades positivas. En concreto, los objetivos que se persiguen con la implantación de las diferentes estrategias son los siguientes:

- Empoderar al alumnado y al resto de la comunidad educativa proporcionándoles diferentes herramientas y habilidades sociocognitivas para la gestión positiva de conflictos.
- Mejorar la convivencia en el centro creando un clima relacional positivo y un enfoque colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Implementar la mediación y otras prácticas restaurativas para el desarrollo del pensamiento creativo y razonamiento crítico, minimizando cualquier modelo sancionador y punitivo.
- Potenciar actitudes y cualidades positivas a través de diferentes metodologías innovadoras, motivadoras y apreciativas.

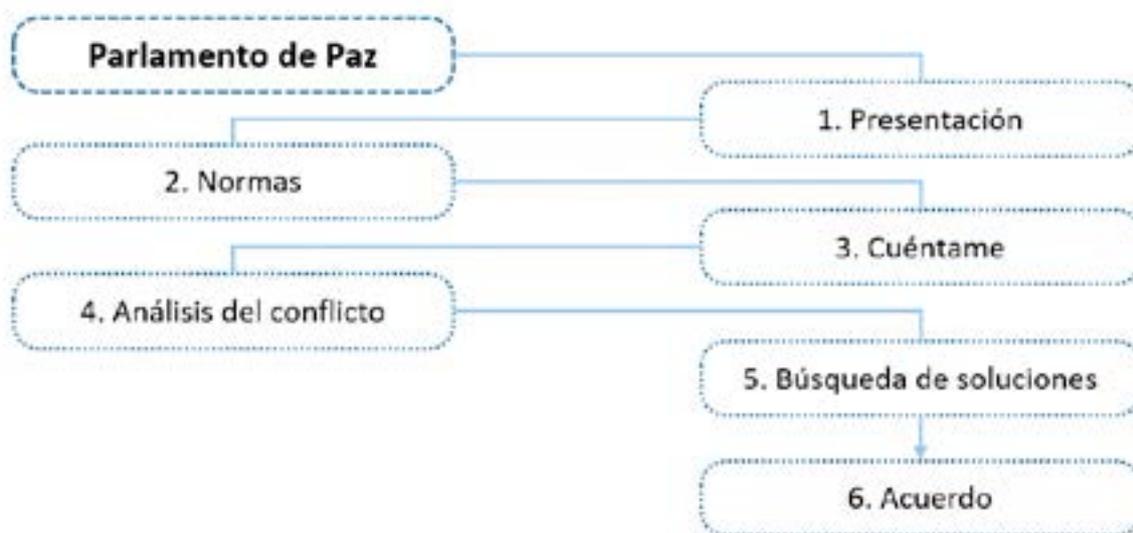
En base a lo anterior, es el curso 2019/2020 cuando se empiezan a introducir de forma estructurada actuaciones respaldadas por los siguientes programas: 1. Escuela espacio de Paz; 2. Plan de Igualdad; y 3. Proyecto Patio. Entorno a estas tres iniciativas, se han ido incorporando de forma progresiva otras actuaciones que han tenido gran calado como la Patrulla de la Paz, el Equipo de Mediación y el Parlamento de la Paz y cuyos resultados han motivado el impulso de la estrategia y la formación en mediación escolar dentro del centro como eje vertebrador de la misma en el curso 2020/2021. En este sentido, se considera que la formación del profesorado es clave para afianzar la estrategia, pues es necesario tomar conciencia de los diferentes aspectos que rodean a un proyecto de mediación, conocer las bases de actuación en su conjunto y la metodología y protocolos a seguir en función de la tipología de los casos mediables o no mediables y su resolución.

Así pues, desde inicio del curso 2020/2021, las estrategias implantadas en el centro son las siguientes:

1. Parlamento de la Paz: esta estrategia restaurativa es una adaptación de los trabajos de mediación coordinados por Jorge de Prada en el IES Ramiro II de La Robla (León), a partir de los cuales se ha desarrollado el modelo propio de mediación informal en aquellos casos de conflicto susceptibles de sanción, ofreciendo la oportunidad al alumnado de reflexionar, expresar sus sentimientos y emociones, como mecanismo de aprendizaje dialogado distinto al estilo únicamente sancionador. El parlamento es un proceso estructurado (figura 2) en el que un grupo de alumnos y alumnas previamente formados (mediadores) utilizan como estrategias la mediación y el arbitraje, bajo la supervisión de un docente (tutor, especialista, ...) y el coordinador del proyecto.

Figura 2.

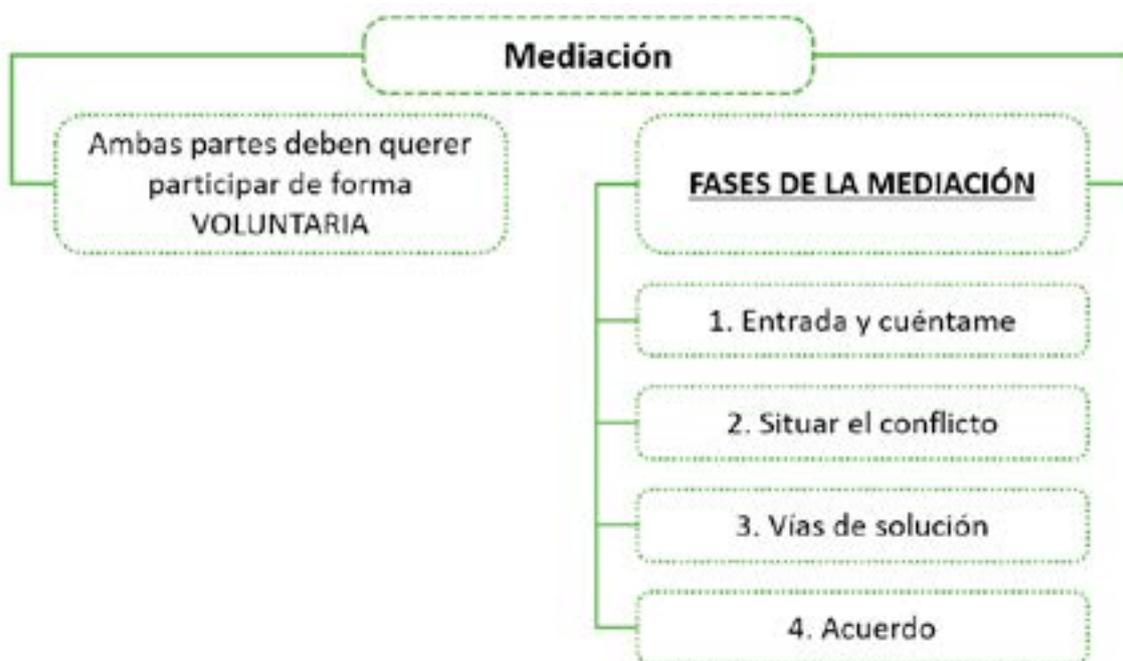
Estructura del Parlamento de la Paz. Fuente: elaboración propia.



2. Equipo de Mediación: estrategia en la que las dos partes implicadas acuden de forma voluntaria para tratar de alcanzar un acuerdo con la ayuda de los mediadores (facilitan la comunicación) basada en el modelo de [Lederach \(1996\)](#). Aquí se favorece la ayuda entre iguales sin ningún desequilibrio de poder ([Boqué, et al, 2021](#)). Por otro lado, en algunos casos, se añade la premediación (se habla con las partes por separado) siguiendo lo indicado por [Torrego \(2000\)](#).

Figura 3.

Estructura de mediación. Fuente: elaboración propia.



3. Patrulla de la Paz y Alumnado Ayudante: esta estrategia nació en respuesta a la llegada constante al centro de nuevo alumnado (principalmente inmigrante) fundamentada en la ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar de [Torrego \(2018\)](#). El alumnado ayudante (que también forma parte de la patrulla) es responsable de la acogida del nuevo alumnado y de llevar un registro de las incidencias que se pueden producir en el horario de recreo, prestar su ayuda para mediar y resolver los conflictos con el apoyo de los docentes responsables de la vigilancia en dicho horario.

Figura 4.

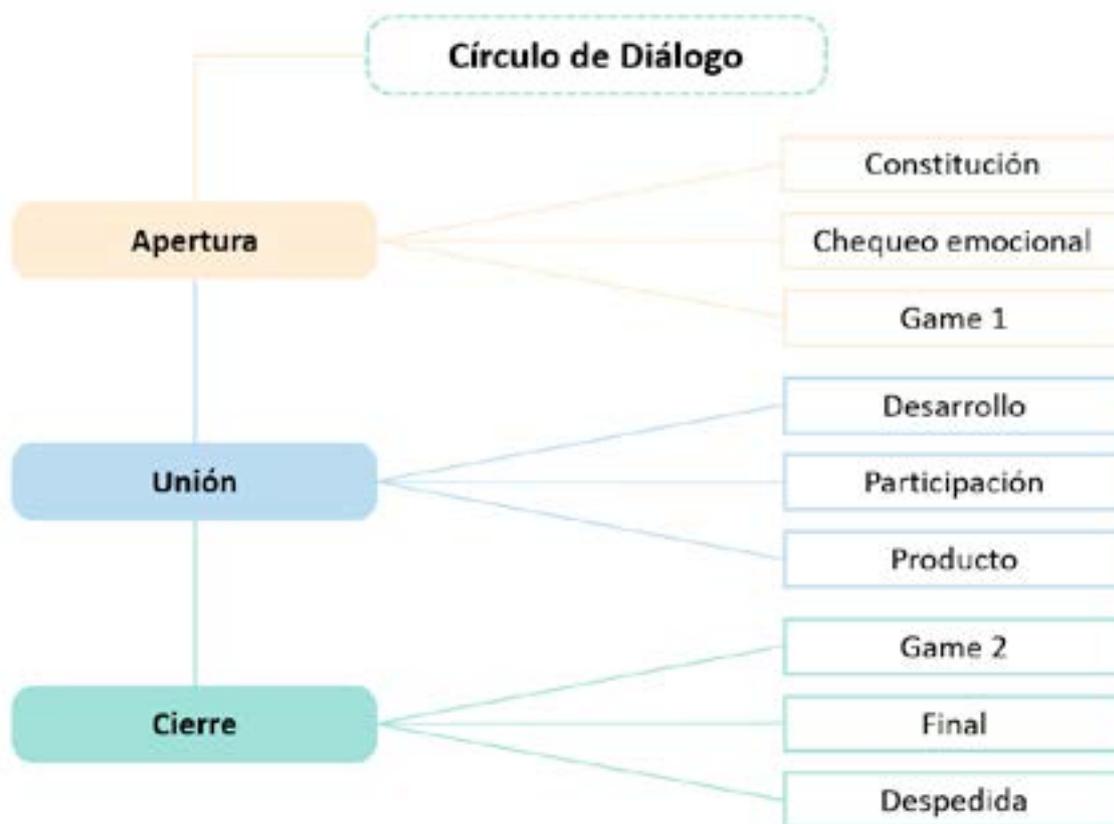
Funciones y organización Patrulla de la Paz. Fuente: elaboración propia.



4. Círculos de diálogo: es una práctica restaurativa realizada en grupo con carácter proactivo, que sirve para cohesionar construyendo relaciones y mejorando la convivencia ([Hopkins, 2020](#)), desarrollando el razonamiento crítico a través de un clima positivo y de respeto que fomenta la participación del alumnado (figura 5). Esta estrategia se ha desarrollado a partir de las prácticas restaurativas propuestas por [Boqué \(2020\)](#), convirtiendo los conflictos en oportunidades de aprendizaje individual y grupal, además de ofrecer un banco de recursos (círculos ya diseñados y trabajados con objetivos diferentes) para ser utilizados en caso de ser necesarios en un grupo clase para trabajar, por ejemplo, las normas de clase, la empatía, las necesidades e intereses, etc.

Figura 5.

Estructura de los Círculos de Diálogo. Fuente: elaboración propia.



5. App B-resol para la mediación en línea: tras un análisis sobre el uso de las tecnologías por parte del alumnado de tercer ciclo, a inicios del curso 2020/2021 se decidió incorporar la aplicación B-resol como complemento online para la detección e intervención ante casos de conflicto con la participación de toda la comunidad educativa, especialmente el alumnado que actúa como observador, agente activo y comprometido con la prevención de conflictos y mejora de la convivencia. B-resol es una App gratuita para móviles disponible en las diferentes plataformas (Google Play para Android y App Store para iPhone). Es un elemento innovador que alerta de forma anónima (víctima u observador) de situaciones problemáticas de manera inmediata, segura y desde cualquier lugar y momento, emitiendo una solicitud de ayuda a la persona del centro que decida quien emite el mensaje, encriptando el mensaje y desapareciendo del dispositivo por temas de seguridad.

Las 5 estrategias que forman parte del enfoque integral desarrollado hasta ahora además están apoyadas en los postulados de Howard Gardner sobre inteligencias múltiples, a través de los cuales se emprende un viaje para potenciar en el alumnado cada una de ellas desde el entendimiento de que existen múltiples formas de ser inteligente y ninguna es mejor que otra (Carmona y Busto, 2018). Se trata de ayudar a construir el autoconcepto y mejorar la

autoestima desde un enfoque inclusivo que haga del centro un lugar donde todos tengan cabida y se atiende de forma adecuada las necesidades de todo el alumnado, desde la perspectiva que la atención adecuada de la diversidad previene conflictos y minimiza su impacto.

A partir de lo expuesto, el interés del estudio radica en dos aspectos esenciales: a) Conocer los avances en mediación del CEIP Ángel de Haro, destacando el carácter innovador del proyecto “La Magia de Convivir”. b) Analizar el impacto de las diferentes estrategias en la evolución de las conductas contrarias/graves en el centro en los últimos 5 años que evidencie el efecto positivo del proyecto.

MÉTODO

El presente estudio tiene como propósito validar la hipótesis de que un modelo de convivencia de gestión pacífica de conflictos desde un enfoque restaurador y reparador que potencie la educación en valores, la empatía y la educación intercultural, otorgando al alumnado una segunda oportunidad, mejora los niveles de conflictividad en el centro cuyo impacto se ve refleja en la reducción de los casos de conductas contrarias/graves registradas.

Para ello, se analizan y comparan los datos estadísticos registrados por el centro desde el curso 2015/2016 diferenciando aquellos casos que son mediables y no mediables (Tabla 1).

Tabla 1.

Clasificación de conductas en casos mediables y no mediables.

CASOS MEDIABLES	CASOS NO MEDIABLES
<ul style="list-style-type: none">• Conflictos entre los miembros de la comunidad educativa, como comentarios vejatorios, rumores, insultos, comentarios en redes sociales, etc.• Problemas de convivencia que no sean muy graves.• Situaciones desagradables que algunas personas de la comunidad piensan que son injustas.• Problemas de malentendidos entre personas.• Inicio de acoso o bullying.	<ul style="list-style-type: none">• Maltrato entre iguales, acoso escolar o ciberacoso.• Deterioro del material en el centro.• Desaparición de objetos (robos).• Graves problemas de convivencia.• Enfrentamiento entre dos grupos.• Violencia física o psicológica.

Además, se completará la información con un análisis de contenido de los registros llevados a cabo por las personas responsables de coordinar el proyecto en la implantación de cualquiera de las estrategias incluidas en el mismo, que va a permitir una comprensión más adecuada de las principales causas que desencadenan los conflictos y el resultado obtenido en cada una de ellas.

En consecuencia, se asume la complementariedad metodológica como opción de interés en la medida en que proporciona una visión completa y enriquecedora de los fenómenos a investigar, conjugando el uso de un enfoque cuantitativo, más adecuado para medir efectos finales y cuantificables, con el enfoque cualitativo, más apropiado para la interpretación de los significados y la obtención de visiones generales más profundas.

Participantes

La población objeto de estudio está compuesta por el alumnado al que se le ha abierto algún parte por conducta contraria/grave desde el curso 2015/2016 y el alumnado que ha participado en alguna de las estrategias implementadas a partir del curso 2019/2020.

Instrumentos

En cuanto a los instrumentos, la recogida de información se ha realizado a través de:

1. Portal Séneca: se realizó una recolección cuantitativa y pormenorizada de datos sobre el número de partes abiertos, incidencia por cursos y principales causas que motivaron su apertura en el periodo 2015-2021.
2. Registros estrategias: se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de todos los registros realizados en los cursos 2019/2020 y 2020/2021 que los coordinadores del proyecto tienen archivados, prestando especial atención al contenido. Para ello se realizó un análisis documental en base a la definición de los siguientes criterios: causas que motivaron la actuación y valoraciones sobre el resultado obtenido.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

En base al objeto del estudio y la hipótesis planteada, entre abril y mayo de 2021 se llevó a cabo un análisis de los datos registrados en el portal Séneca que utiliza la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para la gestión de los centros educativos y la revisión de todos los documentos y registros existente en referencia a las actuaciones realizadas (Parlamento de la Paz; Mediación; Patrulleros de la Paz; Círculos de diálogo; y B-resol).

El estudio se dividió en cuatro fases: la primera fase, acceso a la base de datos oficial para la extracción de datos de carácter cuantitativo y cualitativo relevantes; segunda fase, acceso, análisis y clasificación de datos procedentes de los registros; tercera fase, análisis cuantitativo y cualitativos de los datos; y cuarta fase, triangulación de datos.

RESULTADOS

En función del planteamiento de la investigación y la metodología seguida, se ha considerado pertinente dividir la presentación de los resultados en dos apartados siguiendo una estructura lógica que facilite la comprensión e interpretación de estos.

En el primer apartado, se presenta el análisis correspondiente a los datos oficiales obtenidos a través del Portal Séneca y, en el siguiente apartado, se presenta el análisis de los registros realizados para cada una de las estrategias.

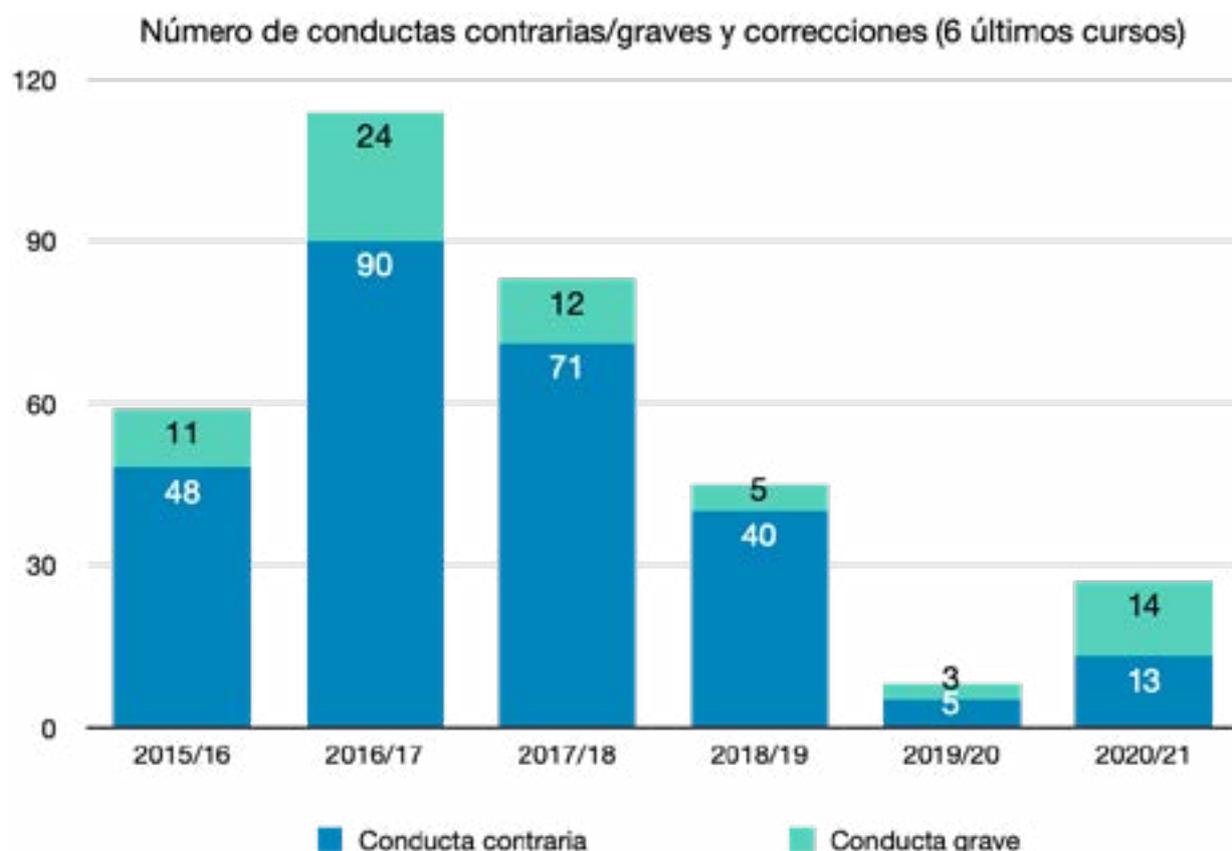
Análisis datos Portal Séneca

Los datos estadísticos que se han analizado son los extraídos del Portal Séneca el día 4 de mayo de 2021. Atendiendo a la información recabada se puede describir la siguiente información de interés para el estudio en cuestión:

La primera de las variables analizadas ha sido el número de conductas registradas en el periodo 2015-2021, diferenciando entre conductas contrarias y graves. El número total de conductas registradas fue de 336, de las cuales 267 (79,46%) corresponden a conductas contrarias y 69 (20,54%) a conductas graves, lo que muestra la prevalencia de registros por conductas contrarias.

Figura 6.

Número de conductas contrarias/graves periodo 2015-2021. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del portal Séneca.



En cuanto a la diferenciación de los datos por cursos escolares, la figura 6 muestra la evolución dispar de estos, destacando el ascenso brusco del número de registros en el curso 2016/2017. Como podemos ver, en el curso 2016/2017 el número de casos casi se duplica con respecto

al curso anterior, pasando de 59 registros en 2015/2016 a 114 en el curso 2016/2017, con un mayor peso de las conductas contrarias 78,95%. Sin embargo, a partir del curso 2017/2018 se produce un descenso del número de registros pasando del pico de 114 a los 27 del curso 2020/2021, año en el que el porcentaje de conductas contrarias (48,15%) y graves (51,85%) es muy similar.

Hemos de matizar los datos correspondientes al curso 2019/2020 en el que se muestra una bajada drástica de la tendencia, pues coincide con la aplicación del estado de alarma como consecuencia de la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. Es por ello, que los datos no son del todo extrapolables al no representar un curso escolar completo, sólo existen registros del mes de septiembre a febrero de 2020, ya que en el mes de marzo se procedió al cierre de todos los centros educativos. En cualquier caso, los datos de los 6 meses de curso evidencian la tendencia positiva iniciada en los cursos precedentes.

En cuanto a las casuísticas que motivaron la apertura del expediente en el caso de las conductas contrarias (figura 7), destacan principalmente: las actuaciones incorrectas hacia algún miembro de la comunidad educativa, la perturbación normal del desarrollo de las actividades y, en menor medida, el impedir o dificultar el estudio de los compañeros y la falta de colaboración en la realización de actividades.

Figura 7.

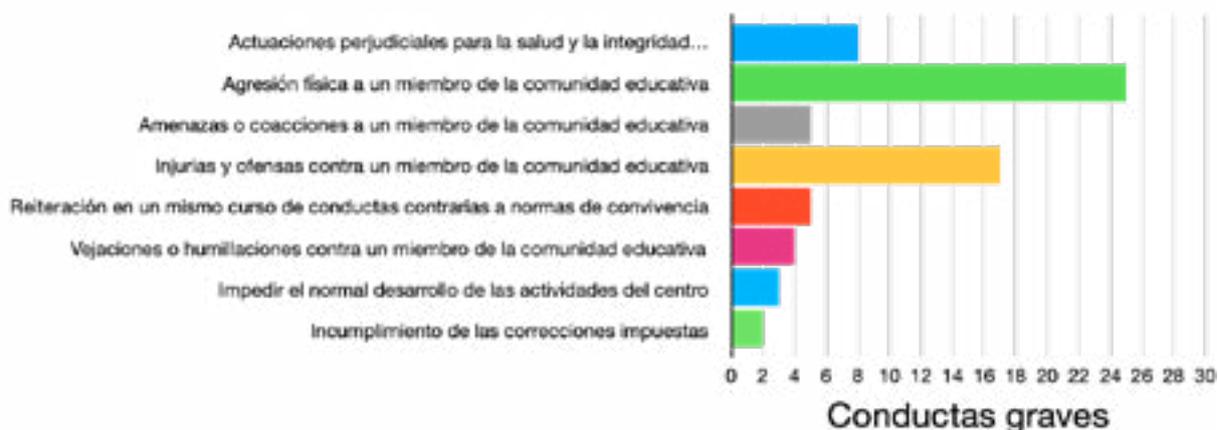
Causas de las conductas contrarias periodo 2015-2021. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del portal Séneca.



En referencia a las conductas graves, la figura 8 muestra que las principales causas fueron: la agresión física, injurias y ofensas contra un miembro de la comunidad educativa y, en menor medida, actuaciones perjudiciales para la salud e integridad, teniendo el resto de causas una incidencia menos significativa.

Figura 8.

Causas de las conductas graves periodo 2015-2021. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del portal Séneca.



Es también de interés, el análisis de la incidencia de las conductas por curso y año (figura 9), pues nos muestra tendencias que ayudan a implantar medidas preventivas. Así en el curso 2015/2016, prácticamente el 50% de las incidencias se dan en 6º de Primaria, resaltando también el 28% en 3º de Primaria. Sin embargo, en el curso 2016/2017 la distribución de los porcentajes es muy similar entre todos los cursos, destacando 4º de Primaria. Si nos fijamos, los datos de 3º en 2015/2016 son muy similares a los de 4º en 2016/2017 lo que nos indica que este grupo de alumnado mantiene los niveles de conflicto de un curso a otro, tendencia que se observa también en 5º del curso 2017/2018 (41%) y en 6º del curso 2018/2019 (47%).

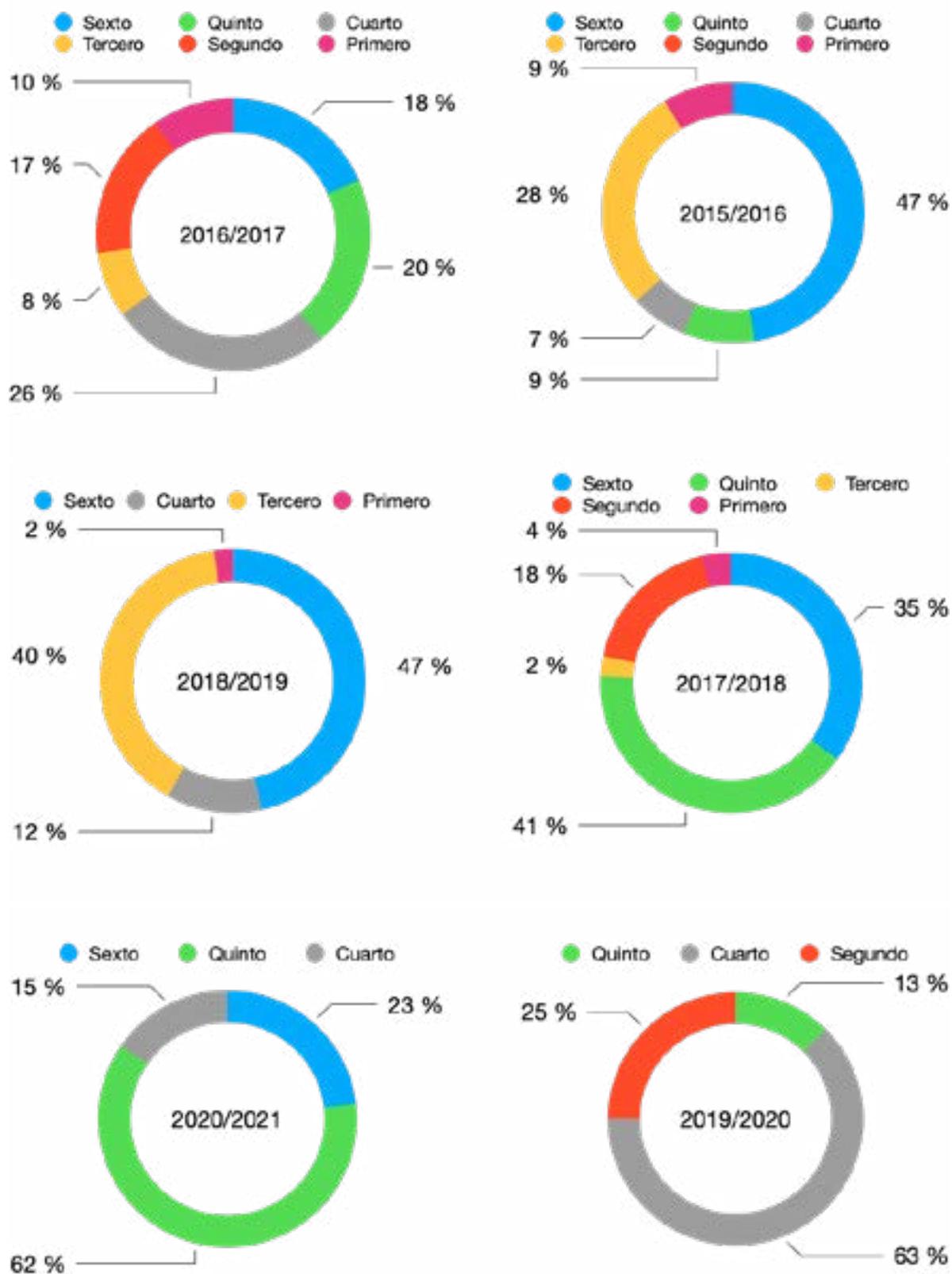
En el curso 2017/2018 gran parte del nivel de conflictividad se produce en 5º (41%) y 6º (35%), sin embargo, en el curso 2018/2019, se mantiene la tendencia en 6º de Primaria a la que hemos hecho referencia anteriormente y se produce un repunte importante en 3º de Primaria que obliga a revisar la tendencia de este grupo en los diferentes años. Así en el curso anterior 2016/2017, cuando este grupo estaba en 2º el nivel de conflictividad estaba en el 17%, mientras en 4º del 2019/2020 el porcentaje se incrementa al 63% y en 6º en 2020/2021 al 62% evidenciando la conflictividad de este grupo clase.

Puesto que hemos aclarado la excepcionalidad del curso 2019/2020, nos centramos en el análisis del curso 2020/2021 que muestra el nivel de conflictividad de dos grupos de cara al próximo curso, 5º de Primaria con un 62% y 4º de Primaria con un 15%, no siendo relevante el dato de 6º de Primaria pues los alumnos pasarán en su mayoría a la ESO. No obstante, de existir alumnado repetidor, debemos analizar cada uno de los casos.

En el caso de 4º de Primaria, es pertinente hacer constar que todas las incidencias (15%) corresponde a un único alumno con necesidades educativas especiales que el próximo curso será derivado a un aula específica para una atención más individualizada, lo que previsiblemente mejorará la convivencia del grupo clase.

Figura 9.

Incidencia de las conductas por curso y año. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del portal Séneca.



Análisis datos registros estrategias

En cuanto a los registros analizados de las diferentes estrategias, indicar que se ha producido una gran actividad en tres de las estrategias y poca o nula en el equipo de mediación y la APP B-resol (tabla 2).

Tabla 2.

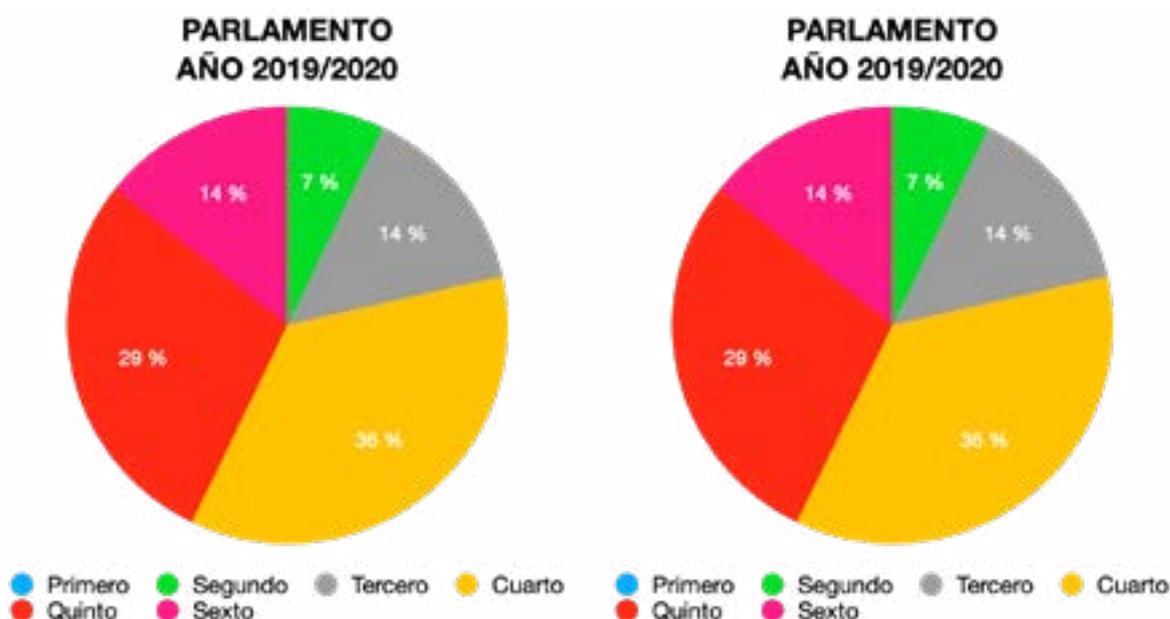
Número de registros por estrategia.

Estrategia de mediación	Número de registros
Parlamento de la Paz	27
Equipo de Mediación	1
Patrulla de la Paz	76
Círculos de diálogo	34
App B-resol	0

Siguiendo el orden de la tabla, se han producido un total de 27 parlamentos, 14 en el curso 2019/2020 y 13 en el curso 2020/2021, destacando una mayor incidencia en 4º y 5º de Primaria en el curso 2019/2020 y 2º y 5º de Primaria en el curso 2020/2021 (gráfico 10) y entre los niños (85,19%).

Figura 10.

Parlamentos por curso y año escolar. Fuente: elaboración propia a partir de los registros.



La mayoría de los parlamentos se han dado en el primer trimestre en el curso 2019/2020 (85,71%) y en el segundo trimestre (69,23%) en el curso 2020/2021 a petición principalmente de los tutores, a excepción de tres de los casos, que han sido como consecuencia de la alta incidencia de algunos alumnos en los registros de la patrulla de la paz. Entre las principales causas destacan: la perturbación normal del desarrollo de las actividades en clase (interrumpir

y molestar al grupo clase), las actuaciones incorrectas hacia miembros de la comunidad (especialmente faltas de respeto y menosprecio) y la falta de colaboración en la realización de actividades.

En referencia al equipo de mediación, únicamente se ha recurrido a esta estrategia en una única ocasión a petición de las alumnas implicadas, con una premediación del coordinador del proyecto, con un resultado positivo hasta el día de hoy, pues las alumnas resolvieron el conflicto y no se ha vuelto a producir ningún tipo de incidencia.

En cuanto a los registros de la Patrulla de la Paz, desde que se iniciaron en el segundo trimestre del curso 2020/2021, se han producido un total de 76 anotaciones, con una incidencia muy similar por cursos como muestra la figura 11. Entre las causas destacan: agresiones verbales (36,84%); agresiones físicas (34,21%); participación en peleas/discusiones (15,79%); y, en menor medida, desobediencia al docente (6,58%) y daños materiales (6,58%).

Figura 11.

Incidencias patrulla de la paz por curso. Fuente: elaboración propia a partir de los registros.



Por último, se han desarrollado un total de 34 círculos de diálogo, principalmente en 6º de Primaria (figura 12) en los que se han trabajado aspectos como: los vínculos afectivos entre los miembros del grupo clase; la empatía; el conflicto y la respuesta adecuada a este; el abordaje de situaciones problemáticas; los valores; el pensamiento creativo; la inclusión e integración; entre otros.

Figura 12.

Distribución Círculos de Diálogo por curso. Fuente: elaboración propia a partir de los registros.



CONCLUSIONES

El objetivo del estudio era validar la hipótesis de que un modelo de convivencia de gestión pacífica de conflictos desde un enfoque restaurador y reparador que potencie la educación en valores, la empatía y la educación intercultural, otorgando al alumnado una segunda oportunidad, mejora los niveles de conflictividad reduciendo los casos de conductas contrarias/graves registradas y la convivencia del centro, hipótesis que ha sido validada tal y como evidencian los datos que muestran una tendencia positiva en la reducción de los casos de conductas contrarias/graves registradas, pasando del pico de 114 en el curso 2016/2017 a los 27 del curso 2020/2021, curso en el que además existe un equilibrio entre conductas contrarias y graves con una tendencia clara a la baja.

Estos datos también han sido analizados por curso y año, además de prestar atención a las casuísticas de los casos por la información tan valiosa que aportan para diseñar una estrategia de intervención proactiva para el próximo curso así, por ejemplo, los datos muestran que debemos estar muy atentos a los niveles de conflictividad en 6º de Primaria en base al 62% en 5º de Primaria de este año. En cuanto a las casuísticas que motivaron la apertura del expediente en el caso de las conductas contrarias destacan principalmente las actuaciones incorrectas hacia algún miembro de la comunidad educativa y la perturbación normal del

desarrollo de las actividades; mientras que, en el caso de las conductas graves, destacan las agresiones físicas, así como injurias y ofensas contra un miembro de la comunidad educativa.

El análisis de datos ha permitido valorar los avances que se han logrado en tan corto espacio de tiempo, en parte por la necesidad y características específicas del centro, si bien es verdad que había evidencia de casos que se habían resuelto, niños que habían cambiado claramente su conducta, pues se estudia cada caso, cada niño y su situación antes de la toma de decisiones, pero no se había hecho desde una perspectiva más amplia que ha permitido, además, valorar qué estrategias están funcionando y cómo pueden ser potenciadas. En este sentido, es evidente que hay estrategias que prácticamente no se han utilizado, como la mediación formal en la que sólo ha habido un caso o B-resol que no se ha producido ningún registro lo que lleva a pensar que se debe incidir más a nivel de formación en estrategias como el parlamento, los círculos y los patrulleros de la paz con una formación más extensa y potenciar estas estrategias que han demostrado su utilidad y su impacto en la convivencia en el centro.

El análisis de los registros de estas tres estrategias ha aportado también información muy relevante de cara a la planificación proactiva para la prevención de conductas contrarias/ graves a corto plazo, pues los datos muestran que la mayoría de casos vienen determinados por la perturbación normal del desarrollo de las actividades en clase (interrumpir y molestar al grupo clase), las actuaciones incorrectas hacia miembros de la comunidad (especialmente faltas de respeto y menosprecio) y la falta de colaboración en la realización de actividades, aspectos que pueden ser trabajados de forma preventiva potenciando los círculos de diálogo con una periodicidad semanal en aquellos cursos con mayor conflictividad y, en casos más concretos, a través de otras estrategia como, por ejemplo, el Parlamento de la Paz.

Estas estrategias han demostrado que un cambio de modelo es posible desde una visión negativa del conflicto con un marcado estilo retributivo y sancionador, a un modelo de gestión pacífica de conflictos desde un enfoque restaurador y reparador, entendiendo la mediación como un proceso estructurado en el que un tercero (neutral), facilita la comunicación entre las partes en conflicto, con el objetivo de llegar a acuerdos consensuados que satisfagan a ambas partes.

Los resultados que se están consiguiendo han motivado el impulso de la estrategia y la formación en mediación escolar dentro del centro como eje vertebrador de la misma. En este sentido, se considera que la formación del profesorado es clave para afianzar la estrategia, pues es necesario tomar conciencia de los diferentes aspectos que rodean a un proyecto de mediación, conocer las bases de actuación en su conjunto y la metodología y protocolos a seguir en función de la tipología de los casos mediables o no mediables y su resolución.

González, M., Martínez, J. & Zúñiga, R.M. (2021). Impacto del proyecto “La magia de convivir” en la gestión pacífica de conflictos dentro del ámbito educativo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 74-93. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.21586>

A partir del próximo curso, se pretende institucionalizar el proyecto dentro del Plan de Centro, estableciendo un proceso constante de cambio y mejora a partir del análisis trimestral de datos tanto a nivel cuantitativo como cualitativo y la formación en mediación de toda la comunidad educativa como elemento clave, para convertir la “Magia de Convivir” en sello de identidad del centro.

Finalmente, es interesante resaltar, que a medida que se ha avanzado en el estudio, se han suscitado nuevos interrogantes y cuestiones de interés para futuras investigaciones, todo ello con el propósito de contribuir al avance del conocimiento en este campo dentro de la comunidad educativa. Además, esta experiencia puede ser perfectamente replicada en cualquier centro. De hecho, nos sentimos muy orgullosos de poder compartirla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Odina, T., Gil Pascual, J.A., Jiménez-Frías, R.A. & Sacristán Lucas, R. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 2(17), 471-475. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/44986>
- Boqué, M.C. (2018). *La mediación va a la escuela*. Madrid. Narcea.
- Boqué, M.C. (2020). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de los conflictos. 20 círculos de la palabra y una asamblea en el aula*. Narcea.
- Boqué, M.C., Corominas, Y., Escoll, M. & Espert, M. (2021). *Hagamos las paces. Gestión de la convivencia y mediación de conflictos en infantil*. Octaedro.
- Carmona, O. & Busto, A. (2018). *El genio que llevas dentro. Retos y juegos para ejercitar las inteligencias múltiples*. Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U.
- Dalouh, R., Soriano Ayala, E. & El Ejbari El Bachir, N. (2013). Mediación intercultural, escuela y familia. En Soriano et al., *La Educación Intercultural en Andalucía*, 87-102. Junta de Andalucía. Consejería de Justicia e Interior. <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientacionalmeria/files/2013/05/Educación-intercultural-Andalucia.pdf>
- García, B. (2008). Introducción a la mediación intercultural en el ámbito educativo. *Tonos Digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, 15, 1-7. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/182/142>
- Hopkins, B. (2020). *Tiempo de círculo y reuniones en círculo*. Conselleria Educació, Universitat i Recerca, Govern Illes Balears.
- Lederach, J.P. (1996). *Preparing for peace. Conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press.
- Soriano Ayala, E; Montes Muñoz, A.; Ruiz Paris, C.; Rubio Plaza, M.I.; Guerrero Haro, B; García Argüello, J.M; Dalouh, R. & El Ejbari El Bachir, N. (2013). *La educación intercultural en Andalucía*. Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía.

González, M., Martínez, J. & Zúñiga, R.M. (2021). Impacto del proyecto “La magia de convivir” en la gestión pacífica de conflictos dentro del ámbito educativo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 74-93. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.21586>

Torrego, J.C. (2018). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Narcea.

Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Narcea.

Uruñuela, P.M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos*. Narcea.

Autores / Authors**Saber más / To know more**

Manuel González Fuentes[0000-0002-3579-3835](https://orcid.org/0000-0002-3579-3835)

Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Granada y Diplomado en Educación Física por la Universidad de Jaén. Experto Internacional en Mediación Escolar. Actualmente maestro en el CEIP Ángel de Haro en la localidad de Vera (Almería) donde coordina el programa de mediación y promotor del proyecto “La Magia de Convivir”.

Javier Martínez Tebar[0000-0001-5158-5641](https://orcid.org/0000-0001-5158-5641)

Diplomado en Educación Física por la Universidad de Albacete. Graduado en Educación Primaria y Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad Católica San Antonio de Murcia. Curso de Escuela de Mediación. Actualmente maestro y Jefe de Estudios en el CEIP Ángel de Haro en la localidad de Vera (Almería), miembro del equipo de mediación y del proyecto “La Magia de Convivir”.

Ricardo Manuel Zúñiga Guevara[0000-0001-7611-6024](https://orcid.org/0000-0001-7611-6024)

Doctor en Educación y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Almería. Máster en Innovación e Investigación en Educación por la UNED y Máster en Evaluación de Políticas Públicas por la Universidad de Sevilla. Orientador Educativo en Consejería de Educación y Deportes, Junta de Andalucía. Miembro Grupo de Investigación de la Universidad de Almería “Investigación y Evaluación en Educación Intercultural”.

PUESTA EN MARCHA DEL MODELO PEDAGÓGICO: UN ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA

START-UP OF THE PEDAGOGICAL MODEL: AN ANALYSIS OF TEACHING PRACTICE IN A BASIS EDUCATION INSTITUTION

Rodríguez, A., Mera, M., Castaño, J. & Toala, M.
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Campus ULEAM. Manta (Ecuador)

Recibido | Received: 17/08/2021
Aprobado | Approved: 24/09/2021
Publicado | Published: 14/11/2021

Correspondencia | Contact: María Mera | e1316550142@live.uleam.edu.ec

 [0000-0003-4857-9704](https://orcid.org/0000-0003-4857-9704)

RESUMEN

Palabras clave
Constructivismo
Evaluación
Modelo educativo
Pedagogías críticas
Prácticas docentes

Un modelo pedagógico es una recopilación teórica de los paradigmas educativos escogidos por una institución educativa con la finalidad de establecer cuáles son las metas, los métodos y las formas de relación en el ámbito de la enseñanza. La presente investigación trató acerca del paradigma que prevalece en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa fiscomisional de Manta-Ecuador. En el presente trabajo se evalúa críticamente la aplicación áulica del modelo “Horizonte Pedagógico Pastoral Fe y Alegría Ecuador” declarado como socioconstructivista. El objetivo del estudio es contrastar el modelo pedagógico declarado por una institución en relación con el aplicado en el salón de clases. Por ello los participantes fueron una (1) maestra de parvulario, diecinueve (19) niños y una (1) directora. Se empleó la metodología cualitativa en la modalidad de estudio de caso, desde el enfoque exploratorio. Se aplicaron las técnicas de entrevistas y observación de campo. El análisis fue realizado a partir de las categorías: competencia docente, proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje, metodología docente y evaluación. Entre los hallazgos generales se resalta el dominio docente de su área de conocimiento, el control del aprendizaje compartido, el buen manejo del plan de clase, la formación de estudiantes reflexivos, la aplicación de programas educativos extranjeros y la evaluación formativa del aprendizaje. Se concluyó que en el quehacer pedagógico el modelo aplicado es afín al declarado institucionalmente.

ABSTRACT

Keywords

Constructivism

Evaluation

Educational model

Critical pedagogies

Teaching practice

A pedagogical model is a theoretical compilation of the educational paradigms chosen by an educational institution in order to establish what the goals, methods and forms of relationship in the field of education are. The present investigation dealt with the paradigm that prevails in the teaching-learning process in a fiscomisional educational institution in Manta-Ecuador. In the present work, the classroom application of the “Horizonte Pedagógico Pastoral Fe y Alegría Ecuador” model declared as a constructivist partner is critically evaluated. The objective of the study is to contrast the pedagogical model declared by an institution in relation to the one applied in the classroom. Therefore, the participants were one (1) kindergarten teacher, nineteen (19) children and one (1) headteacher. The qualitative methodology was used in the case study modality, from the exploratory approach. Field observation and interview techniques were applied. The analysis was carried out from the categories: teaching competence, teaching process, learning process, teaching methodology and evaluation. Among the general findings, the teaching domain of their area of knowledge, the control of shared learning, the good management of the class plan, the training of reflective students, the application of foreign educational programs and the formative evaluation of learning stand out. It was concluded that the applied model is aligned with the institutionally declared one in the pedagogical task.

INTRODUCCIÓN

Con el surgimiento de la educación gratuita y obligatoria hacia finales del siglo XVIII y comienzo del XIX, a raíz de la revolución industrial, los modelos educativos de las naciones buscaban la formación de individuos con base en la obediencia y disciplina, con fines productivos. Fue hasta la mitad del siglo XX que la escuela buscó el escalamiento social de sus sujetos, llegando a convertirse en un elemento para evitar mayor pobreza en las naciones ([Durkheim, 2020](#)).

En los últimos años la escuela ha perdido protagonismo y presentado cierto fracaso. Esta preocupación ha sido compartida por [Alcaraz et al. \(2017\)](#) y [Quintana \(2018\)](#), quienes señalan que los gobiernos y sectores poderosos culpan a los docentes de la deficiencia en la formación de los niños y jóvenes. Su reclamo es que estos no se adaptan al sistema productivo. Por otro lado, [Ortiz \(2015\)](#) manifiesta que, a esta queja, en los círculos académicos se plantea la posible obsolescencia y necesidad de replantear los modelos pedagógicos.

Pero la [UNESCO \(2017\)](#) en su informe “Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos” recalca que no es culpa de los docentes los fallos del sistema educativo, manifestando que la enseñanza es un compromiso de los gobiernos, docentes, estudiantes, familias, organizaciones internacionales y de los sectores privados. En este sentido, es la labor de cada uno de ellos rendir cuentas sobre las responsabilidades y logros en materia

educativa. Todos estos actores deben inspeccionar y regular la educación con el fin de velar por su calidad y la mejor formación de los educandos.

[Alcaraz et al. \(2017\)](#) menciona que, desafortunadamente, en muchos contextos, las políticas públicas educativas son erráticas y basadas en enfoques obsoletos que no consideran los sistemas contextuales en los que se desarrollan los individuos. De modo que tienden a someterse a corrientes, teorías y modelos ya establecidos, que, en ocasiones, no responden al Sistema Nacional de Educación de dicho país. Así que, se requiere de propuestas que permitan el desarrollo progresivo del contexto socioeducativo correspondiente.

Entonces, por qué no evaluar desde qué modelo se generan los currículos pertinentes para la educación de la nación; siendo este un conjunto de teorías y propuestas pedagógicas que orientan el proceso formativo desde el punto organizacional hasta los momentos de aprendizaje, como lo expresan [González y Mendoza \(2015\)](#).

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural guía el proceso administrativo y pedagógico de las instituciones educativas ([LOEI, 2018](#)). Sin embargo, se debe acotar que esta ley no da espacio al desarrollo de modelos educativos, ni pedagógicos, sino que exige la articulación del proyecto institucional ([Cobeña et al., 2018](#)), estándares de calidad, a manera de un modelo de gestión educativa ([Freire y Leyva, 2020](#)).

En el presente trabajo se evalúa críticamente la aplicación áulica del modelo “Horizonte Pedagógico Pastoral Fe y Alegría Ecuador” declarado como socioconstructivista. El objetivo del estudio es contrastar el modelo pedagógico declarado por una institución en relación con el aplicado en el salón de clases. Para ello, se observa el caso de una de sus Unidades Educativas a partir de las categorías de (1) competencias docentes, (2) proceso de enseñanza, (3) proceso de aprendizaje, (4) metodología docente y (5) evaluación.

MARCO TEÓRICO

Modelos educativos, pedagógicos, didácticos, académicos y de gestión educativa

Se comprende por un modelo educativo (ME) a un esquema teórico elaborado por una Institución Educativa para determinar y presentar su visión y postura epistemológica, filosófica, psicológica, pedagógica y didáctica. Esto lo realiza en pro del cumplimiento eficiente de un proyecto de enseñanza-aprendizaje. Un ME no solo debe atender a aspectos curriculares y didácticos, sino también ser pertinente a la realidad sociopolítica, económica y cultural del contexto ([Ortiz, 2015](#)).

[León y Vázquez \(2013\)](#) definen al modelo como “la construcción social que refleja las políticas educativas de un contexto sociocultural y económico concreto”. [Apodaca et al. \(2017\)](#), expresan que un modelo es:

una “recopilación o síntesis de diversas teorías que logran reunir bases dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando (...dar...) respuesta a las necesidades de la sociedad... (su) validez, vigencia y utilidad (va) conforme a la época histórica en que nos encontramos” (p. 81).

Por su lado, [Gallo \(2007\)](#) expresa que los modelos se basan en la teoría pedagógica, por lo que:

“...tratan de responder de manera sistemática y coherente al menos estas preguntas, simultáneamente: ¿Qué tipo de hombre queremos educar?, ¿cómo crece y se desarrolla un hombre?, ¿con qué experiencias?, ¿quién jalona el proceso: el maestro o el alumno?, ¿con qué métodos y técnicas se puede alcanzar mayor eficacia?” (p. 88).

Las instituciones educativas plantean sus modelos educativos basadas en la filosofía institucional, en las necesidades de la comunidad. Desde este punto de partida, se establecen la intencionalidad, los componentes, las competencias o destrezas por desarrollar, entre otros aspectos que buscan la comunión entre el quehacer áulico y el propósito planteado ([García et al., 2017](#)). La comunidad educativa, en especial el personal docente, debe tener conocimiento sobre el modelo institucional, y desarrollar actitudes y habilidades que le permitan aportar con su cumplimiento ([Apodaca et al., 2017](#)).

Se puede hablar de los modelos tradicionalistas y actuales. La diferencia entre ambos radica en que, en el primer caso, se valoran mayormente habilidades cognitivas como la retención y memoria, aplicado desde un esquema de enseñanza generalmente vertical. En el segundo, se tiende hacia el uso de la tecnología y la innovación, y el desarrollo del pensamiento crítico ([Apodaca et al., 2017](#)).

Los planteamientos de modelos educativos deben recaer en aspectos administrativos y didácticos. Es por ello que, a menudo, los modelos educativos son confundidos con modelos de gestión educativa ([Briceño et al., 2020](#)), modelos de orientación educativa ([González, 2018](#)), modelos o enfoques pedagógicos ([Ortiz, 2015](#)), modelos didácticos ([Orozco et al., 2018](#)), modelos académicos o diseños curriculares ([Lorenzo, 2020](#)) y modelos de gestión ([Romero, 2021](#)).

La razón es que fácilmente se puede confundir la aplicación de alguna técnica en particular con la aplicación de un modelo. Como expresa [Gallo \(2007; citando a Flórez\)](#) “se puede permanecer en modelos pedagógicos tradicionales, aunque se usen nuevas tecnologías, e incluso es posible reforzar un viejo modelo pedagógico aprovechando y asimilando alguna técnica didáctica producida en el seno de otro modelo pedagógico más avanzado” (p.61).

Tabla 1.

Modelo educativo, pedagógico, didáctico, académico y de gestión

Modelo	Enfoque	Establece	En función de
Educativo	Filosófico	Visión y misión institucional	Las necesidades de la sociedad
Pedagógico	Teorías y paradigmas del aprendizaje	Metas, relaciones, métodos	El modelo educativo
Didáctico	Enseñanza	Técnicas y procedimientos	Modelo educativo, pedagógico y necesidades del alumnado
Académico o diseño curricular	Curricular	Contenidos	Modelo educativo, pedagógico y necesidades del alumnado
De gestión educativa	Calidad educativa	Jerarquía, administrativa y financiera y participación comunitaria.	Políticas públicas, modelo educativo, pedagógico y necesidades institucionales.

Fuente: los autores.

En la actualidad se evidencia la existencia de modelos tales como el modelo de educación a distancia ([Briceño et al., 2020](#)), el blended learning ([González et al., 2017](#)), basado en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), modelos sociales de intervención o medicación, y modelos educativos musicales ([Lorenzo, 2020](#)).

Para [Orozco et al. \(2018\)](#), los modelos se clasifican en (1) tradicional, (2) tecnológico, (3) espontaneísta-activo y (4) constructivista o alternativo investigativo. Para [Gallo \(2007\)](#) en (1) románticos, (2) conductistas, (3) progresistas (basados en el constructivismo) y (4) pedagógico social.

Modelo pedagógico crítico-constructivista

El enfoque crítico-constructivista es un modelo pedagógico ecléctico que se apoya en los principios de dos teorías, el socioconstructivismo de Vygotsky y las pedagogías críticas de Freire. Según [Gallo \(2007\)](#), su base es el modelo progresista que busca “que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno” (p. 90).

El constructivismo considera que el sujeto opera a través de las zonas de desarrollo próximo, a través de la mediación. Por tal, para esta corriente un individuo podrá realizar aquellas acciones que no puede hacer por sí solo, con la asistencia de un mediador, Según [Sesento \(2017\)](#), esto permitirá que pase de su zona de desarrollo real, que [Piñón et al. \(2020\)](#) definen como los conocimientos que ha alcanzado por sí mismo, hacia el nivel de desarrollo potencial, en donde tendrá autonomía para realizar y resolver actividades ([Feldman et al., 2012](#)).

A la vez es un modelo crítico porque se basa en las pedagogías críticas, las cuales surgieron en Alemania por la necesidad de eliminar al aprendiz pasivo-receptor y al maestro poseedor de la verdad absoluta; y se consolidaron en América con los aportes de Freire. Con base en estos se considera a la educación como una práctica de libertad, que promueve la importancia política, ética y cultural que representa a cualquier nación. Por ello aspiran formar sujetos conscientes de su realidad y comprometidos con la transformación de la misma; mediante el cuestionamiento de la inequidad y el desarrollo de habilidades de pensamiento que permitan actuar basados en la justicia social (Piñón et al., 2020).

La Junta Directiva del [CESPE \(2017\)](#) expone la importancia de que el profesor sea crítico, cuestionador y transformador en su práctica, para que sea capaz de transmitir aquello a sus alumnos. De no ser así, será en vano la educación brindada, puesto que no cumpliría con su papel de ser humanizadora y liberadora, capaz de oprimir el sufrimiento humano. [Aristizábal et al. \(2018\)](#) resaltan la relevancia de la construcción dialógica y los trabajos cooperativos, porque a través de ellos se conseguirá el intercambio de saberes y conductas transformadoras que ayuden a resolver conflictos, tomar decisiones y reforzar los vínculos sociales.

METODOLOGÍA

La investigación fue de carácter cualitativo, dado que se conoció la realidad sociocultural del contexto desde la perspectiva de los actores sociales que lo conforman. Su alcance fue exploratorio y descriptivo, con la aplicación de las técnicas de observación y entrevista.

La indagación se realizó en una Institución Educativa Fiscomisional de Manta-Ecuador, cuyo modelo declarado es el crítico-constructivista. Se contó con la predisposición de la directora y se estudió el curso de primer grado de Educación General Básica, conformado por una educadora de parvulario y 19 alumnos, 10 niñas y 9 niños, con edades comprendidas entre los 5 y 6 años.

Se utilizaron dos instrumentos para analizar la aplicabilidad del modelo declarado en el quehacer del aula: un cuestionario y una ficha de observación ad hoc para el reconocimiento de las variables.

Mediante la revisión bibliográfica se elaboró un cuestionario dirigido al directivo, con el objetivo de conocer el modelo educativo en el que se sustenta la institución. Este contó con 15 preguntas abiertas, que abordaban el paradigma que orienta el proceso pedagógico, su intencionalidad, el rol del docente y el alumno, las interacciones para aprender, los recursos, el andamiaje y la participación familiar.

A partir del análisis del Horizonte Pedagógico de la institución se elaboró una ficha de observación, para conocer el modelo aplicado en la práctica del educador. El instrumento cuenta con 5 dimensiones: (1) competencia docente, (2) proceso de enseñanza, (3) proceso de aprendizaje, (4) metodología docente y (5) evaluación. Dentro de estas dimensiones se organizaron un total de 43 ítems, los cuales se respondieron a partir de una escala de Likert de frecuencia de 5 puntos, donde 0 significa nunca, 1 rara vez, 2 a veces, 3 frecuentemente y 4 siempre.

RESULTADOS

El análisis e interpretación de resultados se presenta de manera integrada considerando los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario y las fichas de observación. Estos se exponen ordenadamente en las siguientes tablas según las dimensiones establecidas, para responder a los objetivos que guiaron la presente investigación.

Competencia docente

La maestra planifica sus clases y emplea variados materiales de dicho subnivel, a través de una didáctica creativa y motivadora; además, utiliza recursos tecnológicos para promover el aprendizaje, mas no maneja del todo las TIC. Respecto al dominio de contenidos, explica los temas con total conocimiento y seguridad; pero no aplica estrategias para los distintos estilos de aprendizaje de su clase (Tabla 2).

En el proceso pedagógico, proyecta un andamiaje medio, puesto que el control del aprendizaje se comparte entre ella y sus educandos. En este nivel de andamiaje todos aportan a la construcción del conocimiento, siendo la profesora la guía que facilita ciertos recursos y los escolares a su vez intervienen con ellos (Tabla 3).

Tabla 2.
Quehacer pedagógico

Indicadores	Modelo constructivismo crítico	Modelo institucional	Observado	Evaluación
Planificación	La planificación permite organizar el proceso pedagógico, considerando las estrategias metodológicas, los periodos, los recursos y las técnicas e instrumentos de evaluación, a fin de alcanzar las destrezas y objetivos educativos (Palma, 2017).	Encargado de planificar y efectuar las líneas de acción propuestas, decididas y diseñadas en el colectivo docente, lo que supone implementar alternativas de innovación para replantear o fortalecer las acciones puestas en desarrollo (Fe y Alegría Ecuador, 2016, p. 168).	Todas las clases comenzaba leyendo los libros EntusiasMAT y Ludiletras, del programa educativo extranjero; para revisar los últimos temas tratados, retroalimentar y seguir con el desarrollo de las nuevas temáticas.	Por mejorar

Indicadores	Modelo constructivismo crítico	Modelo institucional	Observado	Evaluación
Uso de recursos concretos y tecnológicos	Los recursos didácticos físicos y tecnológicos son considerados estimulantes cognitivos que invitan a pensar, analizar y reflexionar (Moreno y Sanabria, 2019).	Deberían aprovechar e integrar en los diversos contextos educativos todos los recursos disponibles (físicos, digitales, ambientales, dimensionales y humanos) (Fe y Alegría Ecuador, 2016 , pp. 170-171).	En una sola clase usó la radio para escuchar una canción de la amistad (valor promovido en ese mes). No hacía uso del centro de cómputo de la institución educativa.	Por mejorar
Dominio de contenidos	Para brindar una buena enseñanza deben poseer adecuados conocimientos de las materias y estar capacitados para el uso de instrumentos de aprendizaje y evaluación. (Palma, 2017)	A través de la formación integral desarrollan una postura animada e innovadora; y diseñan actividades que permitan demostrar sus aptitudes y capacidades (Fe y Alegría Ecuador, 2016 , págs. 116-117).	En cada clase demostraba dominio en los saberes de su área, dado que estudiaba las temáticas a explicar y diseñaba actividades acordes en su libro de notas.	Adecuado

Fuente: los autores.

Tabla 3.
Acompañamiento docente

Indicadores	Modelo constructivismo crítico	Modelo institucional	Observado	Interpretación
Andamiaje	Es el soporte pedagógico que se brinda al estudiante, ya sea medio o alto, con el fin de que este adquiera la autonomía necesaria para el desarrollo de destrezas. (Amador et al., 2015)	Es la asistencia que se brinda a una persona con el objetivo de que avance de la zona de desarrollo real (experiencias) hacia el estadio de desarrollo potencial (autonomía para aprender) (Fe y Alegría Ecuador, 2016 , p. 164).	En la mayoría de las clases brindaba una parte de los contenidos y herramientas, para que los escolares se encargaran de complementar la información y construir el conocimiento en conjunto.	Adecuado
Manejo del grupo	Se refiere al control docente para mantener un ambiente de aprendizaje basado en el orden, la disciplina y respeto mutuo. (Tigse, 2019).	Implica una relación de escucha y de diálogo sincero, respetuoso y orientado a la reflexión, para el desarrollo de un ambiente de aprendizaje armónico (Fe y Alegría Ecuador, 2016 , p. 178).	Al comenzar una clase la maestra conversó frente al curso con dos estudiantes que habían discutido, quienes dieron sus versiones del problema y llegaron a una solución amistosa.	Adecuado

Fuente: los autores.

Proceso de enseñanza

La maestra estructura la planificación según lo establecido en los libros EntusiasMAT y Ludiletras, los cuales son programas educativos españoles que se aplican en dicho subnivel y se direccionan al dominio de competencias en los niños mediante las inteligencias múltiples. Estos organizan las temáticas en 4 etapas, para empezar, enseñando-aprendiendo, para acabar y conectamos con la inteligencia múltiple adecuada a la propuesta (Figura 1).

La etapa “para empezar” constituye el encuentro de información preliminar que permitirá desarrollar la temática. Para ello la maestra efectuaba actividades introductorias, como contar historias, cantar, realizar estiramientos y repasar el abecedario en Lenguaje o los trazos de los números en Matemáticas. Luego presentaba el tema y los objetivos; y evaluaba los conocimientos previos, en relación con ideas o experiencias que los estudiantes poseían de la temática por tratar (Figura 1).

En la fase “enseñando-aprendiendo” utilizaba recursos didácticos y adaptaba los espacios en función de las actividades que proponía y ejecutaba. En relación con la explicación de las temáticas, se apoyaba de ejemplos reales o experiencias y las representaba en esquemas. En el transcurso de la clase incentivaba la participación mediante lluvias de ideas, preguntas guías y SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí) y respondía las interrogantes de sus alumnos (Figura 1).

En la etapa “para acabar” asignaba actividades relacionadas con el tema, como completar ejercicios del libro y realizar talleres, de manera individual o en equipo; lo que invitaba al escolar a pensar, analizar y proponer soluciones. Por último, en la fase “conectamos con la inteligencia...” realizaba actividades dinámicas con la inteligencia múltiple que el libro planteaba acorde al tema, por ejemplo, proponer rimas con determinados números. Los resultados de [Ballén \(2020\)](#) evidencian que los ejercicios teórico-prácticos fortalecen el pensamiento crítico, la organización de información, la argumentación, la fundamentación y la confrontación de juicios (Figura 1).

Figura 1.

Ciclo del aprendizaje de la docente.



Fuente: los autores.

Proceso de aprendizaje

Los alumnos contaban con un rol activo y gran protagonismo, puesto que mostraban interés en participar, reflexionar, buscar soluciones a situaciones planteadas, compartir ideas y aprender. También construían colectivamente el conocimiento mediante la escucha, el diálogo y la colaboración; y cumplían con las actividades propuestas en el aula y las enviadas a casa (Tabla 4).

Tabla 4.

Participación estudiantil

Indicadores	Modelo constructivismo crítico	Modelo institucional	Observado	Interpretación
Rol del estudiante	Es el centro y motor del proceso educativo, porque construye su propio aprendizaje mediante la reflexión, el diálogo y la interacción activa. (Puga, 2020)	Son los participantes activos de su propio aprendizaje, a partir de la reflexión, análisis, investigación, creación y aplicación de conocimientos para alcanzar su potencial óptimo (Fe y Alegría Ecuador, 2016, pág. 148).	En la clase de las sílabas mostraban interés en analizar las diferentes imágenes y palabras pegadas en el pizarrón, para mencionar las letras del abecedario que contenían, la cantidad de sílabas y cuál poseía la mayor fuerza de voz.	Adecuado

Indicadores	Modelo constructivismo crítico	Modelo institucional	Observado	Interpretación
Aprendizaje cooperativo	Es la construcción del conocimiento y del pensamiento racional-crítico, a partir del intercambio de saberes, el diálogo y la cooperación entre los educandos. (Fernández, 2018)	Se promueve la participación grupal activa basada en procesos de diálogo e intercambio de información, para que todos construyan en conjunto el conocimiento (Fe y Alegría Ecuador, 2016, p. 147).	En la clase de la ascendencia y descendencia de los números se dividieron a los alumnos en grupos de cuatro, para que se apoyaran y representaran las respuestas de sumas y restas sencillas con las regletas de Cuisenaire.	Adecuado

Fuente: los autores.

Evaluación

Al finalizar una temática, la maestra realizaba evaluaciones formativas de carácter práctico, para valorar los intentos y conocer el manejo de los temas tratados. Lo que le permitirá identificar las debilidades y errores, a fin de realizar el refuerzo correspondiente y dar esa transición entre el conocimiento anterior y el corregido (Tabla 5).

Tabla 5.

Valoración del aprendizaje

Indicadores	Modelo constructivismo crítico	Modelo institucional	Observado	Interpretación
Tipos de evaluación	Existen tres tipos de evaluaciones; las diagnósticas, que se aplican al principio de un tema; las formativas, que miden el progreso; y las sumativas, que evalúan el aprendizaje adquirido durante un periodo. (Tigse, 2019)	Las evaluaciones deben estar presentes a lo largo de todo el proceso educativo, mas no al final, para evaluar las experiencias, retos, actividades y trabajos de los estudiantes (Fe y Alegría Ecuador, 2016, págs. 107-108).	Al terminar la clase de la letra F la maestra designó actividades a modo de evaluación formativa, como seguir el trazo, dibujar elementos y escribir palabras con la letra estudiada.	Adecuado
Carácter de la evaluación	La evaluación se enfoca en la reflexión y la práctica, a partir del análisis y síntesis, para el desarrollo de la creatividad y de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales. (Tigse, 2019)	La evaluación parte de la contextualización, la reflexión y el diálogo de saberes, para la formación de escolares más humanistas y críticos (Fe y Alegría Ecuador, 2016, pp. 171-173).	Al finalizar la clase de la letra L aplicó una evaluación de carácter práctico, en donde a cada niño se le daba una palabra con el grafema estudiado y ellos debían realizar los ludigestos para que los demás la adivinaran.	Adecuado

Fuente: los autores.

Metodología docente

La profesora organizó y utilizó los recursos en relación con la temática, el subnivel y lo establecido en la planificación. En sus clases usó materiales básicos o comunes como hojas, cartulinas, pinturas, dados, escarcha, radio, pizarrón, marcadores, etc.; y empleó recursos manipulativos e ilustrativos como los libros Ludiletras y EntusiasMAT. Ludiletras es un recurso dirigido a la lectoescritura, a través de gestos, movimientos y actividades experimentales, cuenta con sus materiales como las cartillas del abecedario con su ludigesto y los trazos de las letras. EntusiasMAT es un recurso orientado a la enseñanza de las matemáticas por medio de la creatividad y el juego, cuenta con las cartillas de los trazos adecuados para la escritura de los números, la regleta de Cuisenaire, etc. (Tabla 6).

Tabla 6.
Metodología docente

Indicadores	Modelo constructivismo crítico	Modelo institucional	Observado	Interpretación
Recursos	Elementos claves que el profesor utiliza como apoyo en su tarea docente, dado que promueven la motivación e interés y facilitan el aprendizaje. (Balladares y Chilibingua, 2020)	Instrumentos adaptados a los contenidos, las metodologías y la evaluación propuesta en el quehacer pedagógico (Fe y Alegría Ecuador, 2016, p. 97).	Uso de las cartillas con trazos y ludigestos de cada letra. En Matemáticas para estudiar la ascendencia y descendencia de los números utilizaron la regleta de Cuisenaire.	Adecuado
Estrategias para el desarrollo de la clase	Actividades que permiten organizar los conocimientos antes, durante y al final de cualquier temática, lo que ayuda a promover el pensamiento y facilitar la codificación de la información. (Balladares y Chilibingua, 2020)	Aseguran la calidad de la enseñanza, a través de dinámicas de acompañamiento y seguimiento orientadas a la consecución y alcance de los contenidos (Fe y Alegría Ecuador, 2016, págs. 115-116).	En la clase de las regiones del Ecuador aplicó la técnica SQA, primero realizó preguntas guías sobre que conocían de estas y luego comentaron que querían aprender.	Adecuado
Organización para el aprendizaje	Se refiere a las agrupaciones (individuales, en parejas y en equipos) e interacciones humanas y no humanas (docente, alumnos, información, recursos y ambiente) (Loo, 2019).	Se fomenta el trabajo comunitario mediante procesos de participación y el intercambio positivo de saberes y experiencias entre el docente y los alumnos (Fe y Alegría Ecuador, 2016, pág. 117).	En la clase de las sumas se conformaron grupos de cuatro, cada uno debía lanzar dos dados y un integrante de otro equipo pasaba al pizarrón, anotaba los números resultantes y realizaba la suma.	Adecuado

Fuente: los autores.

DISCUSIÓN

En el presente trabajo se ha evidenciado el cumplimiento áulico del modelo “Horizonte Pedagógico” en el aula. Esto responde al planteamiento de que, a raíz del establecimiento de modelos educativos y pedagógicos, las instituciones pueden mostrar un mejor desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo ha encontrado que la influencia que tiene el modelo pedagógico socioconstructivista para el caso de estudio es positiva. Esto se manifiesta mediante un ambiente de aprendizaje estimulador y participativo, en donde los alumnos se interesan por aprender y trabajar en equipo.

Los resultados correspondientes a la categoría de competencias docentes confirman lo encontrado por [López \(2019\)](#). En su estudio se evidenció que los profesores consultados planifican e implementan técnicas y recursos didácticos acordes al nivel de conocimiento de sus estudiantes. También demostró que atienden las inquietudes de los alumnos y ajustan las formas de trabajo a las necesidades e intereses de los escolares. De esta forma se evidencia la importancia de la planificación y el uso de herramientas para interactuar con los alumnos y mejorar la calidad del aprendizaje. De igual forma, en la investigación de [Ballén \(2020\)](#) se evidencia que la mayoría de los docentes utilizaban de manera creativa y efectiva los recursos didácticos, pero estos aplicaban medios de comunicación para afianzar el aprendizaje.

En relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en este caso se aplicaban lluvias de ideas y las preguntas guías como actividades introductorias; así mismo la técnica SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí) para evaluar conocimientos previos y el aprendizaje final. [López \(2019\)](#) considera importante la aplicación de la interacción comunicativa basada en los principios de la pedagogía crítica, para que analicen, interpreten y trasformen los problemas de la sociedad. Los resultados de [Espinoza et al. \(2020\)](#) lo confirman. En su trabajo se demostró que los docentes guiados por modelos pedagógicos facilitan las circunstancias para que el aprendiz incorpore los conocimientos a su ritmo. En su investigación los consultados señalaron que las técnicas de comunicación oral (diálogo, concertación y debate) son fundamentales para lograr un aprendizaje efectivo y duradero. Del mismo modo, en su trabajo se evidenció que estas acciones promueven la autonomía del estudiante, considerándoles constructores de su propio conocimiento y aprendizaje, apoyándose de los saberes previos y el proceso de interacción.

En cuanto a la evaluación, los hallazgos confirman lo expresado por [Maza \(2021\)](#) sobre que los maestros aplican en mayor medida estrategias de fase inicial, como la evaluación de conocimientos previos y el repaso. Respecto a las actividades de la etapa intermedia aplican con menor dominio la comparación y las analogías para interpretar la información. Y las que menos se emplean son las estrategias de fase final, dado que no proponen actividades para

la realización de tareas, mapas cognitivos y la solución de problemas. En el trabajo de [Maza \(2021\)](#) se evidenciaron que los profesores aplican actividades de evaluación para comprobar los saberes y promover a los estudiantes. Los resultados evidencian que la mayoría de los docentes que utilizaban bien las estrategias, también evaluaban los aprendizajes de forma eficiente; en cambio, los que realizaban una valoración deficiente eran los que utilizaban las estrategias de manera inadecuada.

En el caso observado, los estudiantes demuestran un papel predominante dentro del aula, dado que la maestra mantiene la atención y disciplina mediante mecanismos rompehielos; incentiva y recompensa la predisposición; y fomenta buenas relaciones y conductas deseadas. Convirtiéndose en el apoyo cognitivo y emocional de sus escolares, para que estos puedan desarrollarse íntegramente, como agentes transformadores de la sociedad. Contrario a los resultados de [López \(2019\)](#), se encontró que un grupo de seis profesores demuestran poco proceso de reflexión frente a sus prácticas docentes, carencia de reconocimiento a sugerencias, bajos niveles de diálogo y escaso interés en el trabajo en equipo. En el estudio realizado por [Ballén \(2020\)](#) el escolar también se constituyó como el centro activo del proceso pedagógico.

CONCLUSIONES

El modelo educativo declarado por la institución es el crítico-constructivista. Su intencionalidad es que el individuo aprenda a resolver conflictos, tomar decisiones, ser independiente y aplicar los conocimientos adquiridos en la reflexión, experimentación e interacción con el medio social y cultural. Este es puesto en práctica por educadores intelectuales, transformativos y humanistas, que aspiran a ser pedagogos de la fe y la alegría. Con el fin de desarrollar una educación en donde la persona se empodere y alcance la transformación personal, apuntando a la justicia, al derecho, la trascendencia y el cambio en su sociedad.

Bajo la revisión bibliográfica y el análisis del proyecto institucional, y los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos, se comprobó que la práctica docente corresponde al modelo pedagógico que la institución proyecta. Puesto que los estudiantes construyen nuevas ideas a partir de los conocimientos previos, el error y la retroalimentación, y poseen una postura crítica, analítica y reflexiva. La maestra deposita su confianza en ellos mediante su entrega, compromiso y personalidad dinámica, creativa e innovadora. Por ello se desarrolla un ambiente de aprendizaje basado en el respeto, la colaboración, el diálogo, la contextualización y el intercambio de saberes. Lo que se direcciona a la formación académica y humana de los escolares para su inserción social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, F., Badillo, P., Gallástegui, J., Garcés, J., Hernández, F., Menchaca, F., Murueta, M., Partida, E., Sillas, T & Zárate, L. (2017). *Hacia un nuevo modelo educativo integral* [Presentación de ponencia]. II Congreso internacional de transformación educativa, Tlaxcala, México. <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/153/Libro%2008%20-%20Nuevos%20modelos%20educativos.pdf>
- Amador, J., Duque, E., Rojas, J., & Sánchez, H. (2015). Las Ayudas Hipermediales Dinámicas (AHD) en los Proyectos de Aula. *Encuentros*, 13(2), 25-38. <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v13n2/v13n2a02.pdf>
- Apodaca, G., Ortega, L., Verdugo, L., & Reyes, L.. (2017). Modelos educativos: un reto para la educación en salud. *Ra ximhai*, 13(2), 77-86. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46154510006.pdf>
- Aristizábal, L., Gallego, D., Goyeneche, R., Sandoval, E., & Sánchez, N. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Espacios*, 39(10), 41. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- Balladares, J., & Chiliquinga, F. (2020). Rutinas de pensamiento: Un proceso innovador en la enseñanza de la matemática. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 53-63. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7670/1/08-IN-Chiliquinga-Balladares.pdf>
- Ballén, J. (2020). *Pensamiento crítico y constructivismo: un proceso de reflexión docente* [Presentación de la ponencia]. Congreso Internacional de Educación, Bogotá, Colombia. <https://congresos-online.com/gallery/7cie%20ballen.pdf>
- Briceño, M., Correa, S., Valdés, M., & Hadwech, M. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 286-298. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7500759>
- Cobeña, D., Samaniego, C., Gongora, J., & Adrian, J.. (2018). La Ley Orgánica de Educación Intercultural desde el punto de vista Educativo. *Revista Mapa*, 2(10), 338-345. <http://www.revistamapa.org/index.php/es/article/view/88>
- Durkheim, E. (2020). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Ediciones Morata. <https://n9.cl/4ya04>
- Espinoza, E., Ochoa, M., & Ordoñez, B. (2020). El constructivismo y su prevalencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Básica en Machala. Caso de estudio. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(3), 24-31. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/305/330>

- Rodríguez, A., Mera, M., Castaño, J & Toala, M. (2021). Puesta en marcha del modelo pedagógico: un análisis de la práctica docente en una institución de educación básica. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 94-111. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.22019>
- Fe y Alegría Ecuador (2016). *Horizonte Pedagógico Pastoral Fe y Alegría Ecuador*. Fe y Alegría Ecuador. <https://www.feyalegria.org.ec/images/biblioteca/Horizonte-Pedagogico-Pastoral-Fe-y-Alegria-Ecuador.pdf>
- Feldman, R., Martorell, G., & Papalia, D. (2012). Teoría e investigación. En E. Berber y M. Vázquez (Eds.), *Desarrollo Humano* 22-51. Mc Graw Hill Education. <https://psicologoseducativosgeneracion20172021.files.wordpress.com/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>
- Fernández, W. (2018). El trabajo en grupo desde un enfoque constructivista. *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA* (8), 58-65. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/311/1/Texto.PDF%20mamakuna%208%2060-68.pdf>
- Freire, E., & Leyva, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 275-288. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599945>
- Gallo, D. (2007). *El concepto de pedagogía en la obra pedagógica de Rafael Flórez Ochoa* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7084/1/DianaGallo_2007_ConceptoPedagogiaObra.pdf
- García, R., Fernández, F., & Duarte, J. (2017). Modelo de integración de las TIC en instituciones educativas con características rurales. *Revista Espacios*, 38(50), 26. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n50/17385026.html>
- González, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- González, M., Perdomo, K., & Pascuas, Y. (2017). Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literatura. *Sophia*, 13(1), 144-154. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.364>.
- González, T., & Mendoza, F. (2015). Fuentes epistemológicas y contextuales para la generación de currículos pertinentes en la sociedad del conocimiento. *Foro Educativo* (24), 11-33. <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/ForoEducativo/article/view/610/559>
- Junta Directiva del CESPE. (2017). EXORDIO A LOS FUNDADORES. Apuntes de la evolución de una escuela de Pedagogía. En O. Fernández, G. López, y C. Viltre (Eds.), *Pedagogía Crítica: aportaciones de investigadores y educadores latinoamericanos* (15-33). Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. https://biblioteca.utmachala.edu.ec/wordpress/wp-content/uploads/2017/10/libro_para_galindez2.pdf
- León, R., & Vázquez, E. (2013). *Educación y Modelos pedagógicos*. Secretaría de Educación de Boyacá. http://www.boyaca.gov.co/SecEducacion/images/Educ_modelos_pedag.pdf

- Rodríguez, A., Mera, M., Castaño, J & Toala, M. (2021). Puesta en marcha del modelo pedagógico: un análisis de la práctica docente en una institución de educación básica. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 94-111. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.22019>
- LOEI, Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2018). Registro Oficial Suplemento 417 de 31-mar.-2011. Última modificación: 14-mar.-2018: Gobierno del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/06/LOEI.pdf>
- Loor, M. (2019). *La participación infantil en la organización de los ambientes de aprendizaje*. [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1161/1/TT%20KARINA%20LOOR.pdf>
- López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Rehuso*, 4(6), 76-86. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2120/2241>
- Lorenzo, M. (2020). Las escuelas de música y los proyectos musicales socioeducativos y comunitarios. Modelos educativos, retos y contextos. *Artseduca*, (27), 36-53. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/4374/6063>
- Maza, C. (2021). Estrategias de enseñanza basada en enfoque constructivista y evaluación de aprendizajes en Instituciones Educativas, Castilla-Piura. *Revista de Educación*, 3(7), 12-25. <https://revistamerito.org/index.php/merito/article/view/279/834>
- Moreno, J., & Sanabria, N. (2019). Construcción de convivencia a partir del gobierno de sí mismo. En J. Perilla (Ed.), *Constructivismo ecléctico desde la reflexión curricular* (165-195). Fondo de Publicaciones. Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1266/Constructivismo.pdf?sequence=1#page=16>
- Orozco, G., Sosa, M., & Martínez, F. (2018). Modelos didácticos en la educación superior: una realidad que se puede cambiar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 447-469. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7732/6880>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Palma, K. (2017). Los principios didácticos constructivistas. *Innovaciones Educativas*, 19(27), 41-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222561>
- Piñón, G., Segovia, V., Soto, P., & Valles, A. (2020). Modelo de una secuencia didáctica con base en la teoría socio-cultural de Lev S. Vigotsky. En A. Barraza (Ed.), *Modelos de secuencias didácticas* (17-26). Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Secuencias.pdf>
- Puga, M. (2020). *El protagonismo del estudiante en la escuela secundaria. Análisis de un caso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina, Buenos Aires]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/16624/2/TFLACSO-2020MFP.pdf>

Rodríguez, A., Mera, M., Castaño, J & Toala, M. (2021). Puesta en marcha del modelo pedagógico: un análisis de la práctica docente en una institución de educación básica. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 94-111. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.22019>

Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v21n2/0123-1294-eded-21-02-00259.pdf>

Romero, W. (2021). *La relación entre el nuevo modelo de gestión educativa y la gestión escolar y pedagógica: un estudio de caso en dos escuelas de educación general básica del Norte de Quito* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana - Sede Quito, Ecuador]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20123>

Sesento, L. (2017). Reflexiones sobre la pedagogía de Vigotsky. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (36). <https://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/vigotsky.html>

Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/659/635>

UNESCO. (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8, Ediciones Unesco. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12427/pdf/261016s.pdf>

Autores / Authors	Saber más / To know more
Arturo Damián Rodríguez Zambrano Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad César Vallejo. Ingeniero en Turismo con Maestría en Educación Superior: Investigación e Innovación Pedagógica. Investigador Categoría Auxiliar I acreditado por la Senescyt. Actualmente docente en la Facultad de Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.	 0000-0002-7017-9443  https://bit.ly/3btxwe2  https://bit.ly/3bxPZWS
María Nycole Mera Medranda Estudiante de la carrera de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.	 0000-0003-4857-9704
Mirko Jair Toala Tigua Estudiante de la carrera de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.	 0000-0002-0148-7469
Jean Carlos Castaño Moreira Estudiante de la carrera de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.	 0000-0002-7597-629X

**DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS DE AULA TRANSVERSALES
CON LINEAMIENTOS ESTATALES, DESDE SABERES ANCESTRALES
INDÍGENAS EN COLOMBIA**

*DESIGN AND IMPLEMENTATION OF TRANSVERSAL CLASSROOM PROJECTS WITH STATE
GUIDELINES, FROM INDIGENOUS ANCESTRAL KNOWLEDGE IN COLOMBIA*

Cruz Forero, L.D.

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Barcelona (España)

Recibido | Received: 21/08/2021

Aprobado | Approved: 24/09/2021

Publicado | Published: 16/11/2021

Correspondencia | Contact: nombre y apellidos | luzda_1869@hotmail.com



[0000-0002-0369-3098](https://orcid.org/0000-0002-0369-3098)

RESUMEN

Palabras clave

Proyectos de aula

Saberes ancestrales

Comunidad indígena

Conocimientos

transversales

Este artículo tiene como objetivo presentar el resultado de una investigación-acción sustentada en el diseño, planificación e implementación de proyectos de aula elaborados conjuntamente con los docentes y líderes de la comunidad indígena Embera-chamí de Marsella, Colombia, con el objetivo de incorporar como recursos los conocimientos ancestrales en el currículum. El proceso fue documentado con el objetivo de conocer las representaciones mentales de los docentes y los líderes de la comunidad con respecto a qué saberes ancestrales debían ser incorporados a la malla curricular y en qué medida valoraban la relevancia y viabilidad de los proyectos que diseñaron e implementaron. El análisis de los datos, obtenidos con herramientas etnográficas -observación participante y charlas informales-, proporcionó a los docentes y a los líderes la información relevante y suficiente para estructurar la educación intercultural en ese territorio indígena ya que dejó en evidencia que los saberes ancestrales generan conocimientos en diversas disciplinas y se pueden transversalizar con los lineamientos planteados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Así mismo, su participación en la investigación-acción les empoderó puesto que se convirtieron en agentes de cambio capaces de generar aprendizajes que capaciten a los niños de la comunidad Embera-chamí para acceder a los conocimientos del currículum nacional sin renunciar a su cultura e identidad como grupo étnico.

ABSTRACT

Keywords

Classroom projects

Ancestral knowledge

Indigenous community

Cross-cutting knowledge

This article aims to present the results of an action-research study targeted at incorporating ancestral knowledge in the curriculum of indigenous schools as learning resources. The innovation proposal was carried out by the researcher in joint collaboration with teachers and leaders of the Embera-chamí indigenous community of Marsella, Colombia. The process was accompanied by a research study whose objective was to know the mental representations of community leaders and teachers regarding which ancestral knowledge should be incorporated in the curriculum and how they envisaged the relevance and viability of the classroom projects elaborated with such a purpose. Our research documented the process of designing, planning, and implementing those classroom projects. The analysis of the data, obtained with ethnographic tools -participant observation and informal talks-, provided community leaders and teachers with relevant and sufficient information to scaffold intercultural education in that indigenous territory since they became aware that ancestral knowledge generates knowledge in various disciplines and can be mainstreamed with the guidelines proposed by the Ministry of National Education of Colombia. In turn, their participation in the action-research study empowered them as they became learning agents that could enable the Embera-chamí children to access the national curriculum without renouncing their culture and identity as an ethnic group.

INTRODUCCIÓN

La Constitución Política de 1991 reconoció a Colombia como una nación multicultural gracias a la existencia de grupos indígenas que aún habitan vastas regiones del país y conservan su idiosincrasia. Para los miembros de las comunidades indígenas que habitan esas zonas resulta imprescindible tanto preservar su cultura y sus tradiciones como poder acceder a conocimientos de disciplinas diversas que les han de poder garantizar su participación en los diferentes renglones de la política, la economía, y la sociedad colombiana. Esta doble necesidad proyecta lo que [González \(2012\)](#) denomina un dilema sociocultural, ya que enfrenta a los indígenas con la educación nacional y el derecho que tienen a la educación propia, la cual da relevancia a los saberes tradicionales y a la cosmovisión de su etnia. En este sentido, en Colombia, el Consejo Regional Indígena del Cauca ([CRIC, 2004](#)) ha venido desarrollando propuestas y lineamientos para elaborar un Proyecto Educativo en su región. [Masats \(2014\)](#), en su informe sobre educación inclusiva en Colombia, plantea la necesidad de adoptar la metodología del enfoque por proyectos en las aulas, para garantizar que los recursos y saberes de cada grupo étnico se incluyan en los procesos de adquisición de conocimientos y habilidades que se establecen en el sistema nacional. Esta propuesta didáctica permite organizar el currículo a través de proyectos globales encaminados a la consecución de un conjunto de tareas vinculadas a la realización de una acción (crear un objeto, elaborar un

texto, participar en un evento, etc.) que tiene una finalidad y un destinatario predefinido. Los proyectos de aula transversales son un factor relevante en la mejora educativa ya que convierte a los docentes, líderes y familias en los protagonistas de un cambio que se sustenta en la construcción colectiva del conocimiento. Por ello, los proyectos pedagógicos de aula deben

responder a la realidad social, cultural y económica de la población que integra la comunidad (...). Estos son en sí mismos, instrumentos de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje con un enfoque global, sustentados en la transversalidad, que toma en cuenta los componentes del Currículo y en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos, a fin de proporcionarles una educación mejor en cuanto a calidad y equidad. (Carrillo, 2001, p.335).

[Markham et al. \(2003\)](#) consideran que los proyectos de aula priorizan la experiencia, la práctica y el aprendizaje centrado en el estudiante a través de actividades transversales que tienen en cuenta las diversas áreas del conocimiento dándole solidez y versatilidad a los planes de estudio, ya que los aprendizajes se generan sincrónicamente en la escuela y se continúan de manera asincrónica en la comunidad. Así pues, la adopción del enfoque por proyectos es primordial en las escuelas indígenas porque significa llevar a cabo un trabajo comunitario asociado a su cosmovisión y tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado, lo que implica reconocer que “el niño también trae consigo los intereses y actividades del hogar y el vecindario en el que vive, y le corresponde al maestro explotar esta ‘materia prima’” ([Maythrew y Edwards, 1966](#), p.41; traducción de la investigadora). Esta visión coincide con la de [Dewey \(1899\)](#) cuando manifiesta que el niño no es un papel en blanco esperando que alguien escriba en él un cúmulo de informaciones; por el contrario, el niño “ya está intensamente activo, y corresponde a la educación hacerse cargo de esta actividad, darle dirección” ([Dewey, 1899](#), p.25). La información previa que posee todo alumno constituye la “materia prima” que el profesor debe orientar hacia “resultados positivos” ([Mayhew y Edwards 1966](#), p.41; traducción de la investigadora). Así mismo, el estudiante viene con “impulsos innatos”: los de “comunicarse, construir, buscar conocer y refinar su expresión (...) (que son) los recursos naturales, el capital no invertido, cuyo desarrollo condiciona el crecimiento activo del niño” ([Dewey, 1899](#), p.30, traducción de la investigadora). Si se tiene en cuenta que los diversos aprendizajes que realiza un niño se llevan a cabo en su contexto social y cultural ([Vigotsky, 1978](#)), es decir, se desarrollan en la familia, en la escuela y en otros medios, la adopción del enfoque por proyectos es esencial puesto que:

toma en cuenta los componentes del currículo, se sustenta en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos. Luego, como instrumento de enseñanza y aprendizaje se convierte en una herramienta importante para la reflexión y el análisis de la práctica educativa ([Pasek y Matos, 2007](#), p.350).

En este sentido, podría afirmarse que el enfoque por proyectos permite establecer un vínculo entre la escuela, el alumnado, el contexto y los aprendizajes, ya que la participación de todos los sectores nutre la relación recíprocamente. Así pues, el enfoque por proyectos se sustenta en una premisa clave: la necesidad de (re)crear las condiciones para garantizar que el aprendizaje en el aula sea significativo. [Dooly \(2016\)](#) establece que todo proyecto de aula para ser significativo debe cumplir las siguientes diez premisas: a) perseguir un objetivo alcanzable a partir de la realización de tareas secuenciadas encaminadas a elaborar un producto final, b) velar por la autenticidad, c) proporcionar contenidos significativos, d) estar integrado, e) estar orientado al alumno, f) tener una planificación flexible, g) prever un período mínimo de duración, h) estar basado en tareas de investigación, i) incluir una propuesta de evaluación continua, y j) promover la colaboración. Estas diez premisas, de algún modo, extienden los principios pedagógicos que [Diez \(1995\)](#) había establecido una década anterior para la ejecución de todo proyecto de aula y que se resumían a través de seis conceptos clave: la globalidad, el aprendizaje significativo, la identidad y diversidad, el aprendizaje interpersonal activo, la investigación basada en la práctica y la evaluación procesal. Estos conceptos, como veremos en la siguiente sección, guiaron el diseño de los proyectos de aula que la investigadora, los maestros y los líderes de una comunidad indígena Embera-chamí diseñaron y planificaron en *co-labor*. La evaluación de la implementación de uno de estos proyectos, el que se presenta en este artículo, tiene en cuenta las aportaciones de [Carrillo \(2001\)](#), quien señala que todo proyecto pedagógico de aula debe ser innovador, pedagógico, colectivo, factible y pertinente.

Nuestro estudio parte de la necesidad que tienen las comunidades indígenas de establecer un puente entre la educación estatal y la educación propia ([Galeano y García, 2014](#)). En primer lugar describiremos cómo se ha llevado a cabo nuestra investigación-acción. Es decir, expondremos los pasos realizados para llevar a cabo una propuesta de innovación, basada en el enfoque por proyectos, que plantea de manera integrada la adquisición de saberes ancestrales y de conocimientos occidentales. Este proceso de co-creación fue documentado para que los agentes implicados (líderes de la comunidad, docentes e investigadora) pudieran generar los conocimientos necesarios tanto para desarrollar la propuesta de innovación como para tomar consciencia sobre cómo se puede favorecer la educación intercultural en dicha comunidad indígena. Nuestro trabajo, pues, aporta las voces de los agentes implicados en este cambio. El análisis del discurso de los docentes y los miembros de la comunidad del resguardo responsables de la formación de los escolares y encargados del diseño, planificación e implementación de cinco proyectos los proyectos y la evaluación de uno de ellos constituye la base de este trabajo, el cual se plantea el siguiente objetivo:

1. Averiguar, a partir del diseño, la planificación y la implementación de un proyecto piloto, si es posible transversalizar los saberes ancestrales de la comunidad Embera-chamí con las áreas de conocimiento del currículo nacional e incluirlos como enfoque pedagógico dentro del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) del resguardo.

Dicho objetivo nos conduce a hallar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Pueden los saberes ancestrales ser el hilo conductor para transversalizar los conocimientos de las distintas áreas del currículo nacional?
- b) ¿Qué aporta la adopción del enfoque por proyectos a la educación propia de los pueblos indígenas?
- c) ¿Qué retos plantea la adopción del enfoque por proyectos?

METODOLOGÍA

En nuestro trabajo, la adopción del enfoque por proyectos de aula a partir de los saberes ancestrales se plantea desde la investigación-acción ([Lewin, 1946](#)) en *co-labor* ([Leyva y Speed, 2008](#)) porque nos propusimos cambiar y mejorar las prácticas educativas en una comunidad indígena de forma participativa. La expresión *co-labor* permite evitar las connotaciones que tiene en español y en contextos interculturales la idea de colaboración. Según [Ballena y Unamuno \(2018, p.36\)](#),

la idea de colaboración no deja de vincularse al hecho de que ciertos sectores con más poder “ayudan”, “colaboran con” sectores de menor poder. Por lo tanto, no se desprende de la lógica asimétrica que históricamente subyace a los procesos de investigación entre los grupos no legitimados por las instituciones universitarias o científicas, y otros. La expresión *co-labor* recupera la idea de trabajar conjuntamente, y valora la simetría en el proceso investigador.

Por ello, la investigadora y la comunidad formaron un único equipo cuyos miembros, desde posiciones simétricas, y a partir de identificar y resolver problemáticas de y para ese propio contexto ([Tejedor, 1986](#); [Cohen y Manion, 1990](#)), hicieron propuestas y trabajaron sobre un mismo interés con el objetivo de mejorar “las prácticas sociales o vivenciales” ([Kemmis y McTaggart 1988](#), p.30) de la comunidad. Así pues, los proyectos de aula se elaboraron a partir de una investigación conjunta sobre las necesidades y los conocimientos existentes en la comunidad. Durante la implementación del primer proyecto de aula los participantes evaluaron continuamente sus acciones para mejorar la práctica y tomar conciencia acerca de los recursos disponibles a utilizar.

La investigación-acción se realizó durante tres años (2016-2018) en la escuela La Bordadita situada en el territorio indígena Embera-chamí, del resguardo indígena de Altomira, localizado

en el municipio de Marsella del departamento de Risaralda, Colombia. Un resguardo es una porción de tierra devuelta a los grupos étnicos y constitucionalmente es un territorio que goza de autonomía en todos sus aspectos y tiene como máximo líder al gobernador, quien participó activamente en la investigación. También participaron en la investigación los profesores indígenas de la escuela, los líderes de la comunidad, el director de la escuela, un exdirector educativo de Marsella y un docente de la Universidad Autónoma Intercultural Indígena -UAIIN-. Nuestra investigación-acción tiene un enfoque cualitativo y usa herramientas etnográficas tales como la observación participante, el diario de campo y los grupos de discusión. Nos propusimos dar respuesta a nuestra pregunta de investigación en cada una de esas fases que [Lewin \(1946\)](#) indica que debe tener toda investigación-acción: planificar, actuar, observar y reflexionar.

- 1. Fase de planificación:** En esta fase se hizo la toma de contacto e identificación del problema. Se contactó con el director de la escuela indígena La Bordadita y el gobernador del resguardo indígena Altomira para tramitar el permiso para la investigación y llevar a cabo la observación la cual tuvo un doble objetivo. Por un lado, observar las clases impartidas diariamente en la comunidad Embera-chamí y conocer el plan de estudios y las prácticas actuales de enseñanza y, por otro lado, contactar con el profesorado y el alumnado desde los grados quinto a undécimo. Como estrategia para el primer contacto con los docentes y líderes del resguardo, la investigadora diseñó cuatro proyectos interdisciplinarios de aula basados en material literario Embera-chamí. Dichos proyectos relacionaban los contenidos de las clases de español con otras áreas no lingüísticas Embera-chamí. La propuesta se envió al director de la escuela con el objetivo de someterlos a consideración del equipo docente de la escuela La Bordadita. La interacción con los profesores puso en relieve la falta de contextualización del contenido propuesto por la investigadora pero también la falta de pertinencia y relevancia del modelo pedagógico que guiaba los aprendizajes en la escuela La Bordadita. De esta discusión surgió la necesidad de realizar una investigación-acción en *co-labor* que culminó con la planificación, el diseño y la implementación de un proyecto educativo global para la escuela y de cinco proyectos transversales de aula que integraban los contenidos del currículo nacional con saberes ancestrales de la comunidad.
- 2. Fase de actuación:** Se socializó la información recopilada por la investigadora en la fase anterior con el objetivo de diseñar y desarrollar en *co-labor* con los docentes indígenas y líderes su Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y algunos proyectos de aula. En esta fase los profesores, los líderes y la investigadora propusieron cinco proyectos transversalizados con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y articulados a partir de recursos y temáticas propias de la cultura Embera-chamí:

- a) **Tejiendo la vida, tejiendo pensamiento.** Se basa en la elaboración de artesanías propias: tejidos ancestrales de collares, pendientes, pulseras, cestería y elaboración de vasijas de barro.
 - b) **Del silencio a la palabra.** Se estructura a partir de la tradición oral de la comunidad Embera-chamí. Incluye tanto narraciones concernientes a su folclore (mitos, leyendas, relatos) como conocimientos que se transmiten de generación en generación sobre diferentes artes u oficios de su cultura.
 - c) **Un proyecto nutritivo.** Se vincula con los diversos productos del territorio que han sido la base de la alimentación de la comunidad (comidas tradicionales), tanto aquellos producidos por la tierra como por los ríos y el bosque.
 - d) **Soplo de vida.** Se relaciona de acuerdo con los conocimientos de los jaibanás, médicos y parteras de la comunidad que hacen uso de la medicina tradicional y de rituales ancestrales para cuidar la salud de sus habitantes.
 - e) **Derecho Propio.** Se propone rescatar y difundir las leyes indígenas propias de la comunidad autónoma que los direcciona como etnia y les orienta en los deberes y derechos dentro de su territorio. A su vez, busca generar conocimiento de la Constitución Nacional para que, como ciudadanos colombianos, puedan defenderse y proponer leyes que les ayuden a preservar su cultura.
3. **Fase de Observación:** En esta fase se decidió, de manera conjunta, trabajar en la planificación, implementación y evaluación del proyecto piloto “Tejiendo la vida, tejiendo pensamiento” con el fin de valorar su viabilidad. Se tuvo en cuenta la pertinencia de la propuesta de integrar saberes ancestrales propios de la comunidad Embera-chamí con los contenidos propios del currículo nacional y establecer así un vínculo entre la educación estatal y la educación propia indígena. El plan de trabajo para diseñar e implementar este proyecto piloto se hizo conjuntamente con los docentes y el gobernador indígena, quien, a su vez, era experto en tejidos. Y, como mostramos a continuación, se tuvieron en cuenta los principios pedagógicos que, según [Díez \(1995\)](#), debe tener todo proyecto de aula:
- a) **Globalidad:** Este proyecto propició el trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y líderes y tenía como objetivo producir artesanías con las herramientas y técnicas ancestrales de los Embera-chamí para posteriormente realizar una exposición y organizar su venta.
 - b) **Aprendizaje significativo:** El proyecto es significativo para la comunidad porque está usando saberes de su contexto para generar nuevos aprendizajes y porque los productos que se generaron (pulseras y pendientes), se comercializaron y, como consecuencia, los alumnos evidenciaron por qué y para qué aprendían.
 - c) **Identidad y diversidad:** La enseñanza de los tejidos con saberes ancestrales la llevó a cabo un líder de la comunidad, experto en tejidos quien enseñó a los niños

a elaborar pulseras y pendientes con las técnicas ancestrales, y les introdujo a la simbología Embera-chamí representada a través del color.

- d) Aprendizaje interpersonal activo: El líder de tejidos enseñó tanto a estudiantes como a docentes, porque no todos conocen las técnicas de tejido ancestral, así que los profesores también aprendieron del experto en tejidos y él a su vez, aprendió conceptos matemáticos de los docentes.
 - e) Investigación basada en la práctica: Los estudiantes pudieron adquirir nuevos aprendizajes, por ejemplo, con respecto a los colores complementarios ya que ellos iban seleccionando el material de acuerdo con su percepción e iban probando y descartando hasta obtener el material en los colores que se complementaban y se ajustaban a su sentido estético.
 - f) Evaluación procesal: La constante revisión del proceso que llevaba cada estudiante permitió detectar a tiempo problemas en la elaboración. Por ejemplo el concepto de par o impar mal implementado en la distribución de los hilos había que corregirlo antes de continuar con el siguiente paso.
4. Reflexión: La reflexión tiene lugar a partir de la evaluación conjunta del proceso de implementación del proyecto piloto junto con la socialización y evaluación de los resultados de la investigación. Fruto de esta reflexión se plantearon nuevos problemas, al tiempo que los docentes y líderes Embera-chamí, reflexionaron y diseñaron propuestas para el gobierno regional con respecto a su educación territorial.

La implementación del proyecto de aula “tejiendo la vida, tejiendo pensamiento” se llevó a cabo durante tres semanas, con estudiantes de primaria de diferentes grados y edades. Durante su implementación y evaluación, así como durante la interacción con la comunidad en cada una de las sesiones, pudimos recoger los datos para responder nuestras preguntas de investigación. Para ello, se registraron en audio, y en el diario de campo, todas las reuniones con los docentes y todas las sesiones de clase. Estos datos constituyen el corpus del estudio que aquí presentamos y se analizaron aplicando la técnica del análisis de contenido, la cual “combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos” (Andréu Abela, 2002, p.2). Puesto que para este tipo de análisis no es preciso capturar detalles de la interacción tales como la pronunciación, la articulación de las palabras, el énfasis o los solapamientos, se realizó una transcripción amplia (Williamson, 1995) de las conversaciones. Sólo se marcaron las pausas largas –marcadas con el símbolo (.), (..) o (...) según su duración– y los alargamientos de las palabras –marcadas con el símbolo (:.) o (::) según su duración. En el caso de los fragmentos incomprensibles se insertaron paréntesis con la letra x en su interior; la repetición de esta letra señala la dimensión del fragmento incomprensible. Es decir, (x) marca un fragmento muy breve, (xx) marca un fragmento breve y (xxx) un fragmento más largo. Por último, las notas de

la transcriptor se han introducido dentro de un doble paréntesis. Este tipo de investigación cualitativa se lleva a cabo en un contexto de descubrimiento y exploración y, como afirma [Ruiz Olabuénaga \(1996\)](#), tiene la finalidad de comprender una teoría, una explicación o un significado. En nuestro caso se trata de comprender la visión de la comunidad Embera-chamí sobre si los saberes ancestrales ser el hilo conductor para transversalizar conocimientos de las distintas áreas del currículo nacional y cuál sería la finalidad de esta propuesta.

RESULTADOS

[Ballena, Masats y Unamuno \(2020\)](#) sugieren que para plantear un proyecto educativo comunitario articulado a través de proyectos transversales de aula que integren los contenidos del currículo nacional con saberes ancestrales es preciso trabajar en *co-labor* e involucrar a toda la comunidad. Como hemos señalado en el apartado anterior, la interacción de la investigadora con los docentes del resguardo Altomira durante la fase de planificación de nuestra investigación-acción puso de manifiesto esta necesidad. Para David, uno de los docentes, la transformación del currículo es aceptada como un proyecto colectivo de construcción de la educación propia resultado de un trabajo comunitario de toma de decisiones conjuntas:

El currículo consiste en que nosotros mismos (..) con nuestros papas, nuestras hermanas, nuestros hermanos, nuestros abuelos, nuestros jaibananas, con nuestro espíritus (..) vamos a hacer nuestras áreas propias, sí? (Profesor David)

La voluntad de crear colectivamente una educación propia de la comunidad se concibe como un elemento clave que ha de permitir la preservación de su cultura, la cual creen que se encuentra en peligro.

(...) las ideas que se salen de la comunidad indígena es que nosotros tengamos nuestra educación propia, a nuestro modelo a nuestro ideas (..) porque el Emberá está en proceso de (.) de (:) vías de extinción física y culturalmente. (Prof. David)

Esta visión es compartida por otros docentes quienes, además, consideran que la preservación y transmisión de su cultura a los alumnos va a fortalecer la comunidad:

Los niños (.) aprendan la importancia de seguir nuestras costumbres, nuestros, nuestras, nuestras creencias (.) (XXX) fortalece mucho estos proyectos de seguir nuestras costumbres, de seguir nuestro la sabiduría de los ancestros para poder (.) seguir fortaleciendo nuestro resguardo como Emberás. (Prof. Erika)

Como hemos señalado anteriormente, en un proceso de creación en *co-labor*, todos los miembros del equipo comparten sus saberes desde posiciones simétricas. La investigadora, por ejemplo, aporta sus conocimientos técnicos sobre la elaboración de proyectos de aula:

(...) ustedes han planteado trabajar por proyectos en la escuela y (:::) y todo lo que se refiera a(:) conservación cultural, (...) por ejemplo yo, para esos proyectos tengo aquí una plantilla y la idea es que (..) la idea es que formulemos, le demos un título a cada proyecto (...) y miremos ya exactamente ese proyecto con qué materias se transversaliza (investigadora)

Los docentes, por otro lado, aportan sus conocimientos pedagógicos y, por ejemplo, reflexionan acerca de los temas a desarrollar para generar aprendizajes significativos para la comunidad y que, a su vez, se integren con los lineamientos occidentales del currículo nacional:

(...) y es importante la implementación de los tejidos, es porque desde allí tejemos, crecemos, (..) y (::) que quede eso, de generación en generación (...) porque trabaja el simbólico, el espiritual, el significado (..) los Emberá (X) van a estar en el marco de la transversalización porque si vamos a tocar el tema de los tejidos tiene que ver mucho con el tema ciencias, si, ciencias sociales, ciencias naturales, ética, cultura (Prof. David)

Los miembros de la comunidad aportan sus conocimientos especializados. Por ejemplo, el Gobernador del resguardo, como hemos señalado con anterioridad, se convierte en docente del proyecto de aula “tejiendo la vida, tejiendo pensamiento” por ser el tejedor de pulseras más experto en la comunidad. El Gobernador, al igual que los docentes, valora la propuesta de articular un proyecto que aporte conocimientos transversales porque permite la integración de diversas disciplinas propias del currículo nacional (matemáticas, lengua, ciencias) con la adquisición de habilidades (tejer pulseras) y conocimientos ancestrales (la simbología de los colores):

Yo creo que aquí ((en el proyecto transversal de tejidos)) se trabaja todas el áreas, si bien es cierto esto es una un acto de donde se requiere matemática, español, ciencia (:), eh (:) geometría, (...) (XXXX) eh(:) donde hay que sumar, hay que restar, hay que multiplicar, hay que (:) mirar lo que es la parte de ciencias naturales, (...) hay que saber sobre los colores, (...) para nosotros los colores tienen (::) su significado, cada color. Eh (:::) (...) entonces yo creo que es algo donde se puede trabajar todas las áreas (XXXX) y en nuestra educación propia. (Gobernador-profesor de tejidos)

Así pues, podemos afirmar que la propuesta de innovación es ampliamente aceptada por todos los miembros del equipo debido a la trasversalidad que ofrece el enfoque por proyectos y a la posibilidad de integrar los conocimientos ancestrales con los conocimientos propios del currículo nacional. Esta integración se valora como necesaria y ventajosa no solo para capacitar a los alumnos para acceder a los conocimientos del mundo occidental, sino, sobre todo, como herramienta de resignificación de la escuela como agente que debe garantizar la supervivencia de la cultura Embera-chamí a partir de rescatar conocimientos ancestrales perdidos:

(...) la enseñanza por proyectos de los saberes ancestrales y las tradiciones Emberá (..) si da mucha ventaja (XX) ventaja por lo que nosotros vamos es a(:) rescatar lo que lo que ancestralmente hemos perdido , lo otro es que fuera del rescate es concienciar a la juventud, a los niños (..) que día tras día va cambiando y nos toca que prepararnos para eso porque todo cambia (...) y bueno de que eso sea al 100% del conocimiento occidental y al 100% del conocimiento Emberá para no cerrarnos, para no enfrascarnos en un solo tema, en una sola área o en un solo conocimiento y en el otro va a haber un vacío profundo y no somos, no vamos a ser capaz de defendernos como pueblo indígena y la pervivencia. (Prof. David)

Las necesidades de la comunidad también se ponen en relevancia durante la fase de actuación, cuando se toman decisiones acerca de la temporización de los proyectos. En este sentido, por ejemplo, la investigadora propone tener en cuenta las épocas de productividad del resguardo, periodos en que los estudiantes se ausentan de la escuela para ayudar a los mayores con las cosechas.

los estudiantes de la escuela (..) se ausentan por épocas cuando hay cosechas, (X) es mirar si se trabaja por trimestres, así se hace un proyecto para este trimestre, (...) se ausentan digamos dos, tres semanas, (...) de acuerdo con eso se plantearían los proyectos y ya desde las necesidades de ustedes mismo (Investigadora)

En este caso, nuevamente, la toma de decisiones por parte de los miembros del equipo se rige por la voluntad colectiva de integrar las necesidades de la comunidad (calendario de las cosechas) con las necesidades de los docentes de cumplir con las obligaciones que impone el sistema educativo nacional (calendario de evaluaciones):

1. *David*: Eso es el tema del calendario escolar, cierto?
2. *Luz*: ¡Sí! hay que mirar el calendario escolar y también hay que mirar los proyectos como se formularían. Entonces por ejemplo, como sería más viable trabajar, por trimestres los proyectos? o por semestres? (...) Erika qué pensaría al respecto, si trabajar esos proyectos por trimestres o semestres ¿Fabiola?
3. *Erika*: Eso no es mejor primero cuadrar el calendario y ahí si mirar cómo nos va?
4. *Fabiola*: Sí
5. *David*: Eh Luz, es bueno mirar (...) sobre los 12 meses o sea desde enero a (XXXX) ¿Por qué no miramos el tema de las notas? O sea si con tres meses tenemos (...) es tres meses pero esos tres meses es corto tiempo para nosotros los docentes, dependiendo del trabajo que hagamos (...) entonces más bien es trabajar como por semestres
6. *Erika*: (...) le quita tiempo a uno en la casa porque para que pueda proyectar eso tengo que escribir, tengo que agregarle a esto (XX) tengo que trabajar este proyecto

7. *Luz*: Entonces lo que dice David es que es mejor semestral
8. *David*: Sí, (xxx) más tranquilidad (xx) hay tiempo pa todo (...) pero entonces definamos cuántos proyectos vamos a trabajar

El análisis de los datos nos permite afirmar que en el proceso de planificación y diseño de los proyectos de aula se evidencian las características que [Carrillo \(2001\)](#) atribuye a este enfoque pedagógico:

- a) Es colectivo. La toma de decisiones es una tarea compartida desde posiciones simétricas. Los miembros del equipo aportan sus conocimientos expertos.
- b) Es pertinente. Responde a intereses concretos de la comunidad. La transversalización de los contenidos, la recuperación y preservación de los saberes ancestrales y el acceso a los contenidos del currículo nacional guían la propuesta pedagógica que se diseña.
- c) Es factible. Se acomoda a la realidad y a las necesidades de la comunidad. La temporización de los proyectos se ajusta tanto al calendario marcado por el currículo nacional como al calendario de las cosechas.
- d) Es innovador. Integra los saberes propios de las disciplinas del mundo occidental y los saberes ancestrales y la cosmovisión propia de la comunidad. Los aprendices adquirirán competencias y conocimientos necesarios en ambos mundos.
- e) Es pedagógico. Se basa en una pedagogía activa que también pone al aprendiz en el centro del proceso de aprendizaje. En este sentido, en la fase de observación de nuestra investigación-acción, durante la implementación del proyecto, se evidenció que los estudiantes son críticos frente a su propio trabajo y se corrigen desde el sentido estético, hecho que promueve la reflexión, la colaboración y la construcción compartida del conocimiento, como se muestra en esta discusión acerca de la combinación de colores de una pulsera:
 1. *Estudiante 1*: El blanco, eso no le luce (...) pues sí, ah no es que no le luce ese zapote, pero con un color más colorao, ese zapote no le queda ahí, el zapote, el zapote, el blanco, el rojo sí queda, el amarillo, el zapote es que no luce ahí (...) porque es muy colorao (.)
 2. *Estudiante 2*: ¿Cololao (colorado o color rojo) de qué?

En la fase de reflexión posterior a la implementación del proyecto “tejiendo la vida, tejiendo pensamiento” el valor pedagógico de la propuesta toma relevancia. Así pues, además de las referencias a la importancia de la experiencia como herramienta para fortalecer la comunidad y preservar la cultura propia, aparecen palabras tales como ‘motivación’ o ‘diálogo’ en referencia a cómo aprendieron los niños. Estos conceptos ponen en relieve que, para el profesorado, el desarrollo del conocimiento único de cada individuo se lleva a cabo en la práctica a través de la interacción con compañeros y adultos.

Eso fue una (X) algo magnífico porque los niños se motivaron, eh(;) saber que esto fue un éxito porque (..) ellos empezaron a trabajar, empezaron ya a tejer, eh(:) porque pues hace uno ya la cultura propia, mucho más cuando le estamos (X) al fortalecimiento de nuestra costumbre y la cosmovisión como pueblos indígenas, a raíz de eso creo que es una enseñanza donde cada niño teje su visión y su pensamiento en los colores, en el momento que está trabajando, eh (:) en el diálogo con los compañeros en clase, el diálogo con los mayores sabios. (Gobernador-profesor de tejidos)

Esta visión de los docentes, que coincide con los postulados de los enfoques socioconstructivistas del aprendizaje, también hace hincapié en el aprendizaje competencial a través de la acción (*learning by doing*, [Dewey, 1916](#)). Son acciones lo que Erika menciona cuando reflexiona acerca de qué aprendieron los niños gracias a su participación en el proyecto, las cuales relaciona con disciplinas del currículo nacional:

(...) a través del proyecto de tejidos, pues considero que aprendieron a (:) dibujar, a contabilizar (.) a (:::) hacer figuras (.) eh(;) y se puede transversalizar con artística, con matemáticas (.) (Prof. Erika)

En resumen, durante la fase de reflexión los docentes, al igual que habían hecho en la fase de actuación, valoraron la adopción del enfoque por proyectos en la escuela del resguardo como herramienta clave para dar acceso a los alumnos tanto a los contenidos del currículo nacional como a los saberes ancestrales que han de garantizar el rescate y la preservación de la cosmovisión y la identidad del pueblo Embera-chamí. Sin embargo, al describir los aprendizajes realizados por los niños se centraron en el valor del diálogo y la acción como herramientas clave para la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades.

DISCUSIÓN

A continuación, y en base al análisis de nuestros datos, procederemos a dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

- a) ¿Pueden los saberes ancestrales ser el hilo conductor para transversalizar los conocimientos de las distintas áreas del currículo nacional?

En el discurso de los docentes de nuestro estudio no se ha observado ninguna duda respecto a la viabilidad de transversalizar los saberes ancestrales de la comunidad Embera-chamí con las áreas de conocimiento del currículo nacional e incluirlos como enfoque pedagógico dentro del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de la escuela La Bordadita. Ello es debido a que la comunidad se siente comprometida con la recuperación y preservación de su cultura y los docentes se sienten apoderados como agentes de cambio que han de transformar la escuela para conseguir que las nuevas generaciones sean propositivas y, por un lado, participen de pleno derecho en los diferentes renglones de la política, la economía, y la sociedad colombiana

y, por otro lado, atiendan las necesidades que se originan en el territorio. En este sentido, a la noción de ‘educación propia’ se le asocian palabras como ‘fortalecer el resguardo’, ‘la sabiduría de nuestros ancestros’ ‘ventaja’ ‘rescatar lo que ancestralmente se ha perdido’ y se ve como la única forma de ‘concienciar a la juventud’ de la necesidad de ‘defenderse’ y apostar por acceder al “100% del conocimiento occidental y al 100% del conocimiento emberá” como garantía de la ‘pervivencia’ del pueblo Embera-chamí y medio para evitar su ‘extinción física y cultural’. No es extraño, pues, que en este contexto, los docentes sean capaces de articular una malla curricular basada en proyectos centrados en temas relacionados con la recuperación de los saberes y las tradiciones ancestrales que impliquen la realización de algún tipo de objeto (pulseras, ungüentos, etc.) y que durante su proceso de elaboración también se pongan en juego conocimientos propios de las disciplinas del currículum nacional (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, lengua y arte).

b) ¿Qué aporta la adopción del enfoque por proyectos a la educación propia de los pueblos indígenas?

Tradicionalmente, el conocimiento en los pueblos indígenas se transmite oralmente de generación en generación a través de la observación e imitación de las acciones que realizan los mayores. La adopción del enfoque por proyectos permite acceder al saber occidental y al saber ancestral siguiendo este mismo procedimiento, tan enraizado en la comunidad. El enfoque por proyectos permite la colectivización de los saberes a partir de la construcción de propuestas pedagógicas comunitarias bajo el liderazgo de docentes, líderes y miembros de la comunidad. Dichas propuestas permiten a los jóvenes poner en práctica y darle uso a lo aprendido ([Sánchez, 2013](#)) y no solo les ayuda a rescatar y preservar los saberes ancestrales sino que los conocimientos y habilidades adquiridas les capacita para participar activamente en la comunidad emprendiendo acciones para beneficio del colectivo. Según [Dooly y Masats \(2020\)](#), toda propuesta didáctica articulada a través del enfoque por proyectos se articula a través de un objetivo auténtico relacionado con el proceso de creación de un producto final concreto dirigido a un público real. En el proyecto “tejiendo la vida, tejiendo pensamiento” el objetivo de animar a los niños a ‘tejer su visión y su pensamiento en los colores,... en diálogo con los compañeros en clase y con los mayores sabios’ cumple no solo la función de acceder a la cosmovisión del pueblo Embera-chamí a través del diálogo intergeneracional sino que los jóvenes se apropian de los conocimientos ancestrales para expresarse como individuos y para generar un producto (pulseras) que les permitirá participar en actividades económicas (la comercialización de sus productos artesanales) en beneficio propio y de la comunidad.

c) ¿Qué retos plantea la adopción del enfoque por proyectos?

En una comunidad indígena la escuela debe ser el espacio de encuentro entre dos culturas. Ello implica que los estudiantes deben identificarse con la realidad del resguardo y acceder

a los conocimientos ancestrales y los conocimientos occidentales que les sean útiles para la vida dentro del resguardo pero también para su participación en la sociedad colombiana. Esto implica un proceso de preparación importante y, por ello, uno de los mayores retos que hemos observado en el discurso de los docentes se relaciona con la gestión del tiempo y la temporalización de los proyectos. Llevar a cabo un proyecto requiere que los docentes puedan trabajar con ‘más tranquilidad’ y tengan ‘tiempo pa todo’, pero también implica hacerlo teniendo en cuenta las restricciones temporales que imponen las dos culturas. Así pues, la temporización de los proyectos se decide que se organiza en semestres para cumplir con el calendario de las evaluaciones nacionales y respetar los tiempos en que los alumnos se ausentan de la escuela durante la época de recolección. En este sentido, la adopción del enfoque por proyectos también es acogida positivamente porque aporta libertad en el manejo de los tiempos y los espacios.

CONCLUSIONES

En este trabajo presentamos una investigación-acción que documenta el proceso de co-creación de una propuesta didáctica articulada a través la adopción del enfoque proyectos y que sirve como eje para crear el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de la comunidad Embera-chamí. Los miembros de la comunidad (docentes, líderes, ancianos, sabios) en *co-labor* con la investigadora han articulado cinco proyectos globales a partir de temas relacionados con los saberes ancestrales, los cuales se han transversalizados con los lineamientos del currículo estatal. Estas propuestas surgieron a partir de debates en grupos de discusión durante los cuales los miembros de la comunidad socializaron cuales eran, a su parecer, las necesidades de su comunidad y cómo se podían aprovechar los recursos propios. Esta toma de conciencia colectiva permitió “atender a la diversidad de necesidades e intereses y determinar hacia dónde ir de la manera más económica y eficiente posible” (Carrillo, 2001, p.336).

Desde su conocimiento empírico los miembros del equipo de investigación (formado por la investigadora y los miembros de la comunidad) diseñaron, planificaron y llevaron a cabo un proceso de enseñanza significativo que permitió a los educandos disfrutar de la idiosincrasia de su cultura y acceder a los conocimientos propios de las disciplinas del currículo nacional. Como afirma Yagari (2013, p.42), este tipo de iniciativas invita a los pueblos indígenas “a ejercer su derecho a una educación propia para que desde el currículo fortalezca los conocimientos milenarios que les asegura su supervivencia étnica.”

Se pretende que esta experiencia, derivada de nuestra investigación-acción, continúe siendo parte de los procesos de mejoramiento de la educación en el territorio indígena Embera-chamí y anime a la comunidad a planificar, implementar y evaluar los proyectos restantes. Creemos que el análisis de nuestros datos ha dado voz a una comunidad indígena a través

de sus docentes, sus líderes y sus jóvenes y cuyas propuestas didácticas han servido para empoderarlos y convertirlos en agentes de cambio a favor de una educación indígena propia. Por ello, esperamos que nuestro trabajo colectivo invite a otros pueblos y comunidades a analizar sus necesidades y, como sugiere [Elliot \(1993\)](#), a determinar qué problemáticas son susceptibles de cambio y requieren una respuesta práctica.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco la colaboración de la dra. Dolors Masats en el proceso de redacción y revisión de este texto, y su guía en el diseño del estudio que aquí se presenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andréu Abela, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces de la Universidad de Granada*, 10(2), 1-34.
- Ballena, C., Masats, D., & Unamuno, V. (2020). The transformation of language practices: Notes from the Wichi community of Los Lotes (Chaco, Argentina). En E. Moore, J. Bradley y J. Simpson (Eds.), *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities* (p.76-92). Multilingual Matters.
- Ballena, C. & Unamuno, V. (2018). *Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia de 29 Chaco: el proyecto EGRESADOS*. Memoria de Ponencias del 5to Coloquio y Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Colaboración intercultural: Servicio, investigación, y aprendizajes. <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Memoria-de-ponencias-5to-Coloquio.pdf>
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Cohen y Manion (1990). *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla
- Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de constitución de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI. Editorial Fuego Azul. <https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/1014/5615/3700/pebi.pdf>
- Dewey, J. (1899). The school and society. En R. Westbrook.(Ed.), *Middle works of John Dewey* (pp. 1-109). Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy an education*. Macmillan.
- Díez, C. (1995). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Ediciones de la Torre.
- Dooly, M. (2016). Proyectos didácticos para aprender lenguas. En D. Masats & L. Nussbaum (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (p.169-193). Síntesis.

- Cruz Forero, L.D. (2021). Diseño e implementación de proyectos de aula transversales con lineamientos estatales, desde saberes ancestrales indígenas en Colombia. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 112-129. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i.22054>
- Dooly, M., & Masats, D. (2020). 'What do you zinc about the project?': Examples of technology-enhanced project-based language learning. En G. Beckett & T. Slater (Eds.), *Global perspectives on project-based language learning, teaching, and assessment: Key approaches, technology Tools, and frameworks* (pp. 126-145). Routledge.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Galeano, Y., & García, M. (2014). *La enseñanza del castellano como segunda lengua: una forma de inclusión social para la comunidad indígena jebalá*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2229>
- González, M. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y Saberes*, (36), 33-43. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys33.43>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Leyva, X., & Speed, S. (2008) Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete & S. Speed (Eds.), *Gobernar (en) la diversidad: Experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 4-59). CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala.
- Markham, T., Mergendoller, J., Larmer, J. & Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standars-focused project based learning for middle and high school teachers*. Buck Institution for Education.
- Masats, D. (2014). Educación inclusiva en la enseñanza de lenguas. Informe inédito elaborado a petición del Ministerio de Educación Nacional de Colombia a través de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Mayhew, K & Edwards, A. (1966). *The Dewey School*. Atherton.
- Pasek de Pinto, Eva, & Matos de R, Yuraima. (2007). Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos de aula. *Educere*, 11(37), 349-356. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200022&lng=en&tlng=es.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez, J. (2013). *Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos*. Actualidad pedagógica. https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf
- Tejedor, F. (1986). La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa. *Educación*, 10, (79-101). <https://doi.org/10.5565/rev/educar.463>
- Vigotsky, L. (1978). *Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press
- Williamson, G. (1995) *Instructor-trainee conversation in an Adult Training Centre for people with learning disabilities: An analysis of the function and distribution of back channel tokens and personal names*. Tesis doctoral no publicada. University of Newcastle.

Cruz Forero, L.D. (2021). Diseño e implementación de proyectos de aula transversales con lineamientos estatales, desde saberes ancestrales indígenas en Colombia. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 112-129. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i.22054>

Yagari, L. (2013). *Fortalecimiento de la lengua embera chami en el reguardo Hermeregildo Chakiama municipio de ciudad Bolivar Antioquia*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.

Autores / Authors**Saber más / To know more****Luz Dary Cruz Forero**[0000-0002-0369-3098](https://orcid.org/0000-0002-0369-3098)

Doctoranda de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Licenciada en: Educación y literatura (Universidad Tecnológica de Pereira); Licenciada en Educación e idiomas (Universidad Mariana de Pasto); Magíster en: Lingüística Aplicada a la Enseñanza de una Lengua Extranjera (Universidad de Jaén, España) y en Formación de Profesores (Universidad Internacional Interamericana de Puerto Rico, USA).

Publicaciones:

- *Empoderamiento y liderazgo docente: educación comunitaria indígena Emberá-chamí*. (2021). Dykinson
- *¿Cuál es la concepción que la comunidad indígena y las personas relacionadas con su formación tienen acerca de cómo se debe educar su población escolar?*. (2020). Instituto de Investigación Antioqueño

FRIENDS WITH BENEFITS AND LOVE STYLES

AMIGOS CON BENEFICIOS Y ESTILOS DE AMOR

García-Serrán, H⁽¹⁾.; Torregrosa-Rodríguez, R⁽²⁾. & Soriano-Ayala, E⁽²⁾.

⁽¹⁾ Servicio Andaluz de Salud. Granada (España)

⁽²⁾ Universidad de Almería. Almería (España)

Recibido | Received: 30/09/2021

Aprobado | Approved: 02/12/2021

Publicado | Published: 17/12/2021

Correspondencia | Contact: Encarna Soriano-Ayala | esoriano@ual.es



[0000-0002-9506-0625](https://orcid.org/0000-0002-9506-0625)

Keywords

love styles

relationships

friendship with benefits

datting

ABSTRACT

Objectives: This study analyses the friendship with benefits and the different subtypes that compose it. It pretends to know the prevalence, the satisfaction, the future aspiration of the participants and the styles of love. **Method:** 400 people of Spanish nationality completed a questionnaire about relational links and love styles. **Results:** friendship with benefits is a common practice, although the romantic relationship is more prevalent and satisfactory. The styles of love are different depending on the gender and the relational link. **Conclusion:** this shows a changing relational universe, forms of polyamory that coexist with traditional relationships and gender roles that are transforming.

RESUMEN

Objetivos: Este estudio analiza las relaciones de amigos con beneficios y los diferentes subtipos que la componen. Pretende conocer el predominio, la satisfacción, la aspiración futura de los participantes y los estilos de amor. **Método:** 400 personas de nacionalidad española completaron un cuestionario sobre vínculos relacionales y estilos de amor. **Resultados:** los amigos con beneficios es una práctica común, aunque la relación romántica es más prevalente y satisfactoria. Los estilos de amor son diferentes según el género y el vínculo relacional. **Conclusión:** Se muestra un universo relacional cambiante, formas de poliamor que conviven con las relaciones tradicionales y roles de género que se están transformando.

Palabras clave

estilos de amor

relaciones

amigos con beneficios

citas

INTRODUCTION

Technology has revolutionised dating and today individuals enjoy multiple opportunities to meet new people in an effort to change the hegemonic cultural order (Hand et al, 2013). In this new, globalised relationships paradigm, traditional romantic encounters exist alongside casual sexual encounters, including those known as ‘friends with benefits’ (Jonason, 2013).

Committed or romantic relationships represent an exclusive monogamous sentimental union, with unconditional commitment and a high level of sacrifice (Shulman & Connolly, 2013). Conversely, casual sexual relations occur between individuals who have just met and who have no intention of meeting again. These relations frequently occur at night, in clubs and bars or parties where alcohol is abundant (Paul et al., 2000; Epstein et al., 2009). Friendships with benefits, usually meaning two friends who occasionally have sex, are included in this framework of casual encounters. The intimacy of the friendship is maintained with the added benefit of having sex with no commitment (Bisson & Levine, 2009; Puentes et al., 2008; Hughes et al., 2005).

The amorous complexity of this sexual paradigm has been described by Williams et al. (2007), identifying 7 general types of friends with benefits:

True Friends: This is the purest form and the most often used in theoretical definitions. These are friendships with love, respect, trust, consideration and sex.

Just Sex: This is the most distant form of friendship with benefits; no deep friendship unites them, and the sexual benefits take precedence.

Network Opportunism: These are acquaintances that frequent situations with abundant alcohol. They are a ‘plan B’ when no better alternative is available.

Transition In: The goal is to transition to a romantic relationship, and sex is considered a compatibility test.

Transition Out: Characterised by sex with exes, following a period after the breakup.

Friends with benefits peaks the interest of the general public and academics, although it is not always depicted objectively, having become a stereotype for many romantic comedies portraying the transition towards a romantic relationship (Easton & Hardy, 2013). In fact, only 10-20% of friends with benefits establish permanent relationships (Bisson & Levine, 2009; Eisenberg et al., 2009; Owen & Fincham, 2011). There are several explanations for this: there are those who wish to take the relationship further, otherwise the friendship would come to an end, (Reeder, 2012), although between 18.5% and 26% end in rupture (Bisson y Levine, 2009; Owen et al., 2013), and 76% of these cases are strengthened by sex (Afifi &

[Faulkner, 2000](#)). Others argue the impossibility of friendship becoming a permanent romantic relationship because of the predisposition towards Othello syndrome ([Easton & Hardy, 2013](#); [Thalmann, 2008](#)).

Friends with benefits may be included in the definition of polyamory, a term opposed to the emotional and sexual dependency found in the heteropatriarchal model. Polyamory is having more than one intimate, loving and sexual long-term relationship at the same time, with the full knowledge and consent of all partners ([Easton & Hardy, 2013](#); [Thalmann, 2008](#)).

The double standards derived from the heteropatriarchal model are applied to women who are severely judged for participating in friends with benefits relationships, while men are blameless and rewarded ([Sierra et al., 2007](#)). The majority of studies show that women are less involved ([Owen & Fincham, 2011](#); [Merriam-Pigg, 2012](#); [Jonason et al., 2015](#)), that they hope for the relationship to evolve into a stable union ([Lehmiller et al., 2011](#); [Williams & Adams, 2013](#); [Jonason, 2013](#)), and experience less psychological wellbeing ([Grello et al., 2006](#); [Merriam-Pigg, 2012](#); [Williams & Adams, 2013](#); [Furman & Collibee, 2014](#)). However, the latter is questionable since research by [Williams and Jovanovic \(2015\)](#) showed women felt greater emotional-sexual satisfaction. Furthermore, the greater number of women in friends with benefits relationships may augur a feminist transition in sexual behaviour, towards a transformation of traditional sexual roles, in rebellion against these double standards ([Green & Morman, 2008](#); [Soriano-Ayala & García-Serrán, 2019](#)).

The foremost studies on friends with benefits focus on several themes, the motivation for initiating such a relationship, associated benefits, type of commitment; the evolution of the relationship; sexual behaviour and risk; psychological wellbeing; disadvantages; the influence of gender; sexual roles; ethnic differences; personality patterns; gender violence and infidelity ([Afifi & Faulkner, 2000](#); [Paul et al., 2000](#); [Manning et al., 2005](#); [Grello et al., 2006](#); [Williams et al., 2007](#); [Emmet, 2008](#); [Goodboy & Myers, 2008](#); [Bisson & Levine, 2009](#); [Green & Morman, 2008](#); [Eisenberg et al., 2009](#); [VanderDrift et al., 2010](#); [Furman y Shaffer, 2011](#); [Wentland & Reissing, 2011](#); [Owen & Fincham, 2011](#); [Lehmiller et al., 2011](#); [Weaver et al., 2011](#); [Merriam-Pigg, 2012](#); [Jonason, 2013](#); [Owen et al., 2013](#); [Klipfel et al., 2013](#); [Giorgi, 2013](#); [Williams & Adams, 2013](#); [García et al., 2014](#); [Adams et al., 2014](#); [Furman & Collibee, 2014](#); [Williams & Jovanovic, 2015](#); [Braithwaite et al., 2015](#)). The majority of studies use university students as subjects, which presents problems when comparing and extrapolating results.

This study focuses on the love styles of the subjects, similar to [Paul and collaborators \(2000\)](#), [Grello et al. \(2006\)](#) and more recently [Jonason and colleagues \(2015\)](#). According to [Lee's colour wheel of love \(1973\)](#) there are 6 love styles with a characteristic colour: three primary; Eros, Ludus and Storge and three secondary; Manis, Agape and Pragma.

- Eros (red). Signifies physical and emotional love. It is based on love at first sight and sexual satisfaction is considered a basic need.
- Ludus (blue). Love is considered a game to amuse and divert, without emotional commitment, falling in love or obligation.
- Storge (yellow). Similar to brotherly or family love between spouses, cousins, parents and children. This is characterised by loyalty, commitment and based on similar interests.
- Mania (purple). Characterised by holding one's partner in high esteem and the anxious desire to love and be loved effusively, obsessively and dependently. Possessiveness and jealousy are common traits.
- Agape (orange). This is the purest, most altruistic and spiritual form of love. It is based on unbreakable commitment and selfless, compassionate and unconditional love.
- Pragma (green). This love is pragmatic, rational and realist, based on convenience. This is a relationship based on cooperation and symbiosis, thereby achieving the most durable relationships ([Chaudhuri, 2004](#)).

[Hendrick and Hendrick \(1986\)](#), developed Lee's theory and created a questionnaire of 42 items capable of measuring what they termed 'love styles', known as the Love Attitude Scale (LAS). Abbreviated versions of 18 and 24 items were later developed. ([Hendrick et al., 1998](#)).

OBJETIVES

This study aims to reflect the degree of prevalence, satisfaction and aspirations of people involved in a Friends with Benefits (FwB) relationship, according to the typology of [Williams et al. \(2007\)](#) and to identify the love styles associated with these relationships.

Given that the majority of people aspire to a romantic relationship and that this is a relationship that almost everyone has experienced at least once ([Easton & Hardy, 2013](#)), particular importance is given to those that have, or had, a romantic relationship when measuring the degree of satisfaction and future aspirations in a friendship with benefits relationship.

This study has the following objectives:

- Define what type of FwB relationship is considered the most satisfactory according to the Williams et al., typology.
- Compare the degree of satisfaction derived from romantic relationships with that of FwB.

- Determine whether those with no intention of initiating or continuing a romantic relationship have the intention of starting or continuing to have FwB relationships.
- Using the love styles determined by [Lee \(1973\)](#), followed by the conclusions reached by [Hendrick & Hendrick \(1986\)](#), to distinguish and understand what love styles men and women hope.
- Determine and evaluate the predominant love style in each type of relationship (romantic or FwB).

METHOD

Participants

The total sample was 400 subjects: 267 females (66.8%), 132 males (33%) with one subject (0.3%) who did not consider themselves male nor female. Requirements for participation were to have had at least one romantic relationship (RR) and/or one FwB relationship.

The majority of the sample declared themselves to be heterosexual (78%); followed by bisexual (14.3%); homosexual (5.5%); pansexual (0.8%) and asexual (0.3%). Five subjects preferred not to declare their sexual orientation (1.3%).

Ages ranged from 18 to 58 years ($M = 25.84$, $SD = 7.48$). Subjects originated from all of the Spanish Regional Autonomies, 77.5% from urban areas and 22.5% from rural areas.

Religious beliefs were 51% atheist, (23.3%); agnostic, (20%); Christian, (1.5%); non-denominational with a personal spiritual life (1.3%); pagans represented (1%); muslims (0.5%) the remainder were Buddhist; Deist; Pantheist; believers in reincarnation; Rastafarianism and B'há'í represented 0.3% each. 65.3% did not grant any importance to religion in their lives, followed by 15.3% who gave it little importance and 13.3% who gave it some importance. Only 5.5% gave religion quite a lot of importance and 1% gave it a lot of importance.

41.3% of the subjects held a bachelor's or university graduate degree; 29% held the Baccalaureate or vocational training degree; 21.5% a master's or post graduate; 4.8% had completed secondary education; 2.5% held Doctorates and just 1%, had only completed primary education.

At the time of completing the questionnaire, 91 of the subjects had no relationship although they had previously had one; 174 were in a romantic relationship (46.3%); 101 were in a FwB relationship of the True Friends type (49%); 61 in the Just Sex type (33.3%); 60 in Transition In (31.7%); 39 in Transition Out; and 35 in Network Opportunism (35.4%). The fact that participants may have different types of FwB relationships at the same time and even a romantic relationship at the same time as FwB relationships, must be taken into account. This

explains the fact that of 174 participants with romantic relationships, 19 simultaneously held FwB Transition In relationships (10.9%); 18 held True Friends (10.3%); 11, Just Sex (6.3%); 6, Network Opportunism (3.4%); and 6, Transition Out (3.4%).

Table 1
Summary of relationships held by subjects in the sample

No current relationship With past relationship	In a single relationship						In valrious, simultaneous relationships	
	RR	TF	JS	NO	TI	TO	Several FwB	RR and one FwB
91	114	34	11	7	13	3	67	60

Note. RR= Romantic Relationship; TF=True Friends; JS=Just Sex; NO=Network Opportunism; TI=Transition In; TO= Transition Out; FwB=Friends with Benefits

Instruments

A 3-part questionnaire was elaborated.

1. *Personal details and demographics.* Included questions on gender, age, address, level of education, sexual orientation, religion and its importance. The response to this last question was on a 5-point scale: 0 - None / 5 - Very important.

2. *Type of current or past relationship*

2.1 The aim of this section was to determine whether subjects were in, or had had a romantic relationship. The questions were: Have you had any type of romantic relationship? (Yes/No). Total number of romantic relationships. Are you currently in a romantic relationship (Yes/No). How satisfied are you with the kind of relationship (on an oscillating scale from 0 to 5 points, with 0 - Not very / 5 - Very satisfied); the intention of maintaining the relationship or of seeking one in future (Yes/No/Not sure).

2.2 This section presents a definition of each type of FwB, according to [Williams et al. \(2007\)](#) with similar questions to those asked about romantic relationships but taking non-exclusivity into account. The first part of the questionnaire concludes with questions regarding the type of FwB subjects consider most satisfactory: True Friends/Just Sex/Network Opportunism/Transition In/Transition Out/NS-NC).

Not all of the variables from this section were used, leaving a large collection of data for future research.

3. *The third part of the questionnaire consisted of a Love Attitudes Scale: Short Form* ([Hendrick et al., 1998](#)), in a translation by the research team, since the only available format was English and did not take into consideration non-exclusivity. Double translation is carried out. A native English teacher and a Spanish teacher with a high knowledge of English and knowledge of the subject, carry out the translation of the English version into Spanish. An

English teacher translates the Spanish version into English. It is verified that the content of the scale has not changed. The Spanish version is adapted to the non-exclusivity of the couple.

The pilot study revealed the necessity of changing the initial response scales therefore the scales are translated and adapted: 1 = completely disagree, 5 = completely agree. The scale has 24 items of different phrases that reflect different attitudes towards love. The reliability of the Scale reached Cronbach .70.

Of the 24 items, 6 different scores were obtained. Items 1 to 4 produced scores for the loving style or archetype EROS; scores 5 to 8 for LUDUS; scores 9 to 12 for STORGE; scores 13 to 16 PRAGMA; scores 17 to 20 for MANIA and 21 to 24 for AGAPE.

Procedure

The final questionnaire was uploaded to SurveyMonkey®, which restricts one survey per IP address, thereby limiting the chances of bias. Consisting of 52 items on 16 pages with the omission of pages lacking the necessary conditions for response, the survey was available for two months. At closure, a total of 476 responses had been recorded, of which 400 were valid. The others were rejected due to incompleteness.

The welcoming page of the survey informed users of the complete anonymity of the responses and the duration, approximately 10 minutes, with the only limitation for participation being the age of 18. They were informed that data would be used in research.

Participants were drawn through social media such as LinkedIn®, Facebook®, WhatsApp® and public and private Facebook® groups. Ultimately, the most effective format was through a public, open Facebook event which garnered new participants.

No reward or payment was offered for participation.

Ethical considerations

The University of Almería Bioethics committee approved the study. Participants were anonymous and informed of the use of the data gathered for research purposes.

Data analysis

The Kolmogorov-Smirnov test was used to determine whether the data distribution adjusted to a normal curve and to determine the statistical tests to apply. Frequencies and percentages were calculated to answer the first requirement, followed by the Wilcoxon test to find the possible differences between “Romantic Relationship Satisfaction” and “Satisfaction with the various types of FwB relationships”. This non-parametric test was chosen due to the non-normal compliance of these variables.

The relationship between the variables “Intention of continuing” or “intention to initiate future romantic relationships” was calculated using percentages and chi-squared tests.

For the fourth and fifth objectives a multivariate analysis of variance was used (MANOVA). The size of the effect was indicated by eta partial squared (η^2_p), using the value limits reference proposed by Richardson (2011): .0099, .0588 y .1379, indicating the small, medium and large size of effect. SPSS 25 was used to analyse data.

RESULTS

Most satisfactory type of fwb relationship

Of a total 330 subjects with experience in FwB relationships (82.5%), 206 (62.4%) had experienced True Friends type; 189 Transition In (57.3%); 183 Just Sex (55.5%); 143 Transition Out (43.3%); and 99 Network Opportunism (30%).

A total of 151 (45.8%) rated True Friends as the most satisfactory; followed by 75 Transition In (22.7%); 36 Just Sex (10.9%); 35 unsure and unable to choose (10.6%); 19 Transition Out (5.8%) and 14 Network Opportunism (4.2%).

Romantic Relationship satisfaction vs. Friends with Benefits

The Wilcoxon test showed statistically significant differences in the comparison between satisfaction with romantic relationships with the variables; satisfaction with FwB relationships of type Just Sex ($Z = -3.74$; $p = .000$), Network Opportunism ($Z = -4.59$; $p = .000$), Transition In ($Z = -4.19$; $p = .000$) and Transition Out ($Z = -6.67$; $p = .000$).

Specifically, it can be observed that satisfaction with romantic relationships is greater when compared to FwB relationships types: Transition In ($M = 3.64$; $SD = .90$ VS $M = 3.29$; $SD = 1.05$), Just Sex ($M = 3.61$; $SD = 1.01$ VS $M = 3.18$; $SD = 1.14$), Network Opportunism ($M = 3.71$; $SD = .93$ VS $M = 2.95$; $SD = 1.20$) and above all Transition Out ($M = 3.71$; $SD = .90$ VS $M = 2.75$; $SD = 1.30$). The only FwB relationship that was rated more satisfactory than romantic relationships was True Friends ($M = 3.66$; $SD = 1.00$ VS $M = 3.77$; $SD = 1.03$), however, this relationship was not statistically significant ($Z = -.86$; $p = .392$).

Intention of continuing/initiating a romantic relationship vs. FwB

Statistical analysis revealed differences when it came to a desire to maintain the FwB relationship of any type in the future, relative to whether or not there was an intention to aspire to romantic relationship or not: $\chi^2 (4, N = 196) = 20.591$, ($p = .000$) for True Friends; $\chi^2 (4, N = 173) = 23.493$, ($p = .000$) for Just Sex; $\chi^2 (4, N = 93) = 11.356$, ($p = .023$) for Network Opportunism; $\chi^2 (4, N = 182) = 9.774$, ($p = .044$) for Transition In and $\chi^2 (4, N = 139) = 14.287$, ($p = .006$) for Transition Out.

It was observed that with the exception Transition Out, where subjects were more hesitant, the majority of those that did not intend to maintain or return to a romantic relationship, did aspire to have, or continue to have, Friends with Benefits in future, particularly True Friends (81.3%) and Just Sex (72.4%).

In subjects who were uncertain whether or not they wanted to maintain or initiate a stable relationship, there was a greater aspiration to have or maintain Friends with Benefits of type True Friends (60%) and Just Sex (55.6%). Although this was less than those subjects who were certain they did not want this kind of relationship. Concerning the remaining types of FwB relationships, subjects were as undecisive at the prospect of this type of relationship as of romantic relationships

In those subjects who aspired to have a romantic relationship, Transition Out was the least sought after or willing to maintain (4.6%); as opposed to True Friends (39.5%), which was the only type the majority of subjects were certain of.

Different loving styles according to gender and FwB relationships

To contrast the nul hypothesis that observed covariant matrixes of the dependent variables (the six loving attitudes) are equal in all groups, the Ljung-Box test was performed for gender and each type of relationship studied.

Of the total sample, the Ljung-Box test according to gender was not significant. Therefore, the H_0 in all groups could not be ruled out (M Ljung-Box = 17.835; F = .833; p = .681). The same occurred when the sample was limited to those subjects who had friends with benefits (M Ljung-Box = 20.998; F = .976; p = .490) or who had never had FwB (M Ljung-Box = 22.475; F = .955; p = .518).

The test was not significant according to whether subjects had FwB in general (M Ljung-Box = 20.273; F = .934; p = .546); Transition Out (M Ljung-Box = 17.287; F = .808; p = .713); Transition In (M Ljung-Box = 22.808; F = 1.068; p = .375); Network Oportunism (M Ljung-Box = 14.078; F = .654; p = .881); Just Sex (M Ljung-Box = 20.121; F = .942; p = .535); or True Friends (M Ljung-Box = 29.734; F = 1.393; p = .108).

Covariance observed in all groups were equal, therefore, multivariant analysis was carried out.

The MANOVA displayed statistically significant differences according to gender in the total simple (Pillai trace = .120; $F(12, 392) = 4.084$; $p = .000$). Table 2 represents the average points for love styles according to gender in addition to the significance and estimates of the effects.

Women have greater scores in Mania love style ($M=2.94$), while men have greater scores in Agape ($M=2.65$). No differences were found between genders in the remaining love styles. The effect was small for Mania and medium for Agape.

Table 2

Global love style differences according to gender

	Man		Woman		Other		P	η^2 partial
	M	DT	M	DT	M	F		
Eros	3.51	.58	3.57	.56	3.25	.50	.608	.003
Ludus	2.79	.75	2.76	.70	4	1.56	.212	.008
Storge	3.19	.88	3.07	.88	2.75	.97	.382	.005
Pragma	2.05	.71	2.15	.78	1	1.95	.143	.010
Mania	2.81	.85	2.94	.81	1	3.73	.025*	.019
Agape	2.65	.91	2.25	.79	1	11.48	.000**	.056

N.B. * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.000$

When the sample was restricted to subjects with FwB relationships, statistically significant differences were observed in general (Pillai trace = .114; $F(12, 322) = 3.184$; $p = .000$).

Women obtained higher scores than men in Pragma ($M=2.19$ and $M=2.01$, respectively), while men obtained higher scores in Agape ($M=2.63$ and $M=2.23$, respectively). For the remaining love styles, no differences between men and women were observed (Table 3). The effect on Pragma was small, and medium on Agape.

Table 3

Differences according to gender for love styles in subjects with FwB

	Man		Woman		Other		P	η^2 partial
	M	DT	M	DT	M	F		
Eros	3.58	.51	3.60	.55	3.25	.266	.767	.002
Ludus	2.87	.74	2.81	.70	4	1.582	.207	.010
Storge	3.16	.91	3.09	.88	2.75	.277	.758	.002
Pragma	2.01	.70	2.19	.78	1	3.053	.049*	.019
Mania	2.86	.84	2.93	.83	1	2.863	.059	.018
Agape	2.63	.91	2.23	.77	1	9.694	.000**	.057

N.B. * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.000$

Statistically significant differences were also observed according to gender when the sample was limited to those who had never had any kind of FwB relationship (Pillai trace = .246; $F(6, 70) = 3.418$; $p = .006$).

In this instance, women once again obtained higher median scores than men for Mania ($M=2.59$) although the effect was small (Table 4).

Table 4

Differences according to gender for love styles in subjects who had never had FwB

	Man		Woman		F	P	η ² partial
	M	DT	M	DT			
Eros	3.27	.77	3.42	.62	.756	.388	.011
Ludus	2.49	.71	2.52	.68	.024	.870	.000
Storge	3.34	.74	2.95	.89	3.450	.068	.048
Pragma	2.21	.70	2	.77	1.270	.264	.018
Mania	2.59	.91	3.01	.77	4.121	.046*	.057
Agape	2.73	.91	2.34	.84	3.207	.078	.045

N.B. *p ≤ 0.05

The MANOVA showed statistically significant differences according to gender for those with FwB in general (Pillai trace = .058; $F(6, 392) = 3.954$; $p = .001$).

Those who have or who have had FwB, obtain greater scores in the Eros love style ($M=3.59$) and Ludus ($M= 2.83$), with statistically significant differences, with a small effect. There were no differences in the remaining love styles (Table 5).

Table 5

Differences according to having FwB in general for love styles

	FWB		No FWB		F	P	η ² partial
	M	DT	M	DT			
Eros	3.59	.54	3.36	.67	9.405	.002*	.024
Ludus	2.83	.72	2.51	.69	11.911	.001*	.030
Storge	3.11	.89	3.09	.86	.032	.857	.000
Pragma	2.13	.76	2.07	.75	.257	.612	.001
Mania	2.90	.83	2.86	.84	.151	.698	.000
Agape	2.35	.84	2.48	.88	1.309	.253	.003

N.B. *p ≤ 0.05

The MANOVA according to having had True Friends type of FwB demonstrated statistically significant differences (Pillai trace = .058; $F(6, 392) = 3.954$; $p = .001$).

Subjects who have, or have had True Friends type of FwB obtained better average scores in Ludus ($M=2.90$) and Storge ($M=3.23$), with significant differences but with a small effect. The remaining love styles had no differences (Table 6).

Table 6

Differences for love styles according to having FwB of True Friend type

	FWB		No FWB		F	P	η ² partial
	M	DT	M	DT			
Eros	3.57	.51	3.53	.63	.602	.438	.002
Ludus	2.90	.64	2.65	.77	12.334	.000**	.031

	FWB		No FWB		F	P	η ² partial
	M	DT	M	DT			
Storge	3.23	.88	2.98	.87	7.623	.006*	.019
Pragma	2.12	.77	2.11	.75	.034	.853	.000
Mania	2.83	.81	2.95	.85	1.918	.167	.005
Agape	2.40	.87	2.35	.83	.301	.583	.001

N.B. *p ≤ 0.05; **p ≤ 0.000

The MANOVA according to having had Network Opportunism FwB showed statistically significant differences (Pillai trace = .040; $F(6, 392) = 2.679$; $p = .015$).

Participants who currently had or had once had Network Opportunism type FwB also obtained greater average scores in Ludus (3.02), although the effect was small. No differences were found in the remaining love styles (Table 7).

Table 7

Differences for love styles according to having had Network Opportunism style FwB

	FWB		No FWB		F	P	η ² partial
	M	DT	M	DT			
Eros	3.55	.61	3.55	.56	.011	.915	.000
Ludus	3.02	.69	2.69	.71	15.594	.000**	.038
Storge	3.19	.90	3.08	.88	1.214	.271	.003
Pragma	2.13	.74	2.11	.77	.057	.811	.000
Mania	2.88	.83	2.89	.84	.008	.927	.000
Agape	2.37	.87	2.38	.84	.017	.897	.000

N.B. *p ≤ 0.05; **p ≤ 0.000

The MANOVA according to having had Transition Out showed statistically significant differences (Pillai trace = .041; $F(6, 392) = 2.751$; $p = .012$).

Subjects who currently had or once had Transition Out FwB obtained greater scores in Eros (M=3.68), although with a small effect. The remaining love styles showed no differences between men and women (Table 8).

Table 8

Differences for love styles according to having had Transition Out FwB

	FWB		No FWB		F	P	η ² partial
	M	DT	M	DT			
Eros	3.68	.54	3.48	.58	10.357	.001*	.026
Ludus	2.85	.71	2.73	.72	2.756	.098	.007
Storge	3.09	.90	3.11	.87	.046	.829	.000
Pragma	2.10	.74	2.13	.77	.143	.705	.000
Mania	2.95	.81	2.86	.85	.959	.328	.002
Agape	2.41	.90	2.36	.82	.364	.547	.001

N.B. *p ≤ 0.05



Lastly, the MANOVA according to having had Transition In style FwB showed no statistically significant differences (Pillai trace = .019; $F(6, 392) = 1.263$; $p = .273$). Similarly, the MANOVA according to having had Just Sex FwB showed no statistically significant differences (Pillai trace = .025; $F(6, 392) = 1.632$; $p = .137$).

DISCUSSION

This study aimed to clarify the nature of Friends with Benefits relationships by analysing the different sub-types that exist according to the relationship's context, in the same way as [Williams et al. \(2007\)](#). This was the only study to have described the universe of Friends with Benefits, clarifying its various forms and therefore guiding the present research, with the limitations this implies.

Our research found that 82.5% of the sample had experienced this kind of relationship at least once. This was congruent with other studies, where it is the predominant sexual interaction among university students ([Bisson and Levine, 2009](#); [Bradshaw et al., 2010](#)). Nevertheless, this sample was not university students and is quite heterogeneous. In this sense, the results are similar to those of [Lehmiller and colleagues \(2011\)](#) which amplified the non-university population, using the internet to capture subjects involved in such relationships.

The most prevalent style of FwB relationship in this sample was True Friends, as it was in research by [Williams et al. \(2007\)](#). This may be due to the fact that it is the purest FwB relationship and the one that most resembles the generic definition put forward both in theory and popular culture ([Hughes et al., 2005](#); [Puentes et al., 2008](#); [Bisson and Levine, 2009](#)). This may also explain how this style of FwB was considered the most satisfactory.

Despite the fact that FwB was a common practice in our sample, 94% of respondents were inclined towards a romantic relationship. This confirms that this style of relationship continues to be the most extended socially, despite changes to sexual guidelines ([Easton and Hardy, 2013](#); [Siebenbruner, 2013](#)).

Furthermore, relative to the second objective of this study, romantic relationships were considered to be the most satisfactory above all other sub-types of FwB, with the exception of True Friends, where no significant differences were found. Consistent with studies relating to polyamory ([Thalman, 2008](#); [Easton and Hardy, 2013](#)), the socially desirable norm is a monogamous stable relationship. Models of polyamory based on initiating a FwB relationship are non-existent, therefore the strategies are the same as for a romantic relationship, since this is what has been socially learned ([Taormino, 2015](#)). It must also be taken into account that becoming involved in this kind of relationship is contrary to social norms, since the social majority believes sexual exclusivity and jealousy are natural human traits; therefore a

relationship without commitment is a guarantee of suffering. This constant questioning and social acceptability of romantic relationships may be the reason for the various dissatisfactions ([Thalman, 2008](#); [Easton and Hardy, 2013](#); [Taormino, 2015](#)). This may also explain the fact that True Friends is considered equal to romantic relationships. It is also the most prevalent, best-known and visible type of FwB and comes closest to the popular definition, while the remaining sub-types are harder to label. Furthermore, in this type of relationship, people obtain emotional and social benefits such as trust and affection, satisfaction and comfort, in addition to sexual benefits ([McGynti et al., 2007](#), [Puentes et al., 2008](#), [Green and Morman, 2008](#); [Bisson and Levine, 2009](#), [Lehmiller et al., 2011](#), [Weaver et al., 2011](#)).

Concerning future aspirations relative to the bond, the majority of subjects with no romantic interest wished for any type of FwB relationship, with the exception of Transition Out. This means they desired security, sex and closeness, but want to avoid the emotional complexities and potential pain a committed romantic relationship might cause. FwB may be the result of a pondered decision and not exclusively to satisfy a stimulus ([Bisson y Levine, 2009](#); [Weaver et al. 2011](#)). Subjects were doubtful of having a Transition Out relationship, which may be explained by persistent negative emotions such as longing, emptiness, and different degrees of anxiety depending on the duration and stability of the previous bond ([Márquez, 2005](#)). In fact, 51.7% of subjects who had experienced such a relationship reported having gone through an unpleasant or traumatic break up, justifying their reluctance to return to sexual encounters.

Concerning love styles ([Lee, 1973](#)) and their relationship with gender, women stand out in Mania, while men stand out in Agape. The initial findings are in line with the hypothesis that women are more emotionally dependent and possessive than men ([Russianoff, 1981](#); [Alonso-Arbiol et al., 2002](#); [Valor-Segura, Expósito and Moya, 2014](#); [Valor-Segura, Expósito, Moya and Kluwer, 2014](#)). [Gonzalez-Jimenez and Hernández-Romera \(2014\)](#) conclude that although emotional dependency exists among today's younger generation, there are no significant differences between genders. In fact, men displaying an altruistic love style was a unique finding. Studies such as those by [Paul and collaborators \(2000\)](#) concluded that in situations of sex without commitment, women were more Agapic in love. This may be explained by the traditional heteropatriarchal paradigm of sexual expectations, whereby women are expected to provide the man with satisfaction and pleasure. This may indicate a change in paradigm; male dominance is weakening, and women are more aware of their own pleasure and less submissive to men.

In cases of having had a FwB relationship, men once again stand out in Agapic style while women stand out in Pragma. This result coincides with that of [Hendrick and Hendrick \(1986\)](#) and may be explained by the fact that we live in a world where sex is a commodity ([Lucas-](#)

[Matheu, 2009](#)), a misogynistic society, where women are considered products, and should they choose to have a FwB relationship they should be practical and realistic in their socio-sexual choice, since they may be hurt ([Easton and Hardy, 2013](#)). Furthermore, the equality between men and women in Mania style, unlike when there is no experience of FwB relationships, may be explained by the [Williams and Jovanovic \(2015\)](#) theory which announces a feminist transition concerning sexual practices, challenging the sexual morality double standard. According to this theory, women who have engaged in such open relationships are more ideologically feminist and less emotionally dependent, since this aspect is negatively related to feminist attitudes.

Those subjects who once had or who currently have a FwB relationship stood out for their love styles of Eros and Ludus, compared to those subjects who had never had a FwB relationship. These styles are consistent with casual relationships, playing games and entertainment, a lack of commitment and characterized by sexual attraction ([Grello et al., 2006](#); [Paul et al., 2000](#)).

In the category of sub-types, True Friends and Network Opportunism stood out for Ludus and Storge love styles. In addition to sharing similar interests, loyalty and responsibility in friendship, those in these kinds of relationships see sex as a game to play, an entertainment-in the same way as those subjects who seek an opportunity or sex without commitment-without loving or emotional investment, in line with the hypothesis developed by [VanderDrift et al., 2010](#).

Lastly, subjects who had experienced a Transition Out relationship stood out in Eros love style, with strong physical and emotional attraction with sexual satisfaction ([Márquez, 2005](#)).

This study also had some limitations, such as the data collection: it would have been desirable to extend the period the questionnaire was available in order to increase the sample size and publish it on other social media and use university emails.

In conclusion, Friends with Benefits relationships are not socially accepted and do not carry the satisfaction of a romantic relationship, although we are experiencing important changes which are reflected in the love styles of men and women. Women are beginning to experiment with sex with friends and show pragmatism, empowerment and attention to their own desires, while those who have not initiated casual sexual relationships are more possessive and emotionally dependent. Furthermore, men appear to be reformed, being more altruistic in their spiritual and loving styles. All of this reveals a metamorphosis emerging from the context of polyamory, where gender roles appear to be converging and love styles are being transformed.

REFERENCES

- Adams, H.M., Luevano, V.X., & Jonason, P.K. (2014). Risky business: Willingness to be caught in an extra-pair relationship experience, and the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 66, 204-207. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.008>
- Affi, W.A., & Faulkner, S.L. (2000). On Being Just friends': The frequency and impact of sexual activity in cross-sex friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17(2), 205-222. <https://doi.org/10.1177/0265407500172003>
- Alonso-Arbiol, I., Shaver, P.R. & Yárnoz, S. (2002). Insecure attachment, gender roles, and interpersonal dependency in the Basque Country. *Personal Relationships*, 9, 479-490. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00030>
- Bisson, M.A., & Levine, T.R. (2009). Negotiating a friends with benefits relationship. *Archives of Sexual Behavior*, 38, 66-73. <https://doi.org/10.1007/s10508-007-9211-2>
- Bradshaw, C., Kahn, A.S., y Saville, B.K. (2010). To hook up or date: Which gender benefits? *Sex Roles*, 62(9-10), 661-669. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9765-7>
- Braithwaite, S.R., Aaron, S.C., Dowdle, K.K., Spjut, K., & Fincham, F.D. (2015). Does Pornography Consumption Increase Participation in Friends with Benefits Relationships? *Sexuality & Culture*, 19, 513-532. <https://doi.org/10.1007/s12119-015-9275-4>
- Chaudhuri, M. (2004). *Feminism in India*. Women Unlimited.
- Easton, D. & Hardy, J.W. (2013). *Ética promiscua. Una guía práctica para el poliamor, las relaciones abiertas y otras aventuras*. Melusina.
- Eisenberg, M.E., Ackard, D.M., Resnick, M.D., & Neumark-Sztainer, D. (2009). Casual sex and psychological health among young adults: Is having "friends with benefits" emotionally damaging? *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 41(4), 231-237. <https://doi.org/10.1363/4123109>
- Emmett, M. (2008). Crossing the Line in Cross-sex Friendships: Effects of Past Sexual Contact and Dating Status on Relational Maintenance. *Electronic Theses and Dissertations. Paper 3490*.
- Epstein M, Calzo JP, Smiler AP, Ward LM. (2009). Anything from making out to having sex: men's negotiations of hooking up and friends with benefits scripts. *Journal of Sex Research*, 46(5), 414-424. <https://doi.org/10.1080/00224490902775801>
- Furman, W., & Collibee, C. (2014). Sexual Activity with Romantic and Nonromantic Partners and Psychosocial Adjustment in Young Adults. *Archives of sexual behavior*, 43(7), 1327-1341. <https://doi.org/10.1007/s10508-014-0293-3>

- García-Serrán, H., Torregrosa-Rodríguez, R. & Soriano-Ayala, E. (2021). Friends with benefits and love styles. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 130-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i.22355>
- Furman, W., & Shaffer, L. (2011). Romantic partners, friends, friends with benefits, and casual acquaintances as sexual partners. *Journal of Sex Research*, 48(6), 554-564. <https://doi.org/10.1080/00224499.2010.535623>
- Garcia, H., Soriano, E. & Arriaza, G. (2014). Friends with benefits and Psychological Wellbeing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 241-247.
- Giorgi, O. (2013). Motivations and Relationship Quality of Friends with Benefits Relationships Among Emerging Adults. A Senior Project submitted in partial fulfillment of the requirements for the Bachelor of Science Degree in Child Development. *California Polytechnic State University San Luis Obispo*.
- Gonzalez-Jimenez, A.J. & Hernández-Romera, M.M., (2014). Emotional dependency based on the gender of Young adolescents in Almería, Spain. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 132, 527-532.
- Goodboy, A.K., & Myers, S.A. (2008). Relational maintenance behaviors of friends with benefits: Investigating equity and relational characteristics. *Human Communication*, 11, 71-86.
- Green, K.J., & Morman, M.T., (2008). The perceived benefits of the friends with benefits relationship. *Human Communication. A Publication of the Pacific and Asian Communication Association* 14(4), 327-346.
- Grello, C.M., Welsh, D. P., & Harper, M.S. (2006). No strings attached: The nature of casual sex in college students. *Journal of Sex Research*, 43(3), 255-267. <https://doi.org/10.1080/00224490609552324>
- Hand, M.M., Thomas, D., Buboltz, W. C., Deemer, E.D., y Buyanjargal, M. (2013). Facebook and romantic relationships: Intimacy and couple satisfaction associated with online social network use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(1), 8-13.
- Hendrick, C. & Hendrick, S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 392-402. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.392>
- Hendrick, C., Hendrick, S.S., & Dicke, A. (1998). Love Attitudes Scale: Short Form *Journal of Personal and Social Relationships*, 15, 147-159. <https://doi.org/10.1177/0265407598152001>
- Hughes, M., Morrison, K., & Asada, K.J.K. (2005). What's love got to do with it? Exploring the impact of maintenance rules, love attitudes, and network support on friends-with-benefits relationships. *Western Journal of Communication*, 69, 49-66. <https://doi.org/10.1080/10570310500034154>



- García-Serrán, H., Torregrosa-Rodríguez, R. & Soriano-Ayala, E. (2021). Friends with benefits and love styles. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 130-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i.22355>
- Jonason, P. K. (2013). Four functions of four relationships: Consensus definitions of university students. *Archives of Sexual Behavior*, 42, 1407-1414. <https://doi.org/10.1007/s10508-013-0189-7>
- Jonason, P. K., Hatfield, E., & Boler, V. M. (2015). Who engages in serious and casual sex relationships? An individual differences perspective. *Personality and Individual Differences*, 75, 205-209. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.042>
- Klipfel, K.M., Claxton, S.E., & van Dulmen, M.H. M. (2013). Interpersonal aggression victimization within casual sexual relationships and experiences. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(3), 557-569. <https://doi.org/10.1177/0886260513505207>
- Lee, J. A. (1973). *Colours of love: An exploration of the ways of loving*. New Press.
- Lehmiller, J.J., VanderDrift, L.E., & Kelly, J.R. (2011). Sex differences in approaching friends with benefits relationships. *Journal of Sex Research*, 48(2-3), 275-284. <https://doi.org/10.1080/00224491003721694>
- Lucas-Matheu, M., (2009). *Sed de piel ¿Feminizar el futuro?* Psimática.
- Manning, W.D.; Longmore, M.A.; & Giordano, P.C. (2005). Adolescent's involvement in non-romantic sexual activity. *Social Science Research*, 34(2), 384-407. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2004.03.001>
- Márquez Otero, X. (2005). Ni contigo ni sin ti: la pareja irrompible. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 7(2), 27-42.
- McGinty, K., Knox, D., & Zusman, M. E. (2007). Friends with benefits: Women want" friends", men want" benefits". *College Student Journal*, 41(4), 1128-1131.
- Merriam-Pigg, L.K. (2012). *Lovers and Friends: Understanding Friends with Benefits Relationships and those Involved. Master's Theses. Paper 4150.*
- Owen, J. & Fincham, F.D. (2011). Effects of Gender and Psychosocial Factors on "Friends with Benefits" Relationships among Young Adults. *Archives of Sexual Behavior*, 40, 311-320. <https://doi.org/10.1007/s10508-010-9611-6>
- Owen, J., Fincham, F.D., & Manthos, M. (2013). Friendship after a Friends with Benefits relationship: Deception, psychological functioning, and social connectedness. *Archives of Sexual Behavior*, 42, 1443-1449. <https://doi.org/10.1007/s10508-013-0160-7>
- Paul, E.L., McManus, B., & Hayes, A. (2000). Hookups: Characteristics and correlates of college students' spontaneous and anonymous sexual experiences. *Journal of Sex Research*, 37(1), 76-88. <https://doi.org/10.1080/00224490009552023>



- García-Serrán, H., Torregrosa-Rodríguez, R. & Soriano-Ayala, E. (2021). Friends with benefits and love styles. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 130-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i.22355>
- Puentes, J., Knox, D., & Sussman, M.E. (2008). Participants in “friends with benefits” relationships. *College Student Journal*, 42, 176-180.
- Reeder, H. (2012). Sex with Friends: Are There Benefits? *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/i-can-relate/201204/sex-friends-are-there-benefits>
- Richardson, J.T.E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measurements of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6, 135-147
- Russianoff, P. (1981). *Why do I think I'm nothing without a man?* Bantam Books.
- Shulman, S. & Connolly, J. (2013). The Challenge of Romantic Relationships in Emerging Adulthood: Reconceptualization of the Field. *Emerging Adulthood*, 1(1) 27-39. <https://doi.org/10.1177/2167696812467330>
- Siebenbruner, J. (2013). Are college students replacing dating and romantic relationships with hooking up? *Journal of College Student Development*, 54(4), 433-438. <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0065>
- Sierra, J.C., Rojas, A., Ortega, V. & Martin-Ortiz, J.D. (2007). Evaluación de actitudes sexuales machistas en universitarios: primeros datos psicométricos de las versiones españolas de la Double Standard Scale (DSS) y de la Rape Supportive Attitude Scales (RSAS). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 7, 41-60
- Soriano-Ayala, E., & García-Serrán, H. (2019). Amigos con beneficios vs. sexo casual: definiendo sus comportamientos sexuales, amor, celos y creencias románticas. *Universitas Psychologica*, 18(2), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-2.absc>.
- Taormino, T. (2015). *Opening Up: Una Guía para crear y mantener relaciones abiertas*. Melusina
- Thalman, Y. (2008). *Las virtudes del poliamor. La magia de los amores múltiples*. Plataforma
- Valor-Segura, I., Expósito, F. & Moya, M. (2014). Gender, dependency and guilt in intimate relationship conflict among Spanish couples. *Sex Roles*, 70(11-12), 496-505. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0351-2>
- Valor-Segura, I., Expósito, F., Moya, M., & Kluwer, E. (2014). Don't leave me: The effect of Dependency and Emotions in Relationship Conflict. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(9), 579-633. <https://doi.org/10.1111/jasp.12250>
- VanderDrift, L.E., Lehmler, J.J., & Kelly, J.R. (2010). Commitment in friends with benefits relationships: Implications for relationship and safe-sex outcomes. *Personal Relationships*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2010.01324.x>
- Weaver, A.D., MacKeigan, K.L., & MacDonald, H.A. (2011). Experiences and perceptions of young adults in friends with benefits relationships: A qualitative study. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 20(1), 41-53.



García-Serrán, H., Torregrosa-Rodríguez, R. & Soriano-Ayala, E. (2021). Friends with benefits and love styles. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 130-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i.22355>

Wentland, J.J., & Reissing, E.D. (2011). Taking casual sex not too casually: Exploring definitions of casual sexual relationships. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 20, 75-89.

Williams, J., Shaw, C., Mongeau, P. A., Knight, K., & Ramirez, A. (2007). Peaches n' cream to rocky road: Five flavors of friends with benefits relationships. *University of Arizona at Tempe*.

Williams, J.C & Jovanovic, J. (2015). Third Wave Feminism and Emerging Adult Sexuality: Friends with Benefits Relationships. *Sexuality & Culture*, 19, 157-171. <https://doi.org/10.1007/s12119-014-9252-3>

Williams, L.R., & Adams, H.L. (2013). Friends with benefits or “friends” with deficits? The meaning and contexts of uncommitted sexual relationships among Mexican American and European American adolescents. *Children and Youth Services Review*, 35, 1110-1117. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.04.023>

Autores / Authors**Saber más / To know more****Herenía García-Serrán**[0000-0002-9994-7389](https://orcid.org/0000-0002-9994-7389)

Licenciada en Psicología. Master oficial en Ciencias de la Sexología por la Universidad de Almería. Doctora por la Universidad de Almería. Trabaja en el Servicio Andaluz de Salud de Motril.

Rafael Torregrosa-Rodríguez[0000-0002-8912-985X](https://orcid.org/0000-0002-8912-985X)

Licensed Health Psychologist, Sexologist and Hypnotherapist. Col. AN08407. Graduated in Psychology from the University of Seville. Official Master's Degree in Sexology Sciences from the University of Almería. Expert in Transsexuality from the COP-AO. Psychologist and Sexologist at Centro Médico Olisalud and Artea Psicología y Sexología. Member of the Sexology Working Group of the Seville delegation of the COP-AO. Member of the Spanish Society for Intervention in Sexology (SEIS). Member of the Spanish Network of Initiatives in Sexology (REIS). Co-coordinator of GNOMOS (Group of Non-Monogamies of Seville). Currently focused on research and activism in New Masculinities and Non-Monogamous Relationships (Polyamory).

Encarnación Soriano-Ayala



[0000-0002-9506-0625](https://orcid.org/0000-0002-9506-0625)

Profesora titular de la Universidad de Almería (España), y directora del grupo de investigación HUM665 “Investigación y evaluación en Educación Intercultural”. Sus líneas de investigación se centran en la educación sexual, la violencia en el noviazgo y la violencia sexual desde una perspectiva transcultural. Autora de más de 100 artículos en revistas indexadas en JCR o SJR. Ha impartido conferencias en Congresos y Seminarios Internacionales (México, Chile, Francia, Ecuador, EEUU, España). Ha realizado estancias de investigación en universidades extranjeras como la Universidad de Harvard y la Universidad de California (EEUU), Universidad de Alberta (Canadá), Universidad de Nottingham (Reino Unido), PUC de Valparaíso (Chile) y la Universidad de Montpellier (Francia).

Associate Professor at the University of Almería (Spain), and Director of the research group HUM665 “Investigation and evaluation in Intercultural Education”. Her lines of research focus on sexual education, teen dating violence and sexual violence from a transcultural perspective. Author of more than 100 articles in journals indexed in JCR or SJR. She has given lectures at International Congresses and Seminars (Mexico, Chile, France, Ecuador, USA, Spain). She has carried out research stays at foreign universities such as Harvard University and the University of California (USA), University of Alberta (Canada), University of Nottingham (United Kingdom), PUC of Valparaíso (Chile), University of Montpellier (France).

EL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO: UNA ASIGNATURA PENDIENTE ENTRE LAS ORGANIZACIONES SOCIALES Y EDUCATIVAS

INTERRELIGIOUS DIALOGUE: A PENDING ISSUE FOR SOCIAL AND EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Freixa-Niella, M. ⁽¹⁾, Graell-Martín, M. ⁽²⁾, Noguera-Pigem, E. ⁽³⁾ & Vilà-Baños, R. ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universitat de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona (España)

⁽²⁾ Universitat Internacional de Barcelona. Departamento de Educación. Barcelona (España)

⁽³⁾ Universitat de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Barcelona (España)

Recibido | Received: 06/08/2021

Aprobado | Approved: 29/12/2021

Publicado | Published: 30/12/2021

Correspondencia | Contact: Ruth Vilà Baños | ruth_vila@ub.edu



[0000-0003-3768-1105](https://orcid.org/0000-0003-3768-1105)

RESUMEN

Palabras clave

comunidad

diálogo intercultural e interreligioso

educación intercultural

grupos y organizaciones

religión

La población ha cambiado, así como su cultura y sus creencias, creando una globalidad que en algunas ocasiones se hace difícil de entrelazar sin diálogo. La finalidad de este artículo es analizar las posibilidades de confluencia entre organizaciones y centros educativos de secundaria para poder desarrollar proyectos de diálogo intercultural e interreligioso. Se ha desarrollado un estudio descriptivo-comprensivo mediante 21 entrevistas a organizaciones, y un cuestionario a 275 centros de secundaria de Catalunya. Entre los resultados obtenidos se desprende la dificultad para un partenariado para el diálogo interreligioso e intercultural, asignatura pendiente entre organizaciones y centros educativos.

ABSTRACT

Keywords

community

intercultural and interreligious dialogue

intercultural education

groups and organizations

religion

The population has changed, as well as its culture and beliefs, creating a globality that sometimes becomes difficult to intertwine without dialogue. The purpose of this article is to analyze the possibilities of confluence between organizations and secondary educational centers in order to develop projects of intercultural and interreligious dialogue. A descriptive-comprehensive study has been developed through 21 interviews with organizations, and a questionnaire with 275 secondary schools in Catalonia. The results obtained reveal the difficulty for a partnership for intercultural and interreligious dialogue, a pending issue between organizations and educational centers.

INTRODUCCIÓN

Una democracia de calidad y una ciudadanía activa debe promover educativamente el interés por entender el mundo; potenciar el diálogo como valor; buscar el consenso; reconocer la diferencia, la diversidad, el pluralismo, el sentimiento de pertinencia y tener raíces; aceptar los límites y buscar y reconocer el bien común. Todo ello está localizado en un mundo volátil, incierto, ambiguo y cambiante ([Deloitte, 2015](#)), y global donde las culturas se entremezclan. Entonces, es cuando la educación intercultural necesita de la promoción de espacios de intercambio, de interacción y de cooperación de forma igualitaria ([Graell, 2011](#)). Y de esta manera, se recupera de nuevo y fundamentalmente el diálogo entre las culturas, la comprensión y la aceptación desde la alteridad como fuente de interacción ([Abdallah-Preteuille, 2001](#)). Así como las culturas se entrelazan, también lo hacen las religiones. La población ha cambiado, así como su cultura y sus creencias, creando una globalidad que en algunas ocasiones se hace difícil de entrelazar. ¿Cómo abordar esta realidad en las escuelas desde un clima de convivencia? El diálogo interreligioso e intercultural puede ser una opción educativa que puede enriquecer a la ciudadanía ([Freixa et al., 2019](#); [Vilà, Freixa & Aneas, 2020](#)). Desde el Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural ([Unión Europea 2006](#)), este se define como un proceso que implica el intercambio respetuoso y abierto de puntos de vista entre individuos y grupos de diferentes procedencias y con legados culturales, religiosos y lingüísticos diferentes, sobre la base del mutuo entendimiento y respeto. [Sabariego et al. \(2018\)](#) hacen referencia a la relación entre cultura y religión para definir el diálogo intercultural e interreligioso, haciendo hincapié a cómo la diversidad cultural se manifiesta de manera significativa en la diversidad religiosa y de convicciones y se debe vehicular positivamente a través del diálogo entre culturas y religiones.

Para que ello sea posible, tanto las organizaciones educativas como las religiosas deben ponerse en contacto para propiciar una educación que proyecte la convivencia y el diálogo interreligioso, especialmente en los centros educativos de secundaria ([Vilà et al., 2019](#)). Este tipo de educación significa apostar por la consciencia del otro como algo propio culturalmente, del cual se aprende y se dialoga. De esta forma aparece la actitud de diálogo diagonal en el que buscar en el otro una verdad sometida a la dialéctica. Supone la creación de una confianza recíproca, en un aventurarse entre ambos a aquello desconocido ([Panikkar, 2004](#)).

En los contextos de interculturalidad, creencias y religiones distintas, educativamente se hace imprescindible promover proyectos de conocimiento de la realidad y de participación para mejorar las relaciones y el diálogo entre ellas. En esta línea es importante distinguir entre cooperación y colaboración, términos que aparecen para favorecer las interacciones. La cooperación proporciona un trabajo en conjunto de manera puntual mientras que la colaboración conlleva un elemento de crecimiento para los participantes, tanto personal como

organizacional ([Prendes, 2003](#)). Aun así, posiblemente, únicamente de la colaboración no pueda nutrirse el diálogo interreligioso entre las organizaciones, sino que requiere establecer relaciones de partenariado fructíferas. El partenariado propuesto por [Glendinning et al. \(2002\)](#) estipula que debe constituirse un acuerdo de trabajo en conjunto entre organizaciones, instituciones o grupos independientes los unos de los otros, que deciden colaborar en pro de objetivos comunes. Es un partenariado que surge de la responsabilidad social y educativa para proporcionar espacios de ciudadanía: un propósito educativo común entre las organizaciones comprometidas socialmente con la realidad. De las acciones sociales que se derivan de los proyectos educativos, surge la transformación social.

El partenariado requiere de dos o más organizaciones dispuestas a unirse en pos de objetivos comunes y comúnmente definidos. Debe haber voluntad entre las organizaciones para tratar una misma temática y, desde una mirada social, preocuparse por afrontar la problemática detectada. Desde las organizaciones, se debe propiciar las posibilidades de participación. De esta forma, se hacen imprescindibles unas relaciones que superen el orden jerárquico para convertirse en un partenariado que vincule el trabajo en red y la inexistencia de importantes jerarquías de poder, dando a la red una estructura horizontal ([Graell & Artaraz, 2016](#)).

Tal como señalan [Venceslao et al. \(2018\)](#) se han identificado numerosos proyectos de organizaciones sociales centrados en el diálogo interreligioso e intercultural, aunque si bien hay mayor sensibilidad por las motivaciones interculturales en general, la sensibilidad hacia el hecho religioso está por despertar en cuanto a movilización social, y la corresponsabilidad con los centros educativos representa aún algo anecdótico. La construcción de una comunidad educativa bien articulada en la que la escuela y los centros educativos no formales trabajen conjuntamente supone establecer redes y canales de comunicación, buscar puntos de encuentro y establecer compromisos que no dependan de intereses particulares. Se establece el éxito o el fracaso conjunto. Esta debe ser la base para el desarrollo de políticas, proyectos y acciones que, sumando los esfuerzos de centros educativos, entidades sociales, organizaciones, instituciones privadas y administraciones, hagan frente a las necesidades de un territorio concreto ([Gijón & Rubio, 2010](#)). El fortalecimiento de las relaciones entre las escuelas, los centros educativos y las organizaciones del entorno supone trabajar desde la corresponsabilidad, la participación, la cooperación, la reciprocidad y la confianza.

Consideramos que el aprendizaje servicio (Aps) podría ser un buen ejemplo, una propuesta pedagógica que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el cual los participantes se forman trabajando sobre las necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo ([Puig et al., 2006](#)). Es una tipología de proyectos que vincula todo tipo de aprendizajes para realizar unas acciones que den respuesta a unas demandas sociales. Se caracteriza por ser útil socialmente, flexible y adaptado a

los destinatarios; por realizar un servicio donde se aprende colaborando en el marco de la reciprocidad; por entrar en un proceso de adquisición de conocimiento y competencias para la vida; por requerir participación reflexiva; por necesitar redes de partenariado e instancias de colaboración y soporte; y por tener un impacto formativo y transformador (Puig, 2012). Así, el Aps requiere del contacto con otras entidades que puedan proporcionar espacios de acción. Esta relación que aparece entre entidades, como se ha mencionado anteriormente, se denomina, desde las experiencias educativas, partenariado (Graell, 2015). Estas estrechas relaciones pueden ser fructíferas, desde una mirada horizontal, siempre y cuando posibilite a los jóvenes pasar por procesos de identificación, de consciencia para potenciarlos como participantes activos. Cuanto más se involucren, mayor consciencia social tendrán de la realidad en la que viven, mayor conocimiento de las otras culturas y creencias en las que están inmersos, y mayor capacidad de decisión tendrán, tal como afirman Novella & Trilla (2014). Cuando mayor sea su implicación, consciencia, capacidad de decisión, los participantes tendrán mayor posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades. En definitiva, más oportunidades de convertirse en ciudadanos interculturales, posibilitando así una convergencia de adhesiones de identidades culturales, de asegurar una convivencia auténtica, del “respeto activo a una cultura diferente enraizada en el respeto por la identidad, y la comprensión de las otras culturas o religiones para comprender la propia” (Cortina, 1997, p.159).

Este artículo corresponde a la tercera fase de un proyecto de investigación más amplio (Direcció General d’Afers Religiosos -Ref. 2015RELIG00007). En las dos primeras fases se ha analizado la visión y actitud sobre la diversidad religiosa, el diálogo interreligioso y el papel de la educación en esta diversidad y diálogo que tienen los profesionales de las entidades vinculadas a la diversidad religiosa y cultural y la de los profesionales de los equipos directivos de los centros de educación secundaria de Catalunya. A partir de este contexto, en este artículo se pretenden analizar las posibilidades de confluencia entre estas entidades y los centros educativos de secundaria para poder desarrollar proyectos de colaboración, pudiéndose convertir en proyectos de Aprendizaje y Servicio, para el diálogo intercultural e interreligioso. Esta finalidad se concreta en los siguientes tres objetivos:

- Analizar el tipo de relación que existe entre algunos centros educativos de secundaria y las entidades para fomentar el diálogo intercultural e interreligioso.
- Identificar obstáculos que se perciben desde los centros educativos y las entidades, para el desarrollo de proyectos e iniciativas que fomenten el diálogo intercultural e interreligioso.
- Identificar las medidas que proponen los centros educativos y las entidades para la superación de los obstáculos percibidos.

METODOLOGÍA

La complejidad de la temática y el carácter globalizador de los objetivos propuestos justifican que la metodología se ajuste al principio de la complementariedad de técnicas ([Bericat, 1998](#); [Cook, 1985](#); [Creswell, 2003](#); [Sabariego, 2004](#)) para dar respuesta. Se propone un diseño mixto de entrevistas a entidades y de cuestionarios a los Centros de secundaria, analizando para este artículo aquellas preguntas que versan sobre el trabajo conjunto entre los centros y las entidades que trabajan el diálogo interreligioso e intercultural.

Las entidades que trabajan el diálogo intercultural e interreligioso

En un primer momento, se han identificado las principales entidades vinculadas a la diversidad religiosa y cultural catalana que implementan iniciativas socioeducativas dirigidas a la juventud. La población objeto de estudio son las entidades que están vinculadas a la diversidad religiosa y cultural y, además, realizan actividades educativas para la juventud. El objetivo va dirigido a toda la población, dado que la cifra de entidades que responden a estos criterios es escasa.

Se han identificado 21 entidades clave para ser entrevistadas. La principal finalidad de las entrevistas ha sido identificar la visión institucional y profesional de las entidades hacia las posibles iniciativas socioeducativas en la escuela secundaria. Estos elementos han sido definidos como grandes categorías e indicadores en el guion de entrevista semiestructurado:

- Relación con los centros de secundaria.
- Elementos que favorecen y dificultan el partenariado con los centros de secundaria.
- Buenas prácticas de partenariado con los centros de secundaria.
- Propuestas de mejora y retos para favorecer el trabajo y el partenariado en los centros de secundaria.

Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo-comprensivo con entrevistas semi-estructuradas individuales a los profesionales de 21 organizaciones (algunas distribuidas en diferentes sedes) que se ajustan a la siguiente tipología:

1. Centros culturales y religiosos, de confesiones diferentes, donde se enseñan valores de integración social, de convivencia y de reconocimiento positivo de la diversidad en todas sus dimensiones (cultural, de género, religiosa y generacional) (14 centros).
2. Organizaciones interreligiosas especializadas en diversidad de tipo religiosa y sobre el diálogo interreligioso, tanto para los creyentes de diferentes confesiones como para los centros de culto religiosos y la comunidad (3 organismos).

3. Entidades de tipo fundación que operan en red para mejorar la inclusión de la inmigración y más específicamente lo que hace referencia a la religión musulmana y la adecuación de los centros de culto y la práctica del Islam en Cataluña (2 fundaciones).
4. Red de profesionales (estudiantes e investigadores) para contribuir a la difusión científica y cultural del mundo árabe y también de Europa como entidad transnacional (2 redes).

Para el análisis de los datos se ha utilizado el software NVivo 11 PRO. Se realizó la transcripción literal de los discursos y, con este programa, se procedió a un análisis de contenido. Metodológicamente, nos sitúa ante una perspectiva investigadora que viene acompañada de un diseño flexible y emergente, en continua revisión, así como de unos criterios de racionalidad que garantizan el rigor metodológico del proceso y de las técnicas de recogida y análisis de datos utilizados.

Los centros educativos de secundaria

Para conocer las actitudes de los equipos directivos (dirección, jefe de estudio, secretaria académica y/o coordinación pedagógica) de los centros públicos y privados de educación secundaria en Cataluña se ha realizado un estudio por encuesta.

Se ha aplicado el “Cuestionario de actitudes ante la diversidad religiosa y cultural en educación desde el diálogo intercultural e interreligioso” (Freixa et al. 2017) durante el mes de junio del 2016, en forma on-line, garantizando la confidencialidad de las respuestas. Este instrumento (tabla 2) incluye preguntas sociodemográficas, otras preguntas referentes a la promoción del diálogo intercultural e interreligioso, algunas más sobre los posibles obstáculos para proyectos entre los Centros de secundaria y las entidades para el diálogo interreligioso, y, finalmente, sobre medidas para poner en funcionamiento un proyecto de diálogo intercultural e interreligioso con las entidades del barrio.

Los resultados obtenidos se han analizado de forma cuantitativa con el paquete estadístico SPSS versión 19. El análisis estadístico ha sido descriptivo.

La población de centros de secundaria en Cataluña es de 384 centros públicos y 498 privados en Barcelona, 72 públicos y 35 privados en Girona, 65 públicos y 26 privados en Lleida, y 84 públicos y 38 privados en Tarragona (Idescat, 2013). La muestra ha sido accidental en función del nivel de respuesta, de forma que finalmente han participado 275 centros de secundaria obligatoria de toda Cataluña, en coherencia con la estimación de un nivel de mortalidad en las respuestas on-line del 75% (Sánchez et al., 2009). Considerando una población de 1202 centros de secundaria en toda Cataluña, la muestra de 275 centros implica un error del 0,053.

De los 275 centros participantes en la muestra, la provincia de Barcelona es la que tiene un mayor número de centros participantes (73%). El 12% son centros de Girona, el 7% de Tarragona y finalmente el 4% de centros de Lleida. En su mayoría son centros de titularidad pública (60%) y concertada (40%) y únicamente dos centros privados han participado en el estudio. Según el tamaño de la población, los centros se ubican en ciudades y grandes poblaciones (58%), así como también en pequeñas poblaciones de menos de 20.000 habitantes (38%).

RESULTADOS

Relación entre los centros educativos de secundaria y las entidades

Las entrevistas evidencian que la relación de las entidades con los centros educativos suele tener un carácter muy puntual y menos recurrente que la establecida con otras entidades de carácter socioeducativo o sociocultural (centros recreativos, centros de ocio). También suele estar mediada por otras instituciones, como pueden ser los Ayuntamientos: la relación está, pero no es directa. La iniciativa suele ser de los centros educativos que hacen la demanda: “Tenemos relación puntual con dos o tres institutos de Sant Adrià del Besòs entonces tenemos contacto, pero muy puntual”(entidad, 1-3;34); “De hecho la difusión de esta propuesta se hizo a los centros de recursos pedagógicos, en cada ciudad en cada distrito. (...) Las escuelas y los institutos que conocen la actividad, nos llaman, nos hacen una petición “(entidad, 2-3;38).

Las demandas que se encuentran en la base de este contacto no son, en general, sobre el tema del diálogo interreligioso. La mayoría de los centros culturales y religiosos ofrecen proyectos con temáticas tangenciales: “Proyectos específicos no tenemos sobre diversidad religiosa y diálogo interreligioso; aquí sobre tema de diversidad o sobre tema interculturalidad aquí sale también pero no es un programa” (entidad, 1-12; 20); así como una de las fundaciones: “Nosotros tenemos relación con instituciones que tienen personas con un perfil muy interesante que explican por ejemplo, la situación en Siria, el movimiento de los refugiados (...) y esto lo ponemos a disposición de los centros educativos” (entidad, 3-3;25).

Esto sucede porque solamente tres entidades, las organizaciones, trabajan con proyectos consolidados en la etapa de secundaria. La finalidad del proyecto del primer organismo consiste en poner en contacto y favorecer el conocimiento de las comunidades culturales y la diversidad religiosa en los institutos: “No somos nosotros los que vamos a explicar qué se hace en la mezquita o que se hace en el centro sikh (...) y entonces hacen en tercero de la ESO tratan la sinagoga y la mezquita y luego hacen el templo sikh y el centro budista porque ellos mismos se organizan “ (entidad, 2-3;49). El segundo organismo explica que trabaja con centros educativos concertados y religiosos porque son las instituciones educativas que tienen más interés por el tema de la diversidad religiosa: “hacemos un programa (...) Savis (...). Intentamos explicar la diversidad religiosa a los jóvenes a través de historias de sabiduría; es

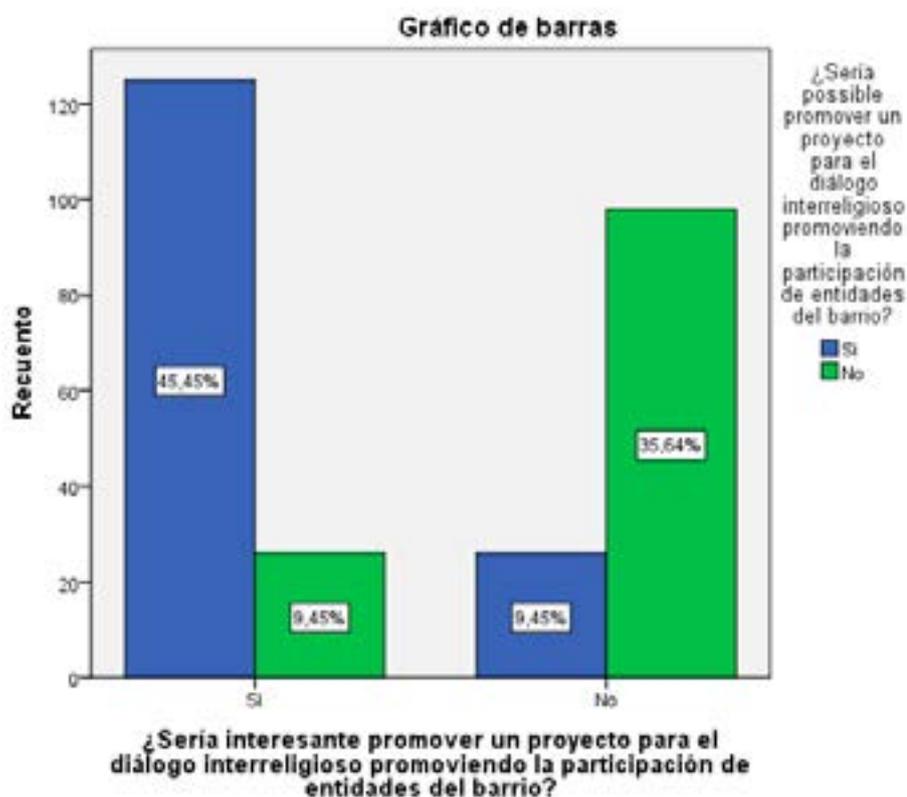
una forma que permite ser lúdico pero que a su vez llega al alma de las tradiciones. Luego estos jóvenes lo cuentan en una residencia de ancianos (...)” (entidad, 2-2;45)

En los cuestionarios aplicados a los institutos, se evidencia que el 18% de los centros participantes (el 75% de los cuales son de titularidad concertada, frente al 25% de pública) tienen iniciativas específicas para fomentar el diálogo interreligioso. E incluso, el 28% de los centros (el 62% de los cuales son de titularidad concertada, frente al 37% de pública) tienen algún proyecto activo de servicio comunitario (o Aps) con entidades vinculadas a temáticas religiosas o culturales, ante un 71% que tiene proyectos de servicio comunitario con temáticas diversas.

Además, tal como se visualiza en la [Figura 1](#), el 46% de los centros participantes coinciden en que es viable y también es interesante promover un proyecto hacia el diálogo interreligioso activando la participación de entidades del barrio con el centro educativo. Un 10% creen que es interesante pero no es viable promover este tipo de proyectos. En el próximo apartado, profundizamos en algunas dificultades u obstáculos que se identifican para promover el diálogo interreligioso con la colaboración de las entidades del barrio.

Figura 1.

Es interesante y/o factible un proyecto conjunto entre entidades y centros para el diálogo intercultural e interreligioso



Fuente: Elaboración propia

Obstáculos para proyectos entre los centros de secundaria y las entidades para el diálogo interreligioso

En el cuestionario diseñado para los institutos se proponen seis grupos de obstáculos posibles para poner en marcha proyectos para el diálogo intercultural e interreligioso con las entidades, tal como se presenta en la [Tabla 1](#).

Tabla 1.

Tabla de frecuencias de la pregunta de respuesta múltiple sobre los obstáculos para proyectos conjuntos entre centros y entidades para el diálogo intercultural e interreligioso.

		%
Resistencias de los profesionales del centro educativo	31	11,3%
Resistencias de las familias del alumnado	23	8,4%
Falta de formación del profesorado del centro	32	11,6%
Falta de entidades que trabajen por el diálogo interreligioso	42	15,3%
Dificultades de encaje con las entidades (logística, horario...)	42	15,3%
Existen otras prioridades en la ESO	60	21,8%

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, de los seis obstáculos que se proponen en el cuestionario para iniciar un proyecto con las entidades, el 22% de los centros considera que hay otras prioridades en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

En segundo lugar, los obstáculos identificados tienen que ver con las entidades. El 15% manifiesta que faltan entidades que trabajen el diálogo interreligioso en el barrio, y otro 15% identifica que hay dificultades de encaje con las entidades por temas de logística, horarios, etc.

En tercer lugar, las dificultades provienen del propio centro de secundaria. El 12% identifica la falta de formación del profesorado del centro en estas temáticas como obstáculo para el desarrollo de proyectos de diálogo interreligioso e intercultural en colaboración con las entidades del barrio. También, hay un 11% que señala resistencias de los profesionales del propio centro educativo para trabajar estas temáticas.

Finalmente, un último aspecto señalado en menor medida es la familia. Ciertamente, el 8% identifica que puede haber resistencias por parte de las familias del alumnado para trabajar estas temáticas con las entidades del barrio.

Todas las tipologías de entidades identifican ciertos elementos que dificultan, en opinión de quienes trabajan en ellas, la relación con los centros educativos para iniciar proyectos para el diálogo intercultural e interreligioso. Estos son:

- Resistencias para normalizar la gestión de la diversidad religiosa en los centros porque estos identifican una laicidad negativa, entendida como: “una laicidad hostil

con una serie de prejuicios hacia la diversidad religiosa. Consideran (los centros) que la religión es un elemento de superstición, de exclusión, de intolerancia... Entonces rechazan la religión como un elemento mágico, supersticioso, ancestral, antiilustrado “(entidad, 2-2;58).

- Percepciones sociales y discursos sesgados del islam vinculado al terrorismo, concretamente, y de la diversidad religiosa en general.
- La relación excesivamente institucional entre las entidades y los centros educativos.
- La incompatibilidad de ritmo de trabajo y horarios en algunas entidades (y comunidades culturales) con las franjas lectivas de los centros educativos.
- La inexistencia de una política educativa única y normativa para orientar las intervenciones de base.
- La falta de reconocimiento de la “misión” de las entidades por parte de las instancias políticas, ligada a la inexistencia de una política educativa única y de una normativa para orientar las intervenciones.
- La falta de recursos de las entidades.

Medidas propuestas por los centros educativos y las entidades para la superación de los obstáculos percibidos

En los cuestionarios para los centros educativos se presentan 6 posibles medidas de superación de los obstáculos indicados por los equipos directivos. Esta pregunta es de respuesta múltiple, con 6 opciones identificadas como las más adecuadas para iniciar un proyecto de diálogo intercultural e interreligioso con las entidades del barrio ([Tabla 2](#)).

Tabla 2.

Tabla de frecuencias de la pregunta de respuesta múltiple sobre las medidas para iniciar un proyecto de diálogo intercultural e interreligioso con las entidades del barrio.

		%
Formación del profesorado	17	6,2%
Inclusión del diálogo interreligioso e intercultural en el proyecto de centro	11	4,0%
Entidades religiosas organizadas en una plataforma para el diálogo interreligioso	18	6,5%
Flexibilidad de las entidades respecto a horarios, opciones de encaje, etc.	17	6,2%
Asesoramiento de expertos sobre el diálogo interreligioso y/o Servicio Comunitario	29	10,5%
Formación y sensibilización a las familias	26	9,5%

Fuente: Elaboración propia

Por un lado, hay medidas dirigidas al profesorado y al centro educativo: el 11% propone disponer de asesoramiento de expertos sobre diálogo interreligioso y/o servicio comunitario;

y un 6% plantea actividades formativas por el profesorado. La opción menos destacada ha sido la inclusión del diálogo interreligioso e intercultural en el proyecto de centro (4%).

Por otro, hay propuestas dirigidas a las entidades que trabajan el diálogo interreligioso. El 7% propone medidas como que las entidades religiosas se organicen en una plataforma para el diálogo interreligioso; y el 6% plantea que sería conveniente que las entidades tuvieran una mayor flexibilidad en cuanto a horarios, opciones de encaje, etc. con los centros educativos.

Curiosamente, aunque las familias era el aspecto menos señalado como obstáculo, el 10% pone énfasis en la formación y sensibilización a las familias como posible medida para trabajar el diálogo interreligioso en la escuela.

Las entidades describen buenas prácticas y propuestas de mejora para superar los obstáculos analizados anteriormente que se organizan alrededor de tres ejes: las entidades, los centros de secundaria y las administraciones.

Las entidades explican ciertas acciones o proyectos considerados como buenas prácticas y que deberían continuar como por ejemplo, el soporte que ofrecen a los institutos para el trabajo de investigación de bachillerato, las prácticas bien valoradas y las consolidadas en las zonas de especial concentración de migrantes. Las medidas que proponen las entidades que pueden hacer ellas mismas son tres. La primera es la optimización del uso de las redes sociales como vía de contacto con los jóvenes, de visibilización del trabajo realizado, y como forma de presentación y difusión a los centros, al mundo académico y a la Administración. La segunda se refiere al hecho de contactar y realizar más proyectos específicos con los institutos. Y la tercera se basa en generar mayor interés por parte de la escuela pública, por ejemplo, renovando los materiales que utiliza uno de los organismos para que tenga una parte más interactiva.

Las entidades presentan una serie de medidas para realizar desde los institutos. La más recurrente radica en la formación del alumnado incorporando asignaturas, materias o contenidos sobre la interculturalidad y la interreligiosidad: “Antes se hacía educación para la ciudadanía que sí que tocaba un poco este tema..., pero hay que ser más específico en el tema de la diversidad religiosa y cultural” (entidad, 1-3;61) y también introduciendo acciones que incentiven el voluntariado entre los jóvenes. La finalidad es dar más valor a la religión. De esta forma, la interculturalidad y la gestión de la diversidad religiosa suponen asumir un punto de vista educativo transversal en todo el currículum.

Las entidades dan un fuerte protagonismo a la Administración como fuente para superar los obstáculos. Son varias las tareas que le asignan. Una primera consiste en elaborar y publicitar una lista de entidades para poder establecer contacto: “A la lista de institutos del Departament d’Ensenyament de la Generalitat, tendría que haber una lista de entidades activas con las que

poder trabajar” (entidad, 1-3;70). Una segunda es diseñar programas de formación específica para el profesorado, que va ligada también a la potenciación de una plantilla de profesionales verdaderamente intercultural, tal como defienden algunas entidades. Finalmente, las entidades piden a la Generalitat el establecimiento de una política de partenariado con los institutos: “Nuestra voluntad es extender el programa a ser posible con otras escuelas... pero esto es más complicado porque requiere una interlocución con el departamento de enseñanza con institutos” (entidad, 2-2; 95). Para ello son necesarias convocatorias para el desarrollo de este tipo de proyectos con un calendario que permita proyectar acciones viables y realistas con los recursos necesarios.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados se desprende la dificultad para establecer un partenariado sobre la temática del diálogo interreligioso, la asignatura pendiente entre las entidades y los centros educativos. Pero, ¿existe una demanda? La respuesta a esta pregunta es una de las primeras conclusiones del estudio.

La demanda que reciben las entidades en general para trabajar el diálogo interreligioso no suele provenir de los centros educativos sino de centros de educación no formal, infiriendo pues, una baja demanda por parte de los centros educativos y demandas muy puntuales, tal como indican las entidades. Y los centros educativos tienen dificultades para vehicular las demandas que se realizan, a veces, a través de los ayuntamientos o directamente de las entidades. A menudo, los partners son escuelas concertadas y religiosas, confirmando así el aislamiento de la escuela catalana laica al no querer confrontarse con la realidad de la diversidad religiosa y, por lo tanto, normalizar su gestión (Vilà, Sánchez & Rubio, 2020). Los datos así lo confirman al ser la mayoría de los centros concertados, que son los que promueven experiencias de Servicio comunitario con temática interreligiosa.

Así, pues, los centros no perciben la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso como situaciones “problemáticas” y consecuentemente, no es una necesidad que satisfacer dentro de su cotidianidad (Vilà, Rubio, & Escofet, 2020). Probablemente, como indican las entidades, en los centros educativos flotan las resistencias para normalizar la gestión de la diversidad religiosa y ciertos estereotipos como la vinculación entre el islam y el terrorismo. Según Dietz (2008), hay que afrontar el problema de las percepciones de la alteridad que están profundamente arraigadas en el imaginario social. La larga tendencia a confundir y simplificar las diferencias étnicas, nacionales, lingüísticas y religiosas entre “nosotros” y “ellos” sigue contribuyendo a fenómenos como la islamofobia. De hecho, cuando los centros hacen una demanda a las entidades, esta no se centra en el tema del diálogo interreligioso. Es como si

este tema fuera tabú. Por lo tanto, una de las premisas del partenariado, la voluntad para tratar un mismo tema ([Osborne, 2010](#)), no se cumple por parte de un socio.

Esta situación indica que es necesario hacer aflorar la necesidad de la gestión de la diversidad religiosa en los centros educativos antes de que se produzcan situaciones de radicalización o de sospechas. Éstas conllevan una alarma social que incrementa las resistencias de la comunidad educativa (familias, profesorado y alumnado) para desarrollar proyectos situados en este tema. [De la Corte \(2016\)](#) insiste en la importancia de la implicación de las instituciones educativas, ya que es una necesidad más que reconocida en todos los planes de contra-radicalización europea.

Las acciones de sensibilización e información sobre la diversidad religiosa es el primer paso para la visibilización de esta necesidad. En esta tarea las entidades tienen un papel importante ofreciendo sus proyectos a la comunidad educativa pero también la sociedad civil que debería estar comprometida con gestionar democráticamente la realidad diversa culturalmente, al igual que los diferentes niveles gubernamentales: municipales, autonómicos, nacionales e internacionales ([Elósegui, 2009](#)), creando así consciencia de ciudadanía intercultural ([Cortina, 1997](#)). Sería a su vez una forma que tendrían las entidades para darse a conocer mucho mejor, requisito importante del partenariado ([Graell, 2010](#)) para que los centros educativos reconozcan el trabajo que hacen.

De hecho, solamente, una cuarta parte de los centros educativos participa en alguno de los proyectos sobre temática religiosa y el resto sobre temáticas diversas con otro tipo de entidades. Esto nos lleva a la consideración de que, si los centros de secundaria tienen ya una experiencia de colaboración con diferentes entidades y más de la mitad de estos considera interesante y viable promover proyectos conjuntamente con las entidades del barrio sobre el diálogo interreligioso, solamente hay que buscar y encontrar dichas entidades. Aquí radica la dificultad; la falta de entidades que trabajen el diálogo interreligioso enraizadas en el territorio de influencia de los institutos. Sin embargo, algunas entidades trabajan a nivel autonómico y por lo tanto, pueden abarcar todo el territorio. En este sentido el trabajo del partenariado y en red es fundamental.

Las entidades tienen prácticas de trabajo en red, lo que debería permitir la creación de un partenariado entre todos los diferentes agentes del territorio, incluyendo los centros educativos. Esta relación podría plasmarse en una plataforma aconfesional donde las diferentes entidades y centros educativos pudieran encontrarse para conocerse, compartir y generar espacios de comprensión y conocimiento mutuo que permitan construir alianzas de trabajo conjunto. Esta es la base para empezar a colaborar y una oportunidad para trabajar

el diálogo interreligioso en los centros educativos mediante, por ejemplo, el aprendizaje servicio.

Una segunda conclusión es que tanto los centros de secundaria como las entidades perciben obstáculos para la relación. Sin embargo, esta misma conciencia de los obstáculos indica que pueden existir posibilidades de confluencia. De hecho, comparten unas mismas dificultades. La primera de ellas versa sobre la imposibilidad de encontrar el horario adecuado. En este sentido, la institución escolar se concibe como un sistema cerrado en el que el cambio resulta demasiado costoso y, por lo tanto, tienen que ser las entidades las que se adapten al centro educativo. Aunque esta adaptación horaria la pueden realizar, esta no está exenta de problemas logísticos y de personal. Una segunda dificultad compartida estriba en las resistencias de los centros educativos. Se señalan las resistencias de sus profesionales para trabajar esta temática, aspecto también descrito por las entidades. Estas resistencias de los centros van probablemente ligadas a la falta de formación del profesorado que refieren los centros, que dificulta el encuentro dialógico, de un lenguaje común en pro de la formación de los jóvenes.

La tercera conclusión muestra la voluntad tanto de los centros educativos como de las entidades de superar estos obstáculos para trabajar conjuntamente. Para ambos, existen dos grandes retos: la visibilización de las entidades y sus proyectos, y la formación, proponiendo para ello medidas. Para el primer reto, surgen propuestas como plataformas de entidades gestionadas por el Departament d'Ensenyament para que toda la comunidad educativa tenga acceso. La formación es identificada tanto por los centros educativos como las entidades como una respuesta a los obstáculos. Los centros, aunque con un porcentaje bajo, indican la falta de formación de su profesorado que no les permite poner en marcha proyectos con las entidades del barrio, pero también proponen poder disponer de asesoramiento de expertos. Las entidades explicitan su intencionalidad para participar en la formación y asesoramiento a los centros. [Moliner y Aguilar \(2010\)](#) constatan también la necesidad urgente de dotar al profesorado de recursos para acceder a información rigurosa sobre las tradiciones religiosas, que permita hacer un tratamiento en el aula desde la paridad proporcional y la no discriminación. Por ello se considera imprescindible contar con expertos de las diferentes comunidades que asesoren a los procesos de creación y desarrollo tanto de los currículos como de todos los materiales educativos ([Weisse, 2009](#)). [Moliner y Aguilar \(2010\)](#) proponen la participación de la comunidad para asesorar en los procesos de creación y desarrollo de currículos y materiales educativos.

Finalmente, se debe mencionar el papel protagonista que juega la Generalitat de Catalunya. De su voluntad depende el establecimiento de una política de partenariado con los institutos, promover convocatorias y abrir líneas específicas sobre la gestión del diálogo interreligioso e intercultural para desarrollar este tipo de proyectos, como por ejemplo el Aps. En este

sentido, los proyectos de aprendizaje servicio en secundaria quedan bajo el cobijo de las posibilidades que engloba el Decreto 187/2015 de 25 de agosto, de la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria, vinculándolo con el Servicio Comunitario. Así, el diálogo interreligioso entraría en las aulas, en sus currículums con mayor facilidad, sobre todo si se trata de 3.º o 4.º de la ESO.

El Aps se entiende como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando las necesidades sociales con el objetivo de mejorarlo (Puig et al. 2006). El Aps tiene la peculiaridad de vincular aprendizajes (conocimiento de otras culturas y religioso), necesidades (diálogo interreligioso), servicio (promover actitudes de diálogo y conocimiento mutuo), participación (de todos los agentes implicados), y reflexión (capacidad crítica y toma de conciencia del escenario en el que vivimos). El Aps -o el Servicio Comunitario en sus efectos- es una oportunidad comunitaria que requiere de los vínculos con las entidades educativas y con otras organizaciones y estamentos gubernamentales para que sea posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2001) *La educación intercultural*. Idea Books.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Ariel.
- Cook, T. D. (1985) Post-positivist critical multiplism. En R.L. Shortland and M.M. Mark (Coord) *Social science and social policy*. (págs. 21-62.). Sage Pub.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Sage.
- De la Corte, L. (2016). ¿Qué pueden hacer los Estados europeos para frenar la radicalización yihadista? *Cuadernos de estrategia*, 180, 125-166.
- Deloitte (2015). The Deloitte Global Millennial Survey. En DTTL Global Brand & Communications. <https://www2.deloitte.com/global/en/pages/about-deloitte/articles/millennialsurvey.html>
- Dietz, G. (2008). La educación religiosa en España: ¿contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones? *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XIV (28), 11-46.
- Elósegui, M. (2009). Políticas públicas & educación intercultural. En A J. Garay, G. Díaz, M. Elósegui y M. Sabariego. *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de Paz* (pp. 131-189). Ministerio de Educación.
- Freixa, M.; Rubio, M.J.; Sánchez, A. & Vilà, R. (2019) L'educació del segle xxi davant el diàleg interreligiós. *Educar*, vol. 55 (1), 101-117. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.973>

- Freixa-Niella, M., Graell-Martín, M., Noguera-Pigem, E. & Vilà-Baños, R. (2021). El diálogo interreligioso: una asignatura pendiente entre las organizaciones sociales y educativas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 151-169. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i.21962>
- Freixa, M., R. Vilà, M. J. Rubio, & F. Belghirane (2017). Los futuros pedagogos ante el hecho religioso. Estudio exploratorio en la Universidad de Barcelona. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20(3), 195-207. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.282501>
- Gijón, M. & Rubio, L. (2010). Escuela y entorno: el aprendizaje Servicio. En Puig, J.M. (coord). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. (págs.107-123) Universitat de Barcelona. ICE, Cuadernos de Educación.
- Glendinning, C.; Powell, M. & Rummer, K. (eds) (2002). *Partnerships, New Labour and the Governance of Welfare*. Policy Press.
- Graell, M. & Artaraz, K. (2016). Educación y comunidad: una aproximación al partenariado educativo. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, 61-76
- Graell, M. (2015). Los centros educativos y las entidades sociales deben establecer relaciones de colaboración. En Puig, J .M. *11 ideas clave ¿Cómo realizar un Proyecto de aprendizaje servicio?* (págs. 65-76) Graó.
- Graell, M. (2011) Multiculturalisme i aprenentatge servei. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universitat de Barcelona. <https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/Escuela/107.pdf>
- Graell, M. (2010) Donació de sang i educació per a la ciutadania: una experiència d'aprenentatge servei. Barcelona, Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació (Tesis doctoral).
- Idescat (2013) Estadística oficial de Catalunya. <https://www.idescat.cat/>
- Osborne, S. (ed.) (2010) *The New Public Governance? Emerging Perspectives on the Theory and Practice of Public Governance*. Routledge.
- Moliner, A. & Aguilar, N. (2010). *Les tradicions religioses en els llibres de text*. Montflorit Edicions i Assessoraments S.L.
- Novella, A. & Trilla, J. (2014). La participación infantil. En Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J. & Agud, I., *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. (págs.13-28). GRAÓ.
- Panikkar, R. (2004) *Pau i interculturalitat. Una reflexió filosòfica*. Proa.
- Prendes, M. P. (2003). Aprendemos... ¿Cooperando o colaborando? Las claves del método. en Martínez Sánchez, F. (eds) *Redes de comunicación en la enseñanza: las nuevas perspectivas del trabajo corporativo* (págs. 93-127). Paidós Ibérica.
- Puig, J.M.; Palos, J.; Batlle, R. & Bosch, C. (2006) *Aprenentatge servei. Educar per la ciutadania*. Octaedro.
- Puig, J. M. (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències de l'aprenentatge servei*. Graó.
- Sabariago, M. (2004). La Investigación educativa: génesis, evolución y características. a, Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Sabariago, M; Vilà, R. & Freixa, M. (2018) El diálogo interreligioso en el espacio público: retos para los agentes socioeducativos en Cataluña. SIPS - Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 32, 151-166. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.11

- Freixa-Niella, M., Graell-Martín, M., Noguera-Pigem, E. & Vilà-Baños, R. (2021). El diálogo interreligioso: una asignatura pendiente entre las organizaciones sociales y educativas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 151-169. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i.21962>
- Sánchez, J.; Muñoz, F. & Montoro, F. (2009). ¿Cómo mejorar la tasa de respuesta en encuestas on line?. *Revista de estudios empresariales. Segunda época*, 1, 45-62. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/REE/article/view/358>
- Unión Europea (2006) Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. Decisión nº1983/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2006-82813>
- Venceslao, M., Freixa, M., Vilà, R. & Burguet, M. (2018). Entidades sociales y proyectos para el diálogo interreligioso entre jóvenes. *MODULEMA*, 2, 71-85. <http://hdl.handle.net/10481/53205>
- Vilà, R., Freixa, M., Sánchez, A., & Rubio, M. J. (2019). Head teachers' attitudes towards religious diversity and interreligious dialogue and their implications for secondary schools in Catalonia. *British Journal of Religious Education*, 0(0), 1-13. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1584742>
- Vilà, R; Freixa, M. & Aneas, A. (2020) Interreligious and Intercultural Dialogue in Education. *Interdisciplinary Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society*, 6 (2), 255-273. <https://doi.org/10.30965/23642807-00602002>
- Vilà, R; Rubio, M.J. & Escofet, A. (2020) Are our Future Socio-Educational Agents Duly Prepared to Foster Intercultural and Interreligious Dialogue in their Professional Practice?. *Religion & Education*, 47(3), 300-320.
- Vilà, R; Sánchez, A. & Rubio, M.J. (2020) Pre-and in-service education professionals facing religious diversity and interreligious dialogue in Catalonia. *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 179-194.
- Weisse, W. (coord.) (2009). Religión en educación: Contribución al diálogo. Sugerencias del proyecto de investigación REDCo para la política. Comisión Europea. <https://www.awr.uni-hamburg.de/website-content/pdfs-forschung/interreligioeser-dialog-zwid.pdf>

Autores / Authors

Saber más / To know more

Montse Freixa Niella

 [0000-0001-9119-9868](https://orcid.org/0000-0001-9119-9868)

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación y doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Investigadora del Grupo TRALS. Líneas de trabajo: transiciones y diversidad religiosa y diálogo interreligioso. Artículos recientes: El abandono en el recorrido formativo del estudiante. El caso de ADE de la Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*. 2018 y Los Futuros pedagogos ante el hecho religioso. Estudio exploratorio en la Universidad de Barcelona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2017.

Mariona Graell Martín



[0000-0001-9776-8830](https://orcid.org/0000-0001-9776-8830)

Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Internacional de Catalunya. Docente en el grado de educación infantil, educación primaria i del Máster de psicopedagogía en el área sociolaboral. Coordinadora de tercero de Educación Infantil y del área de didáctica de la lengua. Miembro del grupo de Investigación SEI (Sostenibilidad y Educación Integral) y colaboradora del GREM (Grupo de Investigación de Educación Moral) de la Universidad de Barcelona. Miembro del Centre Promotor de Aprendizaje Servicio de Catalunya. Participante de la red Catalana de Aprendizaje Servicio Universitario de Catalunya. Las áreas de investigación: aprendizaje servicio y educación en valores, formación en educación superior y educación para la sostenibilidad. Participante del proyecto: Climate Change related to Catholic Education as Subject in the HIE Programmes of Sciences Education (Project 2020-1-ES01-KA203-083010) Co-funded by the Erasmus+ Programm of the Union European.

Elena Noguera Pigem



[0000-0001-8488-7590](https://orcid.org/0000-0001-8488-7590)

Profesora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Doctorada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Ciencias de la Educación) Universidad de Barcelona. Docente en el Grado de Pedagogía y en el Máster de Entornos de enseñanza y aprendizaje con tecnologías digitales. Coordinación del Prácticum de Pedagogía y del PAT (Plan Acción Tutorial) de la Facultad de Educación. Miembro del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral), del Grupo de innovación docente Innova.the y Praxis, de la red iEARN (International Education and Resource Network) y del Consejo asesor de la Revista Perspectiva de la Asociación de maestros Rosa Sensat. Participa en proyectos e investigaciones a nivel europeo sobre proyectos telemáticos, competencias interculturales, diálogo intercultural e interreligioso y de participación y derechos de los niños y niñas. El último Kids Got Rights! (KGR) (101008506) 81JUST - DG Justice. Justice Programme / Rights, Equality and Citizenship Programme. UE (RTI2018-098821-B-I00) y Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, en las instituciones y la gobernananza. (Childcity)". Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Ruth Vilà Baños



[0000-0003-3768-1105](https://orcid.org/0000-0003-3768-1105)

Profesora en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de Barcelona. Forma parte del grupo de investigación en Educación Intercultural (GREDI). Es miembro del Consejo de Dirección del Instituto de Investigación en Educación (IRE). Ha participado en investigaciones sobre competencias interculturales y diálogo intercultural e interreligioso. Ha coordinado dos proyectos subvencionados por Asuntos Religiosos de la Generalitat de Cataluña: Gestionar la diversidad religiosa y cultural a la educación desde el diálogo intercultural e interreligioso (2014RELIG00019) y Las entidades y los centros de Secundaria ante la diversidad religiosa

Freixa-Niella, M., Graell-Martín, M., Noguera-Pigem, E. & Vilà-Baños, R. (2021). El diálogo interreligioso: una asignatura pendiente entre las organizaciones sociales y educativas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 151-169. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i.21962>

(2015RELIG00007) y actualmente coordina el proyecto I+D “Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y menores extranjeros no acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla (RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER,UE)”.

REVISORES

- Dra. Ana Carballal Broome, Universidad Nebrija (España)
- Dra. Ana Carolina Pereira, Universidade de Coimbra (Portugal)
- Dra. Andjelka Pejovic, Universidad de Belgrado (Serbia)
- Sra. Catalina Cheng-Lin, Universidad de Granada (España)
- Dra. Cruz García Lirios, Academic Transdisciplinary Network (México)
- Dra. Fátima Poza Vílchez, Universidad de Granada (España)
- Dr. Fernando José Sadio-Ramos, Politécnico de Coimbra (Portugal)
- Dr. Gustavo Cunha de Araújo, Universidade Federal do Tocantins (Brasil)
- Dra. Hélia Augusta Bracons, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Portugal)
- Dra. Inês Casquilho Martins, Universidade Lusíada de Lisboa (Portugal)
- Dr. Javier Rivera Domínguez, Universidad Autónoma del Carmen (México)
- Dr. Jose Leonardo Rolim de Lima Severo, Universidad Federal de Paraíba (Brasil)
- Dr. José Luis Rodríguez Díez, Universidad Pablo de Olavide (España)
- Dr. Jose Miguel Garcia Ramirez, Trent University (Canadá)
- Dra. Laura Mariottini, Sapienza Università di Roma (Italia)
- Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, Universidad Pablo de Olavide (España)
- Dra. Macarena Esteban Ibañez, Universidad Pablo de Olavide (España)
- Sra. Marcela Angelina Aravena Domich, Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (Panamá)
- Dra. María Ángeles Peña Hita, Universidad de Jaén (España)
- Dra. María Angustias Ortiz-Molina, Universidad de Granada, España
- Dra. María Carmen Monreal Gimeno, Universidad Pablo de Olavide, España
- Dra. María Teresa Ramiro Sánchez, Universidad de Granada (España)
- Dra. María Verdeja Muñiz, Universidad de Oviedo, España

REVISORES

Dr. Miguel Ángel Santos Rego, Universidad de Santiago de Compostela (España)

Dra. Mónica Elena Da Silva, Universidad de la República (Uruguay)

Dra. Noelia Santamaría Cárdbaba, Universidad de Valladolid (España)

Dr. Ricardo Desidério Da Silva, Universidade Estadual do Paraná (Brasil)

Dra. Sandra Regina Borges Gilotay, Universidade Aberta (Portugal)

Dr. Sergio Escalante González, Universidad de Granada (España)

Dra. Silvia Boggi, Universidad Nacional del Centro (Argentina)

