

20
23

ENERO | JUNIO

10.1

Volumen No

ISSN En línea: 2590-7700



INCLUSIÓN
Y DESARROLLO





**INCLUSIÓN
Y DESARROLLO**

Vol. 10, Núm. 1

Enero - Junio 2023

Inclusión y Desarrollo (e-ISSN: 2590-7700) es una revista científica de acceso abierto (open access), arbitrada en modalidad doble ciego (double-blind review), editada semestralmente por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia. Su propósito es fomentar el debate académico nacional e internacional en torno a la construcción de conocimiento y a la comprensión de los procesos de inclusión y desarrollo social, desde diferentes perspectivas vinculadas a las ciencias sociales, humanas y de la educación.

La publicación recibe principalmente artículos de investigación y de revisión, escritos en español, inglés y portugués; asimismo, publica artículos de reflexión, artículos de semilleros de investigación y artículos de opinión, dirigidos a la comunidad científica y académica interesada en los procesos de exclusión, participación y búsqueda de alternativas de acceso a las oportunidades del mundo moderno por parte de poblaciones, grupos o individuos que, por distintos criterios (educación, género, raza, edad, religión, discapacidad), han experimentado algún tipo de marginalidad.

Inclusión y Desarrollo permite el acceso libre y gratuito a la totalidad de sus contenidos, tanto de texto como visuales, para su lectura, descarga, copia, impresión y consulta, bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Si se utiliza algún contenido de forma total o parcial, debe citarse su procedencia y respetarse los derechos de autor correspondientes.

La revista no cobra cuotas por el envío, evaluación o publicación de artículos. La opinión expresada por los autores no refleja necesariamente la postura del equipo editorial de la publicación.

 <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

 inclusionydesarrollo@uniminuto.edu

Redes Sociales:

 [http://Revista Inclusión y Desarrollo- UNIMINUTO]

 @revistainclusionydesarrollo



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

Vol. 10, Núm. 1

Enero - Junio 2023



Inclusión y Desarrollo es una publicación semestral, científica, arbitrada y de acceso abierto, editada y financiada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia.

Nombre de la revista: Inclusión y Desarrollo

Nombre abreviado y siglas: IyD

e-ISSN: 2590-7700

Entidad editora y país: Corporación Universitaria
Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

URL de la entidad editora: www.uniminuto.edu

URL de la revista:

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Periodicidad: semestral

Área de conocimiento (OCDE): Ciencias Sociales

Subárea de conocimiento: Educación

📍 Transversal 73 A No. 81 i-19 (esquina),
Bogotá, Colombia

☎ +57 (1) 378 9950

✉ inclusionydesarrollo@uniminuto.edu

La Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO es una Institución de Educación Superior sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Personería jurídica: Resolución 10345 del 1 de agosto de 1990, MEN.

Los contenidos de la revista se distribuyen bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), lo que permite su copia, distribución y comunicación pública, siempre que se cite a los autores originales y a la fuente.

El proceso de edición, arbitraje, corrección de estilo, diagramación, gestión de bases de datos, soporte técnico (OJS) y difusión de cada número es asumido por el equipo editorial de la revista con el respaldo institucional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

TRANSPARENCIA

La revista Inclusión y Desarrollo no cobra ningún tipo de tarifa a los autores ni a los lectores por el envío, evaluación, procesamiento o publicación de los artículos (Costos por Procesamiento de Artículos - APC = \$0). Los costos asociados a la gestión, edición, corrección de estilo, diagramación, mantenimiento de la plataforma Open Journal System (OJS) y publicación de los números son asumidos íntegramente por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, en el marco de su política de acceso abierto y su compromiso con la democratización del conocimiento científico.

Como institución editora, UNIMINUTO garantiza que el equipo editorial cuente con las herramientas necesarias para el desarrollo de un proceso editorial íntegro y transparente, incluyendo software especializado de detección de plagio, que se aplica a todo manuscrito antes de iniciar su proceso de evaluación. Asimismo, provee al equipo editorial de recursos de formación y acceso a información actualizada sobre buenas prácticas editoriales, en línea con los principios del Committee on Publication Ethics (COPE).

Todos los manuscritos postulados son sometidos a una valoración inicial por parte del editor en jefe y el comité editorial, quienes verifican el cumplimiento de los requisitos formales, de alcance temático y de originalidad establecidos en la política editorial. Una vez superada esta valoración, el manuscrito es remitido a un proceso de arbitraje académico en modalidad de doble ciego, con al menos dos pares evaluadores externos y, en caso de discrepancia entre sus conceptos, un tercer evaluador.

La revista se adhiere a la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA) y no utiliza indicadores bibliométricos como criterio determinante para la valoración de los artículos o de sus autores; las decisiones editoriales se toman exclusivamente con base en criterios académicos. Toda comunicación oficial del proceso editorial queda registrada y archivada en la plataforma OJS, garantizando la trazabilidad del proceso ante los autores, los pares evaluadores y la institución editora.



Vol. 10, Núm. 1
Enero - Junio 2023

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR EJECUTIVO

Dr. CÉSAR AUGUSTO AGUIRRE LEÓN

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EDITOR EN JEFE

Dr. FELIX FERNANDO DUEÑAS GAITAN

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

COEDITORIA

Mg. JOHANNA ALEXANDRA TREJOS BALLESTEROS

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EDITORES ASOCIADOS

Dr. IGNACIO CAAMAL CAUICH

Universidad Autónoma Chapingo, México

Dr. JESÚS ALEXANDER FLORES RAMÍREZ

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dr. RICARDO ARRUBLA SÁNCHEZ

Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Dra. YOHANNA CASTRO RODELO

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EQUIPO EDITORIAL

Dra. ANDREA DEL PILAR GARCIA DONATO

Coordinador de Publicaciones

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Mg. JUAN CAMILO MEJIA

Mg. ROYER YESID GUTIERRES QUECANO

Gestores de Comunicaciones y Marketing

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Mg. KARLA YOHANA SÁNCHEZ MOJICA

Gestora de Marcaciones

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Prof. ANDREA SARMIENTO BOHÓRQUEZ

Diagramadora

Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Prof. CÉSAR AUGUSTO CORREDOR PRIMERO

Corrector de estilo

Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Prof. ÓSCAR MANUEL ARIZA ROMERO

Soporte Técnico OJS

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Dr. EDGAR FERNÁNDEZ FONSECA

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Dr. FREDY EDUARDO VÁSQUEZ RIZO

Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

Dr. WILLIAM ALCIDES RODRÍGUEZ GARCÍA

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dra. MÓNICA JOHANNA SANDOVAL RINCÓN

Universidad del Quindío, Colombia

Dra. YANET FUSTER CAUBET

Universidad de la República, Uruguay

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. ALDO ARIEL OCAMPO GONZÁLEZ

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – CELEI, Chile

Dr. LENIN BYRON MENDIETA TOLEDO

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Dra. SANDRA ACEVEDO ZAPATA

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia

Dra. CARMEN AURA ARIAS CASTILLA

Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Dr. JUAN BAUTISTA LUCCA

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. DUSTIN TAHISÍN GÓMEZ RODRÍGUEZ

Universitaria Agustiniiana, Colombia

Dra. ROSA DOLORES CASTRO TESÉN

Universidad Nacional de Piura, Perú

Dra. NORMA NARCISA GARCÉS GARCÉS

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Dr. ANTONY PAUL ESPÍRITU MARTÍNEZ

Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, Perú

Dra. MARIBEL CAROLINA CAMACHO PIÑA

Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, Venezuela

Dra. JULIETA ELIZABETH SALAZAR ECHEAGARAY

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Dra. MAROSLEE DÍAZ GUILLÉN

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Dr. VÍCTOR JAVIER NAVARRO IÑÍGUEZ

Escuela de Seguridad Pública de Cartagena, España

Dr. DAVID JOSUÉ ORTIZ GONZÁLEZ

Universidad Politécnica de Victoria, México





**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

Contenido

2

El sentido de la eudemonía en la ética de Aristóteles

The meaning of eudemony in Aristotle's ethics
O significado de eudemonia na ética de Aristóteles

Félix Fernando Dueñas Gaitán

Editor, Revista Inclusión y Desarrollo
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

3-6

La sombra del acoso laboral en la vida de un docente

The shadow of workplace bullying in the life of a teacher
A sombra do bullying no local de trabalho na vida de um professor

Rose Mery González Lizan

Ponente en La Habana, Cuba CELEP (UNICEF-UNESCO-OMEP) (2012)
y en Paris, Francia GLOBAL KNOWLEDGE (2018)

7-18

Educación inclusiva: una mirada a los avances en el nivel inicial

Inclusive education: a look at the progress made at the initial level
Educação inclusiva: um olhar sobre o progresso no nível inicial

Karla Fabiola Romero-Coronel

Universidad Indoamérica

María del Carmen Álvarez-Mora

Universidad Indoamérica

Ivonne Augusta Andino-Sosa

Universidad Indoamérica

19-34

Hegemonía del inglés en Colombia: una revisión sistemática

English language hegemony in Colombia: a systematic review
Hegemonia do inglês na Colômbia: uma revisão sistemática

Jaime Alejandro Viana Astaiza

Universidad Antonio Nariño

Facultad de Educación

Grupo de investigación Culturas Universitarias

Línea de Investigación Lenguaje y Desarrollo Humano



35-48

**Educaciones propias y luchas por la autonomía:
experiencias organizativas de los pueblos indígenas del
CRIC, EZLN y CAM**

Own education and struggles for autonomy: organizational experiences of the indigenous peoples of the CRIC, EZLN and CAM

Educação própria e lutas por autonomia: experiências organizacionais dos povos indígenas do CRIC, EZLN e CAM

Wilson Javier Torres Puentes
Secretaría de Educación Distrital

49-62

**La exclusión como punto de partida para plantear la
inclusión social**

Exclusion as a starting point to propose social inclusion

A exclusão como ponto de partida para propor a inclusão social

Fabian Andrey Zarta Rojas
Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

Carlos Germán Juliao Vargas
Universidad Javeriana

63-75

**Cultura de paz y no violencia:
una revisión de la literatura desde la cátedra de la paz**

Culture of peace and nonviolence: a review of the literature from the chair of peace

Cultura de paz e não-violência: uma revisão da literatura da cátedra de paz

Luis Juan Carlos García Noguera
Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

William Alexander Verdugo Gómez
Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

Editorial

Leader

Editorial

El sentido de la eudemonía en la ética de Aristóteles

The meaning of eudemony in Aristotle's ethics

O significado de eudemonia na ética de Aristóteles

 **Félix Fernando Dueñas Gaitán**

<https://orcid.org/0000-0001-5314-804X>

Editor, Revista Inclusión y Desarrollo

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

felix.duenas@uniminuto.edu

Bogotá, Colombia

Aristóteles expone sus ideas en contraposición a las de su maestro Platón. En vez de hablar del mundo de las ideas, se empeña en comprender *este mundo*, la naturaleza en que vivimos diariamente.

Entre los aspectos que estudia, Aristóteles destaca el papel de la felicidad. Él plantea que todo en la naturaleza tiende hacia un fin —teleología—, y que el del ser humano es la felicidad —eudemonía—. Esta es entendida por el filósofo griego como una actividad conforme a la virtud que no es individual sino eminentemente social, pues él define al ser humano como un ser social, en esencia.

La felicidad humana es el resultado del desarrollo armonioso de todas nuestras facultades. Es la realización plena del ser humano como individuo y como miembro de una comunidad. Aristóteles se aleja por completo de la idea de *bien* de Platón, porque considera que el fin de la vida y de las acciones humanas hay que buscarlo aquí, en lo que somos, y no en el mundo de las ideas.

El *bien* es actuar de tal manera que alcancemos la felicidad en la propia vida. Se elige la felicidad por ella misma y no se puede confundir con el placer, la inteligencia o el honor. La esencia de la felicidad

aristotélica radica fundamentalmente en actuar conforme a la virtud, es decir, actuar racionalmente; la virtud, en tal caso, es un medio para alcanzar el fin último, que es la felicidad. Claro está que el filósofo no pretende de ninguna manera excluir los bienes exteriores —como la salud y los honores—, los bienes del cuerpo y los bienes del alma. El desarrollo del ser humano debe ser, ante todo, armónico —*fronesis*—, esto es, no dejarse llevar por los excesos.

La facultad de razonar es la actividad más pura; el placer de filosofar es el elemento primordial de la felicidad. El filósofo es autártico con relación a los demás hombres; por consiguiente, es feliz. La filosofía es amada por sí misma, “pues nada se saca de ella excepto la contemplación” (Aristóteles, 993, p. 15).

En este número están cordialmente invitados a leer a nuestros autores quienes, desde su sabiduría, delinean nuevas formas de comprensión de la sociedad con el objetivo de que cada ser humano alcance la felicidad.

Referencias

Aristóteles. (1993). *Ética nicomáquea*. Gredos.

La sombra del acoso laboral en la vida de un docente

The shadow of workplace bullying in the life of a teacher

A sombra do bullying no local de trabalho na vida de um professor

 **Rose Mery González Lizan**

Docente de Preescolar

Licenciada en Terapia de Lenguaje

Magíster en Administración Educativa

Ponente en La Habana, Cuba CELEP (UNICEF-UNESCO-OMEP) (2012)

y en Paris, Francia GLOBAL KNOWLEDGE (2018)

rosmygl@hotmail.com

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



Encuentre este ensayo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este ensayo | To cite this essay | Para citar esta dissertação:

González, R. (2023). La sombra del acoso laboral en la vida de un docente. *Inclusión y Desarrollo*, 10(1), pp. 3-6.

Publicado/Published/Publicado: 20 de septiembre de 2023

Ensayo / Essay / dissertação



La sombra del acoso laboral en la vida de un docente

Una *sombra* es una imagen oscura que se proyecta donde hay luz. No obstante, para autores como el psicoanalista Carl Jung (1951), una sombra es “nuestro lado oscuro”, todo aquello que no acepta nuestro yo consciente, mientras que, para Freud (1981), es una parte de nuestra personalidad oculta o reprimida. Para mí, una sombra es una proyección de nosotros mismos en la que podemos ver nuestro yo, con lo bueno y lo malo; es algo que nos acompaña siempre. Cuando hay luz, podemos mirar nuestra sombra, la cual nos recuerda esa dimensión amplificada de nosotros. Es nuestra esencia, el recuerdo de lo grandes e inmensos que somos. Si al final prevalece nuestro yo verdadero, habremos dado lo mejor de nosotros: esa debe ser nuestra mayor victoria. Pero el acoso laboral es una sombra oscura y llena de dolor con la que podemos llegar a toparnos en la vida. Su oscuridad suele hacer difícil el poder reconocerla. Si llegamos a vivirla, esta nos marcará para siempre, nos hará reconocer una maldad que desconocíamos.

Seguramente sabes o intuyes qué es el acoso laboral. Tal vez has escuchado de alguna persona que se queja de que su jefe lo maltrata o de que sus compañeros de trabajo lo excluyen; que padece de insomnio, sudoración e irritabilidad excesiva, o incluso que le cuesta concentrarse y sufre de depresión, falta de iniciativa, inseguridad, palpitaciones o cansancio crónico. Si es así, puede que sufra de *mobbing* o “psicoterror laboral”. Sí, el acoso laboral se sufre. Es una forma de violencia cada vez más frecuente en nuestra sociedad. Cuando estalla, su único objeto es destruir: lo que hace es golpear emocionalmente a su víctima una y mil veces hasta dejarla sin fuerzas, hasta despojarla de su ser. En esta situación tenemos tanto miedo de ser nosotros mismos que esto termina por afectar nuestra salud física, emocional y hasta cognitiva. Es una sombra que pesa tanto que llega a reducirnos como personas y menoscaba nuestra estima y dignidad.

El término *acoso laboral* fue creado por Heinz Leymann en la década de los ochenta. Pero el *mobbing* laboral no es un fenómeno nuevo; lo que sucede es que se ha mantenido en silencio por décadas. Hoy escuchamos hablar más de él porque los expertos en salud han revelado los daños y afectaciones que genera en las víctimas. Para Leymann (1996), el ataque psicológico es tan altamente destructible que compara el acoso laboral con un campo de batalla en el que una persona puede matar a otra sin ser procesada por un tribunal. Al respecto, en la mayoría de países latinoamericanos, existen vacíos en la ley que regulan este proceso. Hay poca orientación, intervención y apoyo a las víctimas.

Esta sociedad de doble moral en la que vivimos no tolera que hablemos de acoso laboral y menos que utilicemos el término *psicópata social* para referirnos al acosador. El Dr. Iñaki Piñuel (2001) define al acosador como un

psicópata que ha determinado jugar con nosotros y con nuestros sentimientos. Para él, la parte más divertida es confirmar que la víctima se siente humillada, vencida y hundida. Los psicópatas carecen de identidad propia; por esa razón, cazan a su víctima, que por lo general está llena de luz. Quieren todo aquello que les gusta de ella e intentan destruirla, porque no soportan seguir viendo en esa persona todo lo que desean. La envidia los corroe, de su alma sale lo más oscuro y sin temor se lo muestran al mundo porque su finalidad es terminar con la víctima. Es una sociedad de grises donde la mayoría no se define —si está en blanco o negro, en el bien o en el mal, en la oscuridad o en la luz—, que aplaude al mediocre, que ignora la valentía, que minimiza las obras para buscar justicia, que expone a las personas que cometen daños y en la que no suele pasar nada en el sistema ni en la institución.

Los que hemos sobrevivido al acoso laboral llevamos el alma marcada por las experiencias vividas, las lágrimas derramadas, la salud perdida, la inseguridad y el cambio. Deseamos ser aquellos padres, esposos, hijos, amigos y profesionales que fuimos antes de sufrir y vivir el acoso laboral. Sin buscar explicación, en medio del sufrimiento, usamos un maquillaje para tratar de disfrazar nuestra profunda tristeza, desilusión, frustración, angustia y miedo, pero nuestros disfraces son muchos para ocultar lo que estamos viviendo. El acoso origina silencio y aislamiento, porque no queremos que nadie se dé cuenta de la tormenta que azota nuestras vidas. Como un árbol grande, frondoso y verde crece cerca de uno pequeño que necesita luz y agua para crecer, el más grande con su sombra seca al de menor tamaño hasta terminar con su vida: así es el acoso. Se trata de personas que nos roban la sonrisa, la mirada tranquila, los sueños e ilusiones, y que transforman nuestras vidas, pues estas nunca volverán a ser iguales después de sufrir de acoso laboral.

Algunos, en medio de este doloroso proceso, solo buscan mantener su esencia, su ser; refugiarse para evitar revivir cada acto de violencia, humillación y calumnia. Buscan fuerza para mantenerse en la lucha y defender su dignidad como seres humanos y profesionales. Esto los puede pulir como perlas preciosas, con más valor y fuerza, pero también los deja con una sombra que los acompaña de por vida. Otros, por su parte, ya no pueden contar su historia y otros, en silencio, asumen la culpa de todo lo que sufrieron y se ven anulados por la sombra del acoso laboral. Sin embargo, pese a su trascendencia y a la gran cantidad de casos de docentes que lo sufren, lo cierto es que en la mayoría de países de Latinoamérica el tema del acoso laboral en el trabajo no ha logrado calar tanto como para abordar su regulación jurídica, pese a que existen normas que podrían aplicarse de manera análoga. Para la Organización Mundial del Trabajo (2005), el acoso laboral consiste en cualquier “acción verbal o psicológica de índole sistemática, en el lugar de trabajo, donde a una persona o a un grupo de personas se le humilla, ofende o amedrenta” (p.1). Es importante reconocer que se trata de acoso laboral para demostrar que se ha sufrido. Se necesita contar con pruebas físicas, documentos, testimonios, que den cuenta de su existencia. El principal problema es acreditar los hechos y las conductas que constituyen el acoso, puesto que el acosador suele ejercer violencia y hacer daño sin dejar evidencia.

El silencio nunca puede ser una opción. Denunciar se convierte, pues, en un largo, complicado y doloroso camino. No es posible imaginar todo ese sufrimiento guardando silencio sin poder defender nuestra propia verdad, sin desenmascarar al psicópata social que nos ha hecho daño y permitiendo que el sistema siga con un ser lleno de maldad, al cual le va a molestar cualquier docente lleno de vocación y profesionalismo. Quien interponga una demanda en contra debe demostrar con detalle y precisión cómo sucedió el acoso, usar una línea del tiempo para identificar cuándo tuvieron lugar los hechos y, además, debe demostrar una relación laboral vigente. Así y todo, siempre se deben considerar conductas que no constituyen *mobbing* laboral, tales como asignar un trabajo con criterios objetivos; velar por ausencias y llegadas tardías; pedir a alguien que cumpla con sus responsabilidades en caso de incumplimiento; aplicar medidas disciplinarias sin hacer distinciones en su personal... Todas estas se consideran responsabilidades del docente y de quien vela por el cumplimiento de las tareas inherentes al cargo de cada trabajador.

El acoso laboral trae múltiples consecuencias que son producto del hostigamiento al que esta situación nos somete. El mayor daño que produce es psicológico, lo que conlleva trastornos del sueño, depresión, estrés, angustia, ansiedad, entre otros. A nivel laboral, la consecuencia más grave es que el acosador nos despoje de todo y cese la relación laboral, pues en muchos casos nos vemos obligados a renunciar para salir del ciclo de hostigamiento del que somos víctimas. A pesar de ello, solo al analizar un caso concreto podemos establecer si existe o no *mobbing* en el trabajo, pues las sanciones disciplinarias se pueden interpretar como hostigamiento cuando en realidad están dentro del poder disciplinario del patrono. Y es que sentir sobre nosotros la sombra de cualquier tipo de hostigamiento laboral menoscaba nuestra dignidad como trabajadores.

Al ser víctimas de una constante humillación, vemos como las personas van perdiendo el respeto hacia nosotros. Este trato diferenciado rompe el principio de igualdad que debe existir en cualquier relación. Las personas que sufrimos de acoso laboral somos consideradas por el acosador como una amenaza. Le molesta nuestro brillo, el amor a nuestra labor, el cariño de los estudiantes y de la familia, nuestro profesionalismo... El acoso laboral nos acorrala y nos deja sin salida. Lo peor es que el acosador nunca se moverá de su silla de poder. Tendrá superiores y cómplices con más poder que reducirán más nuestro espacio. Solo nos queda salir del lugar donde estamos, sin valorar todas las pérdidas profesionales, personales y materiales, y aceptar que esa sombra nos acompañará. Por esa razón, nuestra decisión será, o seguir luchando contra ella, o esperar que termine con nosotros, o quedarnos en silencio y esperar que pase valiéndonos de nuestra fuerza, determinación, coraje, valor y lealtad a nuestros principios.

Es una lucha en mar abierto. Hay que dimensionar que, además del acosador y de su gran círculo de poder, está el sistema jurídico de cada país, los largos procesos en tribunales, las muchas trabas y burlas que el acosador puede disponer, nuestras pocas armas, la verdad de los hechos y todas las pruebas. En mi caso, la lucha duró ocho años para dar una sentencia en firme y demostrar acoso laboral. En ese largo camino, después de muchas audiencias de juicio postergadas por la parte demandada, el juez valoró pruebas y testigos y dictaminó sentencia de acoso laboral. Aunque parece poco creíble, esta sentencia fue apelada e hizo que este proceso se demorara más de dos años. En Colombia, cuando se apela una sentencia, esta se lleva el caso a la sala segunda, se valora en su totalidad y es fallada por cinco magistrados que, de manera unánime y en este caso, determinan sentencia en firme por acoso laboral.

La sombra del acoso laboral puede paralizarnos, enmudecernos, rompernos en mil pedazos. La lucha no es solo nuestra: hay familia, amigos que lo sufren con nosotros. Enfoquemos nuestra energía en esos seres que nos aman y no quieren vernos sufrir más. Pongamos nuestra energía en ellos; conservemos nuestra luz, nuestro amor, nuestra dulzura. Tengamos grandes motivos para salir adelante. Creemos esa imagen mental y mantengámosla con nosotros siempre. Somos seres hechos de resiliencia. Tenemos la capacidad de reiniciarnos muchas veces, de renacer de nuestras cenizas. Levantemos la mirada, démonos permiso para mirar hacia atrás y sintámonos orgullosos de lo que somos, de nuestra valentía. Esa sombra del acoso se puede convertir en nuestro mejor aprendizaje, porque podría permitir que sobresalga nuestra mejor versión: una con más luz y más deseos de ser mejores cada día, de tocar la vida de muchos con amor, de ser un ejemplo de lucha y sensibilidad humana, de mirarnos al espejo con la frente en alto, fieles a nuestro ser y a nuestros principios.

Es un derecho gozar de un ambiente laboral sin violencia. Es esencial para mantener relaciones laborales saludables y, por ende, trabajadores sanos, que es lo normal. Pero vivimos en una sociedad donde lo normal ya no lo es, donde el jefe maltrata a un compañero y no pasa nada, donde compañeros acosan a otros y no pasa nada. Si deseamos que nuestro ambiente laboral sea diferente, debemos actuar con valentía y denunciar; solo de esa forma obtendremos la libertad y la paz que tanto anhelamos en nuestros centros de trabajo. Mirémonos con amor y agradezcamos, abracémonos, felicitémonos por nuestro valor, fuerza, valentía, y aún con el alma rota, continuemos sonriendo... Somos más que sobrevivientes del acoso laboral. Sigamos con nuestra vida y seamos luz para otros donde quiera que estemos. Dejemos que esa sombra nos acompañe, pero ahora con paz, con gozo, con la satisfacción del deber cumplido, con la certeza de que pusimos nuestro granito de arena para hacer de este mundo algo mejor. Ahora es tiempo de reinventarse y de seguir adelante. 🌈

Referencias

- Freud, S. (1981). El fetichismo. En *Obras completas, tomo III* (4 ed.) (pp. 2993-2996). Biblioteca Nueva.
- Jung, Carl G. (1951). *Obras completas* (1999-2016).
- Leymann, H. (1996). *La persecution au travail: mobbing*. Editions du Seuil.
- Organización Mundial del Trabajo. (2005). *Acoso laboral hacia las mujeres*.
- Piñuel, Iñaki. Mobbing. (2001). *Cómo sobrevivir el acoso psicológico en el trabajo*. Sal Terrea.

Educación inclusiva: una mirada a los avances en el nivel inicial

Inclusive education: a look at the progress made at the initial level

Educação inclusiva: um olhar sobre o progresso no nível inicial

 **Karla Fabiola Romero-Coronel**

<https://orcid.org/0000-0002-9224-2271>

Universidad Indoamérica

karlaromero@uti.edu.ec

Quito, Ecuador

 **María del Carmen Álvarez-Mora**

<https://orcid.org/0000-0002-9057-4846>

Universidad Indoamérica

malvarez23@indoamerica.edu.ec

Quito, Ecuador

 **Ivonne Augusta Andino-Sosa**

<https://orcid.org/0000-0003-3034-9855>

Universidad Indoamérica

ivonneandino@uti.edu.ec

Quito, Ecuador

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

Romero-Coronel, K. F., Álvarez-Mora, M. C. y Andino Sosa, I. A. (2023). Educación inclusiva: una mirada a los avances en el nivel inicial. *Inclusión y Desarrollo*, 10(1), pp. 7-18.

Recibido/Received/Recebido: 24 de mayo de 2022

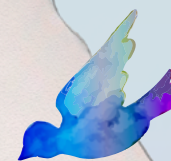
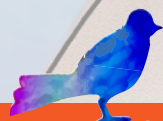
Aceptado/Accepted/Aceito: 20 de diciembre de 2022

Publicado/Published/Publicado: 20 de septiembre de 2023.

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia





RESUMEN

ABSTRACT

SUMARIO

La educación inclusiva es un tema de gran relevancia en la actualidad. Debido a que la diversidad se presenta en la realidad académica, la aplicabilidad de este tipo de educación permite respetar los derechos de los ciudadanos, de tal manera que se han generado estrategias para el ingreso y la permanencia de estudiantes con discapacidad a fin de permitir su desarrollo integral. El objetivo de la presente investigación es conocer los avances que han habido en materia de educación inclusiva en el nivel inicial. Para ello, se ha partido de un enfoque cualitativo de nivel descriptivo y tipo bibliográfico. La información se recopiló a partir de portales como Redalyc, Scielo, Dialnet y Google Académico, así como de páginas oficiales. Como conclusión, se evidencia que, si bien se han eliminado algunas barreras en el contexto educativo, es preciso acrecentar la práctica de valores, disciplinas y compromisos familiares, sociales y profesionales para fomentar la equidad de oportunidades.

Palabras clave: educación inclusiva; educación inicial; discapacidad; nivel inicial; sistema educativo.

Inclusive education is an issue of great relevance today. Because diversity is present in the academic reality, the applicability of this type of education allows respecting the rights of citizens, in such a way that strategies have been generated for the admission and permanence of students with vulnerability in order to allow their integral development. The objective of this research is to learn about the progress that has been made in inclusive education at the initial level. For this purpose, a descriptive and bibliographic qualitative approach has been used. The information was compiled from portals such as Redalyc, Scielo, Dialnet and Google Scholar, as well as from official web pages. In conclusion, it is evident that, although some barriers have been eliminated in the educational context, it is necessary to increase the practice of values, disciplines and family, social and professional commitments to promote equal opportunities.

Keywords: inclusive education; initial education; disability; initial level; educational system.

A educação inclusiva é um tema de grande relevância na atualidade. Devido ao fato de a diversidade estar presente na realidade acadêmica, a aplicabilidade desse tipo de educação permite que os direitos dos cidadãos sejam respeitados, de modo que foram geradas estratégias para o ingresso e a permanência de alunos com vulnerabilidade, a fim de permitir seu desenvolvimento integral. O objetivo desta pesquisa é descobrir quais foram os avanços na educação inclusiva no nível inicial. Para isso, foi utilizada uma abordagem descritiva, bibliográfica e qualitativa. As informações foram compiladas de portais como Redalyc, Scielo, Dialnet e Google Scholar, bem como de sites oficiais. Em conclusão, fica evidente que, embora algumas barreiras tenham sido eliminadas, é necessário aumentar a prática de valores, disciplinas e compromissos familiares, sociais e profissionais para promover a igualdade de oportunidades.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação inicial; deficiência; nível inicial; sistema educativo.

Introducción

La educación inclusiva en el nivel inicial es un desafío para todos los sistemas educativos del mundo. Los estados deben garantizar que las personas no sufran ningún tipo de discriminación y que sus derechos sean respetados para así contribuir a la construcción de una sociedad igualitaria. Considerando que la diversidad es parte del diario vivir en todos los contextos (teniendo en cuenta la variedad de religiones, culturas, condiciones físicas, ideologías, entre otros, que existen), se requiere una enseñanza heterogénea que haga partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con igualdad de derechos.

A pesar de las declaraciones, referencias jurídicas y cambios de concepción sobre la educación inclusiva, hay datos preocupantes: en América Latina y el Caribe, únicamente del 20 % al 30% de niños y niñas con discapacidad asisten a la escuela, mientras que el 40% de la población no tiene acceso a la educación en un idioma que entienda (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2009). La educación inclusiva toma en cuenta las características del alumno y responde a sus necesidades de aprendizaje, pero, para implementarla, es necesario desafiar los procedimientos educativos clásicos (Clavijo y Bautista, 2020).

En el nivel inicial —la primera fase de educación—, se pretende integrar, prevenir, mejorar las competencias y compensar las desigualdades (Cortés et al., 2018). Para lograrlo, es necesario evaluar la diversidad educativa: se trata de identificar estados precoces de riesgo (Muntaner, 2019) o, lo que es lo mismo, realizar una labor preventiva en los procesos de formación educativa.

[Se deben] ejecutar permanentes revisiones sobre los acuerdos de ley y la práctica a nivel de todos los órganos del Estado y de los programas de atención para así comenzar a saldar la deuda social que durante tanto tiempo se ha mantenido con dicha población. (Acosta y Arráez, 2014, p. 1)

En Ecuador, la educación inclusiva se ha ido transformando acorde a las necesidades de los estudiantes mediante acuerdos desde instancias internacionales y realidades nacionales. Entre 1940 y 1960 este tipo de educación fue considerado como una fase asistencial, debido a la necesidad de los padres de familia de direccionar el trabajo de sus hijos en tareas académicas. En 1945, el Ministerio de Educación, a través de la Ley Orgánica de Educación, destacó la atención a personas cuya capacidad especial fuera física o cognitiva. Donoso (2013) menciona que, en los años 70, se insertó la institucionalización en las instancias públicas y particulares, lo que contribuyó al apoyo de personas con discapacidad. En 1977, la Ley de Educación y Cultura, en el artículo 5, literal C, estableció la educación especial: la escolarización de los alumnos con discapacidad buscaba integrarlos a la comunidad como entes productivos. Posteriormente, en 1980, nació el enfoque rehabilitador. El Ministerio de Educación creó la Unidad de Educación Especial y, a la vez, surgió el Plan de Educación Especial como un programa nacional que trabajaba totalmente aislado y rezagado frente a la educación general (Villón y Valverde, 2019). A inicios de los 90 nació el proceso de Integración a la Inclusión, desde el cual se visibilizó a las personas con discapacidad. Esto coincidió con la propuesta de la Unesco de referirse a ellas como personas con necesidades educativas especiales. De esta manera, se aplicaron modelos de integración educativa (Parra, 2010), tales como el Plan Decenal de Educación del Ecuador (Ministerio de Educación y Cultura, 2006), cuya perspectiva inclusiva garantizaba recibir educación sin importar aspectos personales, sociales, culturales, étnicos, religiosos o de discapacidad. Con el tiempo, el Estado del Ecuador, a través de diferentes reformas, fue ajustándose a ciertos requerimientos y necesidades por parte de la población (Donoso, 2013). A partir del año 2010, el Ministerio de Educación tomó en consideración el proyecto de Modelo de Educación Inclusiva. Fue así como la Asamblea Nacional, en el artículo

26, enunció que todos los ciudadanos tenían derecho a recibir educación sin restricción alguna (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Como se puede ver, las acciones que se adelantaron desde el Ministerio de Educación, las secretarías y las instituciones educativas para garantizar la atención a la diversidad comenzaron con la gestión de orientaciones, resoluciones y planes de implantación progresivos. A pesar de ello, aún no se han logrado generar prácticas educativas que garanticen las diligencias de los procesos de enseñanza aprendizaje, tanto en el salón de clase como fuera de él, sustentadas en estrategias que motiven una convivencia inclusiva, tomando en cuenta las características del alumno y sus necesidades y ofreciéndole la oportunidad de aprender (Clavijo y Bautista, 2020).

Para que funcione, se debe tomar el contexto educativo como una cultura inclusiva. A propósito, Booth y Ainscow (2002a) comentan que “cultura se refiere al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes y los miembros del consejo escolar y las familias” (p. 18). Así pues, la cultura se debe plantear como un vehículo que fomenta valores, los cuales permiten una sana convivencia, gracias a que sus objetivos están basados en la equidad, la solidaridad y la justicia.

Dicho lo anterior, el objetivo del presente estudio fue analizar los avances de la inclusión en la educación inicial. Para ello se consideró la reflexión llevada a cabo por Tony Booth y Mel Ainscow (2015) en la Guía para la inclusión, la cual facilitó la educación inclusiva en el centro escolar a partir del reconocimiento de tres dimensiones fundamentales: prácticas, cultura y políticas inclusivas. Las preguntas en torno a las que giró esta investigación fueron las siguientes: ¿cuáles han sido las prácticas que se han implementado en el sistema educativo para enfrentar la diversidad en el nivel inicial? y ¿qué avances ha habido en la educación inclusiva en el nivel inicial?

Metodología

La investigación tuvo un enfoque cualitativo de nivel descriptivo. Se realizó una revisión bibliográfica de los avances de la educación inclusiva en el nivel inicial a través de la herramienta Publish or Perish, las bases de datos Redalyc, Scielo, Dialnet y Google Académico y páginas oficiales (Tabla 1). Inicialmente se consideraron 25 artículos, pero se limitó la cantidad a 17. Una revisión exhaustiva y el análisis a profundidad de los documentos relacionados con la educación inclusiva y sus avances en el nivel inicial permitió dar respuesta a las dos preguntas de investigación planteadas.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión para la selección de los documentos analizados

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Artículos de revistas con ISSN.	Tesis de licenciatura.
Artículos o documentos con un tiempo no mayor a 5 años (desde el 2016), a excepción de libros de autores que tengan reconocimiento en el contexto educativo.	Artículos publicados antes del 2016.
Análisis sobre la intervención en inclusión en el nivel de educación inicial.	No se consideran artículos dirigidos a estudiantes primarios (6 a 18 años) y superior (19 en adelante)

Fuente: elaboración propia.

Los artículos seleccionados fueron digitales o físicos, se consideró que el título guarde relación con el tema investigado, que sean de los últimos cinco años de publicación, en un nivel geográfico de Latinoamérica y Ecuador. Para el análisis, se tomó en cuenta la recolección de información y si esta responde a las preguntas de investigación planteadas.

Resultados

El sistema educativo debe responder a la diversidad de estudiantes y asegurar una educación de calidad para todos. Para lograrlo en el marco de una educación inclusiva, desde el Gobierno es necesario garantizar el cumplimiento de la educación y la participación en igualdad de oportunidades. Para analizar los avances de la educación inclusiva en el nivel inicial, han servido de base las tres dimensiones contempladas por Tony Booth y Mel Ainscow (2015) en la Guía para la inclusión: prácticas, cultura y políticas inclusivas.

Los sistemas educativos de muchos países han cambiado en cuanto al tema de la inclusión: trabajan desde la acción, es decir, desde la implementación de prácticas inclusivas. En la Tabla 2 se han recogido las prácticas implementadas en el nivel inicial, las cuales se han ido modificando o adaptando de acuerdo con las necesidades. Es preciso mencionar que estas deben estructurarse y planificarse previamente, de manera que brinden la atención que se requiere para atender la diversidad en el contexto educativo y así promover la participación y el aprendizaje.

Tabla 2. Prácticas inclusivas en el nivel inicial

AUTOR(ES)	PLAN, PROGRAMA, PROYECTO	OBJETIVO	BENEFICIOS	ESTRATEGIAS
Bernal et al. (2019)	Talleres de preparación de docentes.	Mejorar la calidad de la educación inclusiva en el nivel inicial.	Brindar una educación de calidad.	Emplear técnicas de diagnóstico psicopedagógico, esto es, procedimientos para la estimulación temprana. Implementar servicios de atención mediante actividades lúdicas. Orientar con capacitaciones al docente de grupo.
Grande y González (2015)	Fomentar prácticas inclusivas escolares.	Mejorar la calidad de la educación inclusiva en el nivel inicial.	Potencializar las capacidades de todos los alumnos.	Estrategias educativas centradas en el aprendizaje: ● Diseñar y planificar estrategias de instrucción individualizadas que atiendan las necesidades de cada uno de los alumnos. ● Elaborar una matriz de actividades que refleje la secuencia de actividades típicas de la escuela infantil. ● Incorporar actividades de distracción y relajación: arte, danza, drama, música, poesía y artes visuales. ● Facilitar tutorías entre iguales para estimular la participación de los alumnos y la interacción entre ellos como fuente de aprendizaje. ● Realizar actividades en la naturaleza para diversificar la programación en el aula infantil.
Andrés y Sarto (2009)	Construir centros inclusivos.	Convertir las escuelas en comunidades inclusivas.	Generar procesos de transformación en las instituciones educativas.	Intercambio de experiencias docentes que permitan atender la diversidad. Uso de metodologías innovadoras de trabajo y convivencia escolar en la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias.
Pastor et al. (2014)	Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).	Crear contenidos de educación universal aplicados a la diversidad.	Erradicar las barreras escolares.	Diseño de programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, sin necesidad de adaptar los contenidos.

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 hace referencia a la cultura inclusiva. Se evidencia la modificación de estereotipos que parten de prejuicios o modelos mentales que la sociedad ha desarrollado en el contexto familiar y social y que han sido poco acertados para lograr la formación integral que requiere el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal medida, se han adoptado prácticas escolares favorables que generen equidad a través de valores, tales como respeto, colaboración, justicia, entre otros.

Tabla 3 . Cultura inclusiva

AUTOR(ES)	FORMA DE PARTICIPACIÓN	IMPORTANCIA
Ortiz et al. (2018)	La tarea de la educación es la preparación de seres humanos proactivos en la sociedad.	Genera en los alumnos actos pertinentes que permitan cambios sociales.
Moliner et al. (2016)	La formación del ser humano se produce a través de un constructo social.	Ayuda al desarrollo del cerebro del infante, lo que genera experiencias enriquecedoras que potencian sus habilidades y destrezas.
Unesco (2013)	La educación es considerada como un derecho. Promueve la equidad en todas sus dimensiones.	La educación repercute positivamente gracias a la participación de la comunidad educativa mediante políticas y prácticas que conciben la diversidad como parte de un todo.

Fuente: elaboración propia.

Muchos países han avanzado en el impulso de políticas inclusivas. En la Tabla 4 se mencionan algunas de ellas.

Tabla 4 . Políticas inclusivas

AUTOR(ES)	REVISTA / LIBRO	PAÍS	ASUNTO	POLÍTICAS
Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (2020)	Educación inclusiva en la primera infancia.	Uruguay	Acceso	Están relacionadas con propuestas educativas fundadas en el respeto hacia capacidades diferentes y hacia las características individuales de los alumnos para que así puedan desarrollar sus potencialidades.
Guzmán (2020)	Polo del conocimiento.	Ecuador	Operativos	Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015. Universalización de la educación inicial de 0 a 5 años. Se brinda atención de calidad. Los establecimientos cuentan con una infraestructura acorde a las necesidades de los estudiantes para permitir su inclusión.
Fondo de las Naciones Unidas para la Primera Infancia (2019) (2019)	Políticas públicas de la primera infancia: un camino prioritario.	Argentina	Educación y cuidado para el desarrollo	Estrategias Provinciales de Primera Infancia (EPPI). Plan Provincial Chaco Familia. Se pretende conocer el contexto familiar en la primera infancia. Puntos de Integración Comunitaria (PIC). Se conforma un espacio específico donde se generan acciones comunitarias y de convivencia.
IIN (2018)	Política pública para el desarrollo integral de la primera infancia: Guatemala invierte en el desarrollo integral de la primera infancia 2010-2020.	Guatemala	Operativos	Reforma educativa para implementar en todos los niveles. Atención a niños y niñas de 0 a 4 años por medio de centros de aprendizaje a nivel comunitario en educación preescolar.

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 5 hace referencia a varias investigaciones de carácter educativo. De esta manera inicia un proceso de mejoramiento en la gestión escolar, la cual empieza a actuar como agente transformador de los procesos institucionales como estrategias que generan inclusión escolar como parte fundamental de la equidad educativa.



Tabla 5 . Avances de la educación inclusiva en el sistema escolar

AUTOR(ES)	CONTEXTO EDUCATIVO	AVANCES	ENFOQUE
Vivanco (2019)	Primera infancia en pueblos afrodescendientes.	Generar relaciones interculturales armónicas entre niños y niñas de distinta condición étnica a través de la capacitación de agentes educativos. Dicha capacitación se focaliza en brindarles herramientas pedagógicas y didácticas con enfoque étnico afrodescendiente e intercultural.	Hay dos enfoques: por un lado, una educación de la primera infancia basada en los derechos y, por otro, una educación racial. El primero refuerza la dignidad humana: vivir bien, por elección y sin discriminación. El segundo se trata de una postura política y educativa que incluye el reconocimiento, la aceptación y la afirmación de la identidad nacional, la promoción del intercambio, la comunidad y el respeto a la diversidad mediante la construcción y la preservación de la comprensión y de las habilidades de otros equipos como capital social y cultural.
Corbetta et al. (2018)	Proyecto de educación intercultural.	Está basado en una educación intercultural que tiene como foco la riqueza educativa que ofrece la diversidad de nacionalidades del alumnado.	Proporcionar una formación integral: intelectual, humanística y religiosa (católica) que respete siempre otras creencias religiosas existentes en el entorno o en otras civilizaciones para así conducir a los alumnos a la realidad y a la belleza. Inculcar en los alumnos el sentido de la responsabilidad personal y colectiva para que sepan respetarse a sí mismos, a los demás y al medio ambiente. Desarrollar una personalidad segura, capaz de afrontar nuevos problemas y respetuosa con el arte, la religión, el pensamiento y las expresiones de otras civilizaciones por medio del desarrollo progresivo del autocontrol, la generosidad, la solidaridad y la armonía entre alumnos de diferentes nacionalidades y civilizaciones. Adaptar el currículo a las particularidades del entorno de los alumnos y buscar los métodos educativos más adecuados, teniendo en cuenta el gran pluralismo cultural de la escuela. Para alcanzar estos objetivos y convertirse en una sociedad de aprendizaje, es esencial que haya una sólida colaboración entre padres, profesores, alumnos y personal.
Santos (2015)	Bilingüismo y comunidades indígenas.	Trabajar la educación bilingüe intercultural al iniciar el proceso escolar con una de las lenguas oficiales (con carácter de lengua materna) e incorporar la otra (como segunda lengua) de manera paulatina y procesual.	Al utilizar la lengua preferida de los niños desde el principio, se asegura que las dificultades lingüísticas no interfieran en su desarrollo académico. Si ellos no están expuestos a su lengua preferida ni siquiera en la escuela, su desarrollo cognitivo se verá obstaculizado. Enseñar a los niños en su lengua preferida es esencial para que cultiven un desarrollo personal saludable y una autoestima positiva. Además, ayuda a reducir el choque cultural que pueden experimentar en la transición del hogar a la escuela. El reconocimiento del guaraní como lengua de enseñanza (junto con el español) optimiza la colaboración entre los equipos guaraníes y el resto de la sociedad. La enseñanza de este idioma al mismo nivel que el español garantiza la integración de los grupos que hasta ahora estaban excluidos de los intereses de la educación. Con ello se logra un equilibrio básico en el aprendizaje asociativo.

AUTOR(ES)	CONTEXTO EDUCATIVO	AVANCES	ENFOQUE
Vada (2020)	Educación cooperativa en contexto de pobreza a través de la educación artística.	Desarrollar talleres artísticos que estimulen la conciencia ambiental y la creatividad de los alumnos en situación de vulnerabilidad socioeconómica, con altos historiales de repitencia y fracaso escolar.	Los niños participan activa y libremente en las clases, muestran mayor entusiasmo y autodisciplina y trabajan como artífices de todo el proceso. Pero no basta con involucrarlos a ellos; también hay que implicar a todos los recursos de la escuela: profesores y padres. Cuando la integración se logra mediante la enseñanza inclusiva, es importante centrarse en los competidores para lograr una verdadera integración. Se anima a los niños a aprender juntos, pero rara vez se mantiene esta colaboración entre profesores y administradores. Se fomenta la cooperación en las familias, pero se evita compartir la autoría y la responsabilidad con los padres. De igual forma, se admira el valor de la investigación, pero falta confianza para dejarse guiar por la intuición y las emociones de los hijos.
Castella no, Pirotto, Machado y Curbelo (como se citó en Marchesi et al., 2021)	Aulas hospitalarias.	Brindar atención educativa a niños ingresados en un hospital o que reciben atención ambulatoria con asistencia frecuente. También a aquellos con dificultades de aprendizaje, asistencia intermitente a la escuela, abandono y/o dificultades de inserción escolar.	Responder a las necesidades educativas de los alumnos integrando la educación hospitalaria para así ayudarlos a recuperar los hábitos y las habilidades deterioradas por las patologías y el absentismo escolar. Identificar las consecuencias cognitivas, emocionales y sociales del trastorno en los niños y cómo impacta esto en su aprendizaje. Reintegrar a los niños a sus escuelas de origen para evitar tanto su marginación en el sistema educativo formal como su retraso. Garantizar la continuidad del proceso educativo. Esto reduce las limitaciones de la hospitalización, optimiza la salud y aumenta la autoestima.
Géraldy y Meneces (como se citó en Marchesi et al., 2021)	Atención a estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad.	Incluir alumnos con discapacidad.	Prestar especial atención a los alumnos con necesidades auditivas especiales e integrarlos en el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo dentro del entorno escolar ordinario. Esta experiencia no solo es beneficiosa para los alumnos con discapacidad, sino también para el resto de la comunidad educativa, ya que todos participan activamente y practican la tolerancia y el respeto hacia las diferencias individuales. La educación inclusiva en las escuelas de todo el territorio es esencial porque beneficia a los niños y permite que se alcancen los objetivos políticos de equidad, educación de alta calidad e inclusión.

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Con respecto a los avances de la educación inclusiva en el nivel inicial, estos parten de la declaración de la Unesco (2013) y el programa Educación para Todos, el cual busca atender las diferentes necesidades de aprendizaje, con especial énfasis en aquellas personas vulnerables a la marginalidad y a la exclusión social.

En este punto, es necesario considerar el término educación inclusiva como lo abordan Booth y Ainscow (2002b), esto es, replantear la atención a la diversidad mediante metodologías adaptables, tales como tolerancia, respeto y empatía con el entorno familiar, escolar y social, lo cual permite el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios. Dicho de otro modo, el sistema educativo debe brindar la atención que requiere la diversidad escolar y no ser los niños quienes se ajusten al sistema educativo.

Para describir el avance de la educación inclusiva en el nivel inicial, es necesario hacerlo desde tres dimensiones: prácticas, cultura y políticas inclusivas. Respecto a la primera, el escenario educativo inclusivo posibilita aplicar prácticas educativas innovadoras a partir del uso de nuevas metodologías o estrategias dentro o fuera del aula para así dar respuesta a las diversas características de los niños. Riera (2011) afirma que el trabajo cooperativo y la interacción con el docente son las transformaciones que requieren los nuevos retos escolares. Aunque la flexibilidad del currículo ayuda a responder a las necesidades educativas y socioculturales, es importante diseñar

estrategias, actividades y espacios de aprendizaje adaptados a las características de cada grupo de estudiantes y a sus necesidades de aprendizaje. Las prácticas escolares se resumen en trabajo cooperativo, tutoría entre pares u otras actividades donde los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar el aprendizaje. Pastor et al. (2014) destacan que el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) atiende la diversidad educativa; no obstante, hace falta fortalecer las prácticas desde el punto de vista cognitivo y emocional para lograr el desarrollo integral de los alumnos.

La cultura inclusiva invita a transformar escenarios, comportamientos y actitudes para crear ambientes acogedores, seguros, colaboradores, donde todos los estudiantes sean reconocidos y valorados por sus capacidades, intereses y motivaciones. Invita a una sensibilización global, a luchar contra los estereotipos que pueden crear un lenguaje excluyente. Por lo tanto, son fundamentales las transformaciones profundas de las personas en su individualidad, desde las diversas sociedades, desde las acciones, desde los núcleos familiares, escolares y sociales. La realidad educativa hace frente a diversos retos y cambios, principalmente, la construcción de un sistema inclusivo que dé respuesta a la diversidad (sobre todo en el nivel inicial), tal como se puede evidenciar en programas de diferentes países de Hispanoamérica: Colombia (atención al grupo afrodescendiente), Brasil (aulas hospitalarias), España (atención a niños migrantes) y Paraguay (bilingüismo indígena).

“Las prácticas escolares se resumen en trabajo cooperativo, tutoría entre pares u otras actividades donde los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar el aprendizaje. Pastor et al. (2014)”

En cuanto a las políticas inclusivas, las acciones deben estar en total coherencia entre lo que dictamina el Ministerio de Educación y los planes y programas que son vigilados por la secretaría, pasan a las políticas institucionales y se ven reflejados en los manuales de convivencia y en los proyectos educativos institucionales (PEI). En 2012 la atención a la primera infancia fue considerada como política pública. Como en las instituciones educativas hay que involucrar a toda la comunidad, fue preciso hacer una revisión periódica de los documentos institucionales, tales como PEI, manual de convivencia, plan de mejora institucional, entre otros. Al revisarlos, se evidenciaron los cambios realizados: en Uruguay las políticas se relacionaron con el respeto a las capacidades diferentes; en el Plan Decenal de Educación del Ecuador se habló de tener una infraestructura acorde a las necesidades; Argentina propuso estrategias para conocer el contexto familiar; Guatemala se enfocó en los centros de aprendizaje a nivel comunitario. La educación inicial es corresponsabilidad de la familia, la comunidad y el Estado; bajo esta premisa, se rigen las políticas públicas dentro del marco de cambio del sistema educativo a través de lineamientos orientados por las acciones del Ministerio de Educación, las secretarías de Educación y las instituciones para la atención a la diversidad.

Se concluye que, por una parte, las transformaciones deben ser consideradas a largo y mediano plazo; de lo contrario, se generan prácticas que no se pueden consolidar en el tiempo. Estas deben pensarse desde la continuidad para poder afianzar los cambios o redirigirse hacia nuevas perspectivas o necesidades. Por otra parte, los avances respecto a promover una cultura inclusiva van acordes a la realidad más cercana de cada contexto, partiendo de una mirada integral a los estudiantes por medio de espacios de interacción social y cultural que generan educación integral y accesibilidad. Respecto a las políticas inclusivas, si bien se ha avanzado a grandes pasos, para asegurar que las transformaciones sean permanentes, debe haber una correspondencia a través de una red de personas y organismos involucrados que garanticen el derecho a recibir una educación de calidad y atención a la diversidad escolar. 

Referencias

Acosta, A. y Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38(83), 135-154. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000300008&lng=es&tlng=es

Andrés, M. y Sarto, M. (2009). Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia. En M. Sarto y M. Venegas. *Aspectos clave de la educación inclusiva* (p. 85-118). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8177683>

Bernal, R., García, I., Guillén, L. y Luperón, J. (2019). La inclusión educativa en la educación inicial: enfoque prospectivo en la formación del profesional. *REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(2). <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3046/1831>

Booth, T. y Ainscow, M. (2002a). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa, Universidad Autónoma de Madrid.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002b). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2780>

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2009). El derecho a la educación de las personas con discapacidad. ¿Cómo estamos en América Latina y el Caribe? https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_InformeDiscapacidad.pdf

Clavijo, R. G. y Bautista, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. (2020). Educación inclusiva en primera infancia. CCEPI. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/Educaci%C3%B3n%20Inclusiva%20en%20Primera%20Infancia.pdf>

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/LOEI1.pdf>

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. *Avances y desafíos*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf

Cortés, P., Sánchez, M. de F. y González Alba, B. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 75-90. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.006>

Donoso, D. (2013). La educación inclusiva en el marco legal de Ecuador: ¿responden las leyes ecuatorianas a las necesidades del modelo inclusivo? [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29383/>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). Políticas públicas de primera infancia: un camino prioritario. Unicef. <https://www.unicef.org/argentina/media/6811/file>

Foro Mundial sobre la Educación. (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

Grande, P. y González, M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, 26, 145-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247176>

Guzmán, T. E. (2020). Educación inicial y sus estrategias desde la política pública. *Polo del Conocimiento, revista científico-profesional*, 5(7), 43-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7518059>

Marchesi, Á., Blanco, R. y Hernández, L. (2021). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metlas-inclusiva.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2006). Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_9029.pdf

Moliner, O., Sales, A. y Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70. <https://doi.org/10.15581/004.30.51-70>

Muntaner, J. J. (2019). Consideraciones para la intervención de los apoyos de la comunicación y el lenguaje en la escuela inclusiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 39(1), 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2018.06.004>

Ortiz, A., Arias, M. y Pedrozo, Z. (2018). Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Universidad del Magdalena. https://www.researchgate.net/publication/325731644_Decolonialidad_de_la_educacion_EmergenciaUrgencia_de_una_pedagogia_decolonial

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>

Pastor, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2014). Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Peppler, U. y Fiske, E. (2000). Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 133-149. <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/Aprendizaje-cooperativo-como-metodologia.pdf>

Santos, M. (2015). Experiencia en Paraguay: el bilingüismo intercultural como punto de partida. Observatorio Regional de Educación Inclusiva. https://orei.redclade.org/post_practicas/experiencia-en-paraguay-el-bilinguismo-intercultural-como-punto-de-partida/

UNESCO. (2013). El derecho a la educación. <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>

Vada, L. (2020). Metas_inclusiva. Passei Direto. <https://www.passeidireto.com/arquivo/84524901/metas-inclusiva>

Villón, A. y Valverde, K. (2019). La educación especial en la realidad ecuatoriana del siglo XXI. Universidad Nacional de Educación. <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/205d4423d4c9d8da1cd91a384fe5ffd3.pdf>

Vivanco, D. (2019). Infancia afrodescendiente en Colombia. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/notas/infancia-afrodescendiente-colombia>

Hegemonía del inglés en Colombia: una revisión sistemática

English language hegemony in Colombia: a systematic review

Hegemonia do inglês na Colômbia: uma revisão sistemática

 **Jaime Alejandro Viana Astaiza**

<https://orcid.org/0000-0001-5140-8952>

Universidad Antonio Nariño

Facultad de Educación

Grupo de investigación Culturas Universitarias

Línea de Investigación Lenguaje y Desarrollo Humano

jviana50@uan.edu.co

Bogotá, Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:
Viana Astaiza, J. A. (2023). Hegemonía del inglés en Colombia:
una revisión sistemática. *Inclusión y Desarrollo*, 10(1), pp. 19-34.

Recibido/Received/Recebido: 10 de abril de 2023
Aceptado/Accepted/Aceito: 27 de julio de 2023
Publicado/Published/Publicado: 20 de septiembre de 2023

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia





RESUMEN

ABSTRACT

SUMARIO

En este artículo se presenta una revisión documental sistemática acerca de las investigaciones que se han realizado sobre el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en Colombia. Aborda los propósitos e intenciones de los programas implementados para el dominio del inglés en el país como un instrumento para el fortalecimiento del capital humano, la competitividad y la productividad, los cuales obedecen a dinámicas globalizadoras que, si bien integran a la población nacional con el mundo, desconocen la diversidad cultural de las lenguas que forman parte de la realidad social y cultural del país. El trabajo finaliza con recomendaciones que podrían ser útiles en la implementación o reorientación del PNB.

Palabras clave: aprendizaje del inglés; competitividad; globalización; lenguas minoritarias; Programa Nacional de Bilingüismo.

This article presents a systematic documentary review of the research that has been conducted on the National Bilingualism Program (NBP) in Colombia. It addresses the purposes and intentions of the programs implemented for the mastery of English in the country as an instrument for strengthening human capital, competitiveness and productivity, which obey globalizing dynamics that, although they integrate the national population with the world, ignore the cultural diversity of the languages that are part of the social and cultural reality of the country. The paper concludes with recommendations that could be useful in the implementation or reorientation of the NBP.

Keywords: English language learning; competitiveness; globalization; minority languages; National Bilingualism Program.

Este artigo apresenta uma revisão documental sistemática da pesquisa que foi realizada sobre o Programa Nacional de Bilinguismo (PNB) na Colômbia. Aborda os propósitos e as intenções dos programas implementados para o domínio do inglês no país como instrumento de fortalecimento do capital humano, da competitividade e da produtividade, que obedecem a dinâmicas globalizantes que, ao mesmo tempo em que integram a população nacional ao mundo, ignoram a diversidade cultural dos idiomas que fazem parte da realidade social e cultural do país. O artigo conclui com recomendações que poderiam ser úteis na implementação ou reorientação do PNB.

Palavras-chave: aprendizado da língua inglesa; competitividade; globalização; idiomas minoritários, Programa Nacional de Bilinguismo.

Introducción

El aprendizaje de las lenguas extranjeras en Colombia ha obedecido a factores académicos, sociales, culturales y hasta económicos del mundo globalizado de hoy en día. Tal como lo expone Crystal (1998), no ha existido antes una época en la que tantas naciones necesitaran hablar entre sí debido a los tratados de libre comercio con países de habla inglesa como Canadá y Estados Unidos (Herazo et al., 2012). Tampoco se había experimentado el deseo de viajar de tanta gente a tantos lugares. Desde esta perspectiva, en el año 2004 se estableció el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) como una estrategia para ser más competitivos a través del aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Usma, 2009). Este programa buscaba capacitar a los ciudadanos en el desarrollo de competencias comunicativas en aquel idioma para favorecer el fortalecimiento de capital humano colombiano en la economía global del conocimiento y el mercado laboral internacional (Gómez, 2017).

La exclusividad en la escogencia del inglés ha obedecido a dinámicas e ideologías que trascienden aspectos pedagógicos y académicos (Bonilla y Tejada, 2016). En el país se ha perpetuado la idea de que ser bilingüe es solo hablar español e inglés, desconociendo que en el territorio colombiano existen personas que tienen la capacidad de comunicarse en español y en una lengua minoritaria o aborigen (García y García, 2012, como se citó en Fandiño y Bermúdez, 2016). Es así como, desde la revisión sistemática de investigaciones en torno al PNB, este artículo se orienta hacia el análisis de los objetivos propuestos en los diferentes programas que han sido implementados desde el año 2004 hasta la actualidad, como también de los pronunciamientos de los diferentes estudios abordados al respecto. El análisis de la literatura ha permitido identificar categorías emergentes que han justificado los propósitos de bilingüismo en el país, tales como hegemonía del inglés, competitividad y globalización (De Mejía, 2006; Cárdenas, 2018; Guerrero, 2010; Bastidas y Jiménez, 2021), los cuales parecen enfocarse en el aumento de los niveles de competencia en el contexto internacional y, por tanto, posibilitan la inmersión de Colombia en el plano económico y productivo mundial (Correa et al., 2014).

Dado que estos elementos de relevancia en el panorama de globalización podrían haber deslegitimado el valor cultural de las lenguas minoritarias en el territorio, se han brindado recomendaciones para reorientar el PNB en torno al fortalecimiento de lenguas minoritarias, la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la evaluación y el seguimiento a los programas que lo sustentan (Alonso et al., 2012; Cárdenas y Miranda, 2014; Cobo et al., 2020; Mackenzie, 2020).

Metodología

En este trabajo se ha propuesto realizar una revisión sistemática de la literatura científica divulgada en relación con el PNB. Se utilizó el software Atlas.ti para facilitar la organización y el análisis de los datos. También se tuvieron en cuenta los lineamientos de la declaración PRISMA para resumir y contextualizar el estado y los propósitos establecidos del PNB.

Preguntas iniciales

Para llevar a cabo la revisión sistemática, se propusieron las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles han sido los pronunciamientos de la literatura académica frente a los programas que sustentan y dan soporte al PNB?
2. ¿Cuáles son las ideologías, identificadas por los investigadores del campo, que dan sustento al PNB?
3. ¿Cuáles son las principales recomendaciones que brindan los investigadores del campo para llevar a cabo procesos de bilingüismo en Colombia?

Búsqueda inicial

Para la búsqueda inicial se usó la terminología del tesoro de la UNESCO en las bases de datos de Scopus, Web of Science, Tyler and Francis y Sage Journals. Posteriormente, la búsqueda incluyó otras bases de datos, tales como Scielo, Academia, Dialnet, Science Direct y Google Académico. Además, se utilizó el operador booleano AND para que la búsqueda se enfocara en literatura específica sobre la política de bilingüismo en Colombia.

Búsqueda sistemática

Las búsquedas se realizaron en septiembre de 2022 y enero de 2023 usando palabras provenientes del tesoro de la UNESCO (bilingüismo, política y evaluación) en ocho bases de datos: Academia, Dialnet, Scielo, Web of Science, Scopus, Taylor and Francis, Science Direct y Google Académico. En concreto, se obtuvieron 341 resultados.

La ecuación de búsqueda que arrojó mejores resultados fue la siguiente:

(TITLE-ABS-KEY (policy) AND TITLE-ABS-KEY (bilingualism) AND TITLE-ABS-KEY (review)) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "ARTS")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "Spanish")) AND (LIMIT-TO (SRCTYPE, "j"))

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión

- Artículos de revisión y estudios de caso.
- Artículos que aborden temas relacionados con el marco normativo en lenguas extranjeras, propósitos educativos de la política pública y política educativa en bilingüismo.
- Artículos que identifiquen o expliquen la vinculación de la política pública de bilingüismo con las habilidades globales para el desarrollo del capital humano.
- Artículos que hablen de bilingüismo e interculturalidad y diversidad lingüística.
- Artículos publicados desde el inicio del PNB (2004) hasta el año 2022.
- Artículos que incluyan un proceso de validación de contenido por parte de jueces expertos.
- Tesis, capítulos de libro o informes relacionados con la evaluación del bilingüismo en Colombia.

Criterios de exclusión

- Artículos que se relacionen exclusivamente con la política pública de manera general; es decir, distinto a la política de bilingüismo.
- Artículos divulgados antes de la existencia del PNB.
- Artículos escritos en idiomas diferentes al inglés y al español.
- Artículos que no procedan de fuentes académicas confiables.
- Artículos que no estén disponibles en acceso abierto.
- Artículos que se refieran exclusivamente a la utilización de métodos y/o enfoques en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera o segunda lengua.

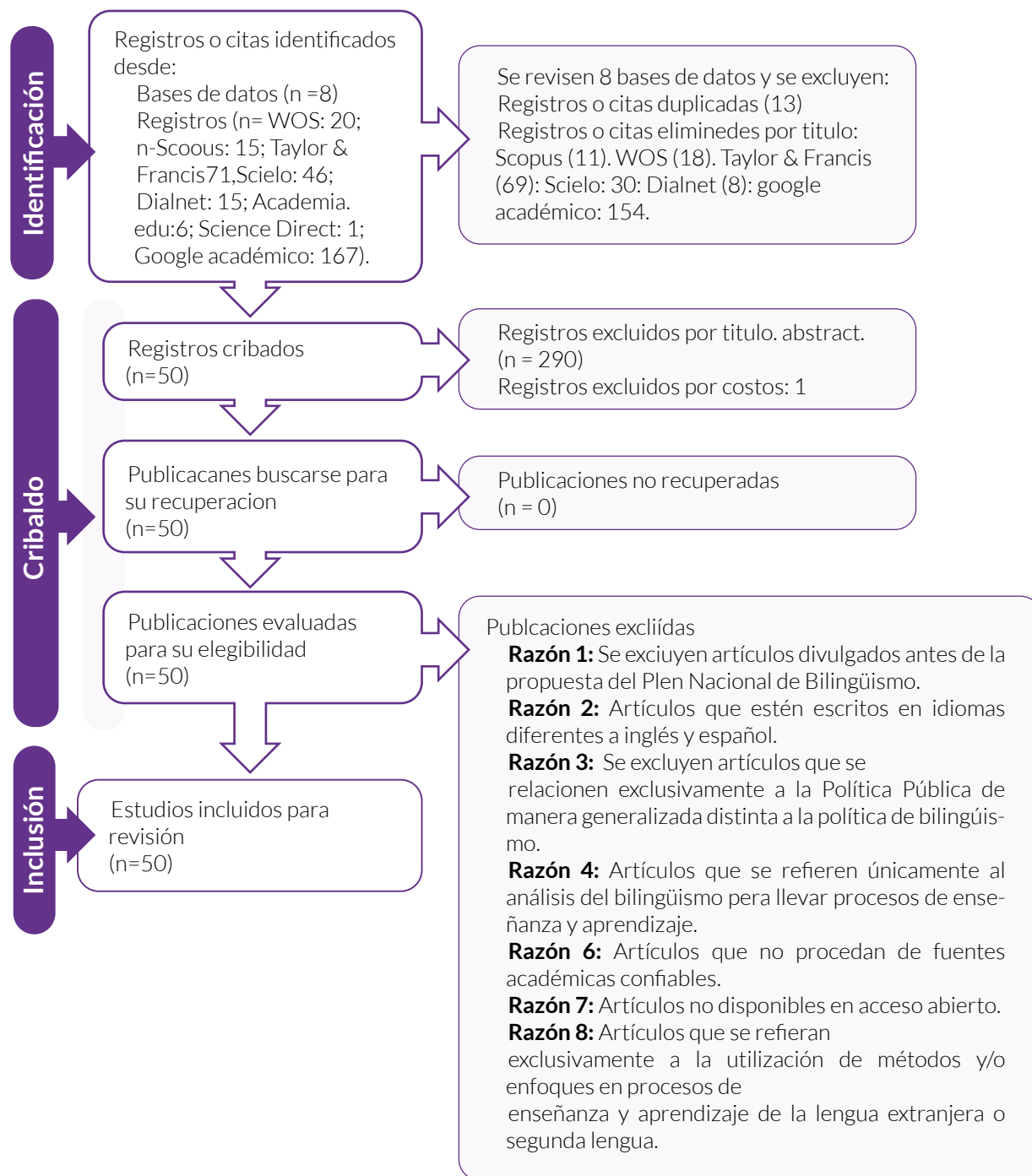
A partir de la lectura de los títulos y los resúmenes, se descartaron 291 artículos. Solo 50 cumplieron con los criterios de selección propuestos. Entre ellos destaca una tesis de maestría directamente relacionada con la evaluación del bilingüismo desde su contextualización y aterrizaje en Bogotá; un capítulo de libro que presenta un panorama general del estado del inglés en Colombia con fecha posterior al PNB y un informe de bilingüismo del año 2021 que hace un seguimiento detallado del avance de los niveles de dominio del inglés.

“El aprendizaje de las lenguas extranjeras en Colombia ha obedecido a factores académicos, sociales, culturales y hasta económicos del mundo globalizado de hoy en día. Tal como lo expone Crystal (1998)”

Análisis de los datos

Las síntesis de los resultados de los estudios seleccionados se basaron en las preguntas planteadas para llevar a cabo la revisión sistemática. A partir de la lectura de las publicaciones se determinó una serie de dimensiones en torno al PNB que dan sustento tanto a la ideología como a los propósitos del programa. Entre ellas se encuentran la política de enseñanza de inglés; elementos de justificación como hegemonía del inglés, competitividad, globalización, y el manejo que se le da a las lenguas mayoritarias y minoritarias en el país. La búsqueda encontró análisis sobre el PNB, pero no revisiones sistemáticas respecto a la evaluación del programa. Así y todo, se pudo obtener una visión general del bilingüismo en Colombia con relación a las intenciones o ideologías que los investigadores del campo han identificado del PNB. En la Figura 1 se describen los resultados de los procesos de búsqueda y selección de documentos.

Figura 1. Diagrama de flujo de la declaración PRISMA



Fuente: elaboración propia.

La Ley General de Educación, en su artículo 21, promulga el desarrollo de competencias comunicativas en lengua extranjera; así, el dominio del estudiante posibilita que el país sea incluido en las dinámicas de comunicación universal (Guerrero, 2008; Alonso et al., 2017; Guerrero y Quintero, 2021; Miranda y Fajardo, 2022). Bajo esta perspectiva, la educación es considerada como una estrategia mediadora.

En el año 2004, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propone el PNB para facilitar la inserción del país en el mercado global a través del mejoramiento del nivel de inglés de sus ciudadanos (Rodríguez, 2011; Alonso et al., 2012, 2017; Cruz, 2012; García y García, 2012; Herazo et al., 2012; Cárdenas y Miranda, 2014; Correa et al., 2014; Galvis, 2017; Peláez y Usma, 2017; Cárdenas, 2018; Hurie, 2018; Zuluaga, 2020; Guerrero y Quintero, 2021; Ramos et al., 2021). Lo anterior se debe a que el dominio de un idioma extranjero se ha convertido en un elemento trascendental para cualquier nación interesada en formar parte de las dinámicas globales de carácter académico o económico. En particular, el inglés ha sido asumido como la lingua franca en ciencia, tecnología, negocios y economías internacionales (Cobo et al., 2020). El PNB nace como una estrategia para fomentar y desarrollar la competitividad (De Mejía, 2006; Guerrero, 2010; Alonso et al., 2012, 2017; Herazo et al., 2012; Sánchez, 2013; Bermúdez y Fandiño, 2016; Bonilla y Tejada, 2016; Gómez, 2017; Peláez y Usma, 2017; Cárdenas, 2018; Ortega, 2019; Gallego et al., 2020; Bastidas y Jiménez, 2021; Jiménez y Garay, 2021). La adquisición de habilidades lingüísticas es visto como una manera de fortalecer el capital humano y hacerlo competente, lo que tiene un impacto directo en el desarrollo económico del país (Becker, 1975, como se citó en Ortega, 2019).

“En el país se ha perpetuado la idea de que ser bilingüe es solo hablar español e inglés, desconociendo que en el territorio colombiano existen personas que tienen la capacidad de comunicarse en español y en una lengua minoritaria o aborígen (García y García, 2012)”

Colombia adopta también el MCERL para llevar a cabo los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras, pero esto causa inconformidades en la medida en que es un marco diseñado para contextos diferentes al nacional (González, 2010; Herazo et al., 2012; Bonilla, 2016; Fajardo y Miranda, 2018; Ortega, 2019; Gallego et al., 2020; Bastidas y Jiménez, 2021). Aunque permite la comparación entre países en relación con el dominio de un idioma, hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje se relacione únicamente con la preparación para el mejoramiento de resultados. En ese sentido, la creación de la serie de Guías n.º 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés tiene como objetivo mejorar la calidad del sistema educativo al alinear las pruebas de Estado con las disposiciones del MCERL y así plantear evaluaciones con estándares internacionalmente comparables (MEN, 2006). El concepto de estándar surge de la industria con el objetivo de mejorar la calidad de los productos; de ahí que exista una discrepancia entre la flexibilidad curricular que deberían tener las instituciones educativas y la formulación de estándares que promueven la uniformidad y unificación de conocimientos (Guerrero, 2008, 2009; Usma, 2009; Cruz, 2012; Fandiño, 2014; Fajardo y Miranda, 2018; Zuluaga, 2020). Adicionalmente, el lema del MEN “Formar en lenguas extranjeras: inglés, ¡el reto!” especifica que la única lengua extranjera para llevar a cabo procesos de bilingüismo es el inglés, con lo que se desconocen las particularidades de cada región del país.

Con el fin de anclarse a la Política de Pertinencia para la Innovación y la Productividad, se propone el PFDCL para mejorar los resultados de los ciclos de educación preescolar, básica, media y superior. La estrategia abarca formación, capacitación y seguimiento a los profesores (MEN, 2010) a través de estrategias pedagógicas y didácticas mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el marco de convenios entre entidades territoriales certificadas y algunas instituciones de educación superior colombianas.

En el año 2013 se promulga la Ley de Bilingüismo (Ley 1651) que estipula el desarrollo de competencias y habilidades para propiciar el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de educación superior y a oportunidades en el ámbito empresarial. Esto implica que todos los estudiantes reciban educación o formación



en lengua extranjera desde el inicio de su escolaridad hasta la educación superior, pues el dominio del inglés ofrece un mejor panorama laboral y económico (Cárdenas, 2018). Esta ley también establece la importancia de preservar las lenguas indígenas. Sin embargo, el PNB ha promovido el aprendizaje exclusivo del inglés, llevándolo a niveles hegemónicos en el plano educativo, tecnológico, cultural y económico (Rodríguez, 2011; Valencia, 2013; Gómez, 2017; Cobo et al., 2020; Gallego et al., 2020; Templin, 2020). Se experimenta entonces un bilingüismo “élite”, es decir, para un grupo privilegiado que cuenta con los recursos necesarios para vincularse a procesos de aprendizaje de esta lengua de prestigio. Mientras tanto, no hay fortalecimiento de la diversidad lingüística colombiana. Existen en el país un poco más de 60 lenguas indígenas y dos lenguas criollas (García y García, 2012, como se citó en Cobo et al., 2020), de las cuales algunas se encuentran al borde de la extinción probablemente por el favorecimiento del uso de lenguas mayoritarias en el PNB.

En el año 2015 se establece el Programa Nacional de Bilingüismo Colombia Very Well 2015-2025 para que el país sea el que cuente con mayores conocimientos de inglés a nivel latinoamericano en 2025 (MEN, 2014). Para ello, se propone hacer un seguimiento minucioso supervisado por entidades territoriales locales. El programa, en todo caso, continúa promoviendo la exclusividad del aprendizaje del inglés como un mecanismo que permite vincular a Colombia en las dinámicas globales (Peláez y Usma, 2017; Ortega, 2019; Cobo et al., 2020; Zuluaga, 2020; Bastidas y Jiménez, 2021; Guerrero y Quintero, 2021) a fin de que tenga mayor participación productiva y tendencias de inversión extranjera.

2. ¿Cuáles son las ideologías, identificadas por los investigadores del campo, que dan sustento al PNB? (Tabla 2)

Tabla 2. Ideologías relacionadas con el PNB

Ideología	Descripción	Autores
Hegemonía del inglés	Prevalencia del aprendizaje y uso exclusivo del inglés en la Política Nacional de Bilingüismo.	De Mejía (2006); Guerrero (2008, 2010); Usma (2009); Garrido (2010); González (2010); Ku y Zussman (2010); Rodríguez (2011); Alonso et al. (2012, 2017); Cruz (2012); García y García (2012); Herazo et al. (2012); Sánchez (2013); Valencia (2013); Fandiño (2014); Estrada et al. (2015); Bonilla y Tejada (2016); Fandiño y Bermúdez (2016); Gómez (2017); Gorter y Cenoz (2017); Suárez (2017); Cárdenas (2018); Fajardo y Miranda (2018); Hurie (2018); Ortega (2019); Cisneros y Mahecha (2020); Cobo et al. (2020); Gallego et al. (2020); Mackenzie (2020); Miranda y Fajardo (2020); Zuluaga (2020); Bastidas y Jiménez (2021); Guerrero y Quintero (2021); Jiménez y Garay (2021); Mahecha (2022); Morales (2022).
Competitividad	Desarrollo de competencias comunicativas en una segunda lengua (inglés) para el fortalecimiento del capital humano y la consolidación de una posición estratégica de Colombia frente a un mundo globalizado.	De Mejía (2006); Guerrero (2008, 2010); Rodríguez (2011); Alonso et al. (2012, 2017); Cruz (2012); Herazo et al. (2012); Sánchez (2013); Valencia (2013); Correa et al. (2014); Fandiño (2014); Bermúdez y Fandiño (2016); Bonilla y Tejada (2016); Gómez (2017); Peláez y Usma (2017); Suárez (2017); Cárdenas (2018); Hurie (2018); Martínez y Soto (2018); Ortega (2019); Cobo et al. (2020); Gallego et al. (2020); Mackenzie (2020); Sierra (2020); Bastidas y Jiménez (2021); Guerrero y Quintero (2021); Jiménez y Garay (2021); Miranda y Fajardo (2022); Morales (2022).
Globalización	Inclusión de Colombia en las dinámicas de comunicación para integrarla en la economía mundial a través del comercio y la vinculación de capital humano.	De Mejía (2006); Valencia (2013); Bonilla y Tejada (2016); Peláez y Usma (2017); Suárez (2017); Cárdenas (2018); Hurie (2018); Martínez y Soto (2018); Ortega (2019); Mackenzie (2020); Sierra (2020); Miranda y Fajardo (2022); Morales (2022).

Fuente: elaboración propia.

La hegemonía del inglés ha estado vinculada al PNB desde sus inicios; es decir, el programa pareciera haberse destinado a la expansión del conocimiento de este idioma (De Mejía, 2006; Alonso et al., 2012; Cárdenas, 2018; Gallego et al., 2020), debido a que es considerado como una estrategia que facilita el acceso a mejores posibilidades de empleo. Ello se traduce en una herramienta útil para el desarrollo económico y social del país, a través del fortalecimiento del capital humano (Alonso et al., 2012; Bastidas y Jiménez, 2021; Morales, 2022).

Este predominio hacia el aprendizaje del inglés se infiere desde la misma definición de bilingüismo, un término multidimensional que puede referirse al control o el manejo de dos lenguas igual que un nativo (Bloomfield, 1933, como se citó en Bermúdez y Fandiño, 2016) o al desarrollo de algún nivel de competencia en una segunda lengua (Macnamara, 1967, como se citó en Bermúdez y Fandiño, 2016). Desde estos dos extremos, el bilingüismo se define como el uso de dos idiomas en situaciones determinadas, independientemente del nivel de dominio (Grosjean, 2013, como se citó en Zuluaga, 2020). En el caso de los programas que han sustentado el PNB, se ha dado prevalencia al aprendizaje del inglés por la superioridad que presenta, inclusive por encima de otros idiomas y de las lenguas indígenas (De Mejía, 2006; Valencia, 2013; Mackenzie, 2020; Bastidas y Jiménez, 2021). En otras palabras, el bilingüismo en el país se ha reducido al aprendizaje del español e inglés, porque, en esencia, esta lengua extranjera pareciera otorgar el acceso a la economía globalizada (Lin y Martin, 2005, como se citó en Mackenzie, 2020).

Colombia ha mostrado un creciente interés por participar en las dinámicas de comunicación universal y por formar parte del ámbito económico, político y cultural mundial; es decir, en el fenómeno de la globalización, el cual se refiere a tres procesos que se dan de manera simultánea: migración, difusión de ideas y mayor coordinación e interdependencia (Tilly, 2004, como se citó en Usma, 2009). En este sentido, si bien los países se encuentran cada vez más interrelacionados por el movimiento de bienes, capitales e ideas, dentro de la difusión de ideas es evidente la adopción e imposición ideológica de la necesidad y obligatoriedad del aprendizaje y uso del inglés. De ahí que convertir a los colombianos en ciudadanos bilingües sea una necesidad del PNB para ajustarse a las exigencias de la globalización (Peláez y Usma, 2017; Bastidas y Jiménez, 2021; Miranda y Fajardo, 2022).

3. ¿Cuáles son las principales recomendaciones que brindan los investigadores del campo para llevar a cabo procesos de bilingüismo en Colombia? (Tabla 3)

Tabla 3. Recomendaciones en procesos de bilingüismo en Colombia

Sugerencia	Descripción	Autores
Fortalecimiento de las lenguas minoritarias	La política pública de bilingüismo no debe centrarse en el aprendizaje y uso exclusivo de una lengua dominante (inglés), sino que, por el contrario, debe sustentarse desde y para la coexistencia de todas las lenguas habladas en el territorio colombiano.	De Mejía (2006); Guerrero (2008, 2009); Garrido (2010); Rodríguez (2011); Cruz (2012); García y García (2012); Valencia (2013); Bonilla y Tejada (2016); Suárez (2017); Fajardo y Miranda (2018); Hurie (2018); Ortega (2019); Cobo et al. (2020); Gallego et al. (2020); Mackenzie (2020); Bastidas y Jiménez (2021); Guerrero y Quintero (2021); Morales (2022).
Enseñanza del inglés como lengua extranjera	Al sustentarse en el dominio exclusivo de un idioma extranjero, el PNB debería reorientarse hacia el fortalecimiento del inglés, toda vez que el término bilingüismo abarca un mayor número de idiomas que, en la práctica, el programa no promueve.	De Mejía (2006); González (2010); Maturana (2011); Rodríguez (2011); García et al. (2012); Sánchez (2013); Cárdenas et al. (2014); Fandiño (2014); Estrada et al. (2015); Bermúdez et al. (2016); Alonso et al. (2017); Galvis (2017); Gómez (2017); Fajardo y Miranda (2018); Gallego et al. (2020); Bastidas y Jiménez (2021); Morales (2022).
Evaluación y seguimiento a los programas	La evaluación y el seguimiento permite determinar si la aplicación del programa fue exitosa o no, así como los efectos de su implementación; es decir, sus alcances y sus obstáculos.	Rodríguez (2011); Alonso et al. (2012); Cárdenas et al. (2014); Gómez (2017); Cobo et al. (2020); Sierra (2020); Bastidas y Jiménez (2021).

Fuente: elaboración propia.

El PNB ha encaminado sus esfuerzos hacia la promoción del dominio del inglés; no obstante, al proponer una nación bilingüe, es necesario que haya igualdad de condiciones entre las lenguas extranjeras y la lengua materna,

lo que incluye la diversidad lingüística y cultural asociada con las lenguas indígenas (De Mejía, 2006; Bastidas y Jiménez, 2021). Según datos consultados en Naciones Unidas, en la red de servicios Colombia Aprende y en la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), existen 70 lenguas maternas en el país: el español y 69 lenguas más, de las cuales 65 son indígenas y 2 son criollas. Esto significa que el PNB no debería reducirse a que ser bilingüe es hablar inglés, pues está excluyendo la realidad multilingüe que existe. Posiblemente, la hegemonía y la representación simbólica que tiene el dominio del inglés hace que las lenguas indígenas no tengan relevancia en el fortalecimiento del capital humano y, en consecuencia, sean excluidas (De Mejía, 2006; Guerrero, 2008; Cruz, 2012).

Es fundamental que haya una relación directa entre los objetivos y sustentos del PNB con los distintos contextos y realidades nacionales, de tal manera que disminuya la inequidad en las oportunidades que surgen en la educación pública, privada, rural, urbana y en poblaciones indígenas. Esta permitiría tener en cuenta la diversidad y particularidad de las diferentes regiones del país y daría paso al reconocimiento y la valoración de las lenguas indígenas, que llevan consigo un patrimonio cultural (De Mejía, 2006; Cruz, 2012; Ortega, 2019; Morales, 2022). Si las leyes propician la preservación y el cuidado de la diversidad cultural, el PNB debe garantizar la conservación de las lenguas indígenas para evitar su extinción. La capacitación y formación en una segunda lengua debería fundamentarse en la toma de conciencia para el cuidado y el respeto de la diversidad lingüística y cultural que existe no solo en Colombia, sino también en el mundo (Gallego et al., 2020).

“Colombia ha mostrado un creciente interés por participar en las dinámicas de comunicación universal y por formar parte del ámbito económico, político y cultural mundial; es decir, en el fenómeno de la globalización, el cual se refiere a tres procesos que se dan de manera simultánea: migración, difusión de ideas y mayor coordinación e interdependencia (Tilly, 2004, como se citó en Usma, 2009)”

Lo que sucede es que en la nación se ha concebido el aprendizaje del inglés como una estrategia que permite a los ciudadanos vincularse en las dinámicas de comunicación universal; no obstante, si el PNB realmente contempla el fortalecimiento de dos idiomas, se debería ampliar la propuesta a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas diferentes al inglés, incluyendo las indígenas. En el país ya existen hablantes del español y, además, de una lengua minoritaria¹. Por lo tanto, sería recomendable que el programa se sustentara y aplicara de acuerdo con las necesidades, las particularidades y el contexto de cada institución.

Aunque el PNB ha contado con diferentes programas que le dan soporte, no ha tenido un seguimiento riguroso que permita determinar por qué no se han alcanzado los resultados esperados (Bastidas y Jiménez, 2021). Es decir, no ha contado con un proceso de evaluación que posibilite conocer su avance: no existen informes de rendición de cuentas fiables que documenten el logro o las dificultades durante la ejecución del proyecto. De ahí que sea imperativo contar con criterios claros de evaluación (Rodríguez, 2011) que posibiliten el direccionamiento de la acción política, faciliten la toma de decisiones y favorezcan la implementación de nuevos programas.

1. Por la cual se desarrollan los artículos 7, 8, 10 y 70 de la Constitución Política de Colombia y los artículos 4, 5 y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes.

Conclusiones

Este artículo presenta los objetivos e intereses propuestos por las investigaciones relacionadas con el PNB. Los estudiosos del campo identifican una conexión entre los procesos de globalización y el aprendizaje exclusivo del inglés, considerado como lingua franca en el mundo. Es decir, la escogencia de este idioma ha sido una estrategia para fortalecer el capital humano de los individuos y que permite responder a las demandas de competitividad enmarcadas en la economía global y a las cuales Colombia ha decidido adherirse. Por ello, el inglés se ha convertido en el hilo conductor de los programas que han dado sustento al PNB, tales como MCER, Guías n.º 22; PFDCLC y PNBCVW. Lo anterior ha provocado que la política lingüística nacional vea reducido el concepto de bilingüismo al dominio exclusivo del inglés y el español, desconociendo que hay más de 60 lenguas minoritarias, las cuales, aunque en el papel se vela por su preservación, en la práctica se excluyen por el poderío hegemónico del inglés en la comunicación global y en los mercados económicos.

Colombia cuenta con una gran riqueza cultural y lingüística. En consecuencia, el PNB debería enfocarse en tres vertientes: 1. Fortalecer las lenguas extranjeras según las necesidades y particularidades de los contextos; 2. Reconocer la identidad cultural de las lenguas minoritarias, en cuanto el desarrollo de los procesos de bilingüismo debería encaminarse en las poblaciones con lenguas propias, y 3. Llevar a cabo procesos de evaluación y seguimiento que permitan monitorear y garantizar el cumplimiento o redireccionamiento de los programas con relación al alcance de los objetivos propuestos en el PNB.

Referencias

Alonso, J. C., Díaz, D. M. y Estrada, D. (2017). Achievements of a bilingual policy: the Colombian journey. En S. Beban Chumbow (Ed.), *Multilingualism and Bilingualism*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.72114>

Alonso, J. C., Gallo, B. E. y Torres, G. (2012). Evidence for a design of a bilingual education policy in Valle del Cauca: analysis of the bilingual population using the 2005 census. *Estudios Gerenciales*, 28(125), 59–67. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(12\)70008-6](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(12)70008-6)

Bastidas, J. G. y Jiménez, J. (2021). La política lingüística educativa en Colombia: análisis de la literatura académica sobre el Plan Nacional de Bilingüismo. Tonos Digital: *Revista de Estudios Filológicos*, (41). <https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/42784/1/2822-7564-1-PB.pdf>

Bermúdez, J. y Fandiño, Y. J. (2016). Bilingüismo: definición, perspectivas y retos. *Ruta Maestra*, (16), 43–50. https://www.researchgate.net/publication/309240650_Bilinguismo_Definicion_perspectivas_y_retos

Bonilla, C. A. y Tejada, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185–201. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>

Cárdenas, N. (2018). Perspectivas para un estudio sobre bilingüismo en universidades regionales colombianas. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 125–142. <https://doi.org/10.19053/01227238.8566>

Cárdenas, R. y Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1), 51–67. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.3>

Cisneros, M. y Mahecha, M. Á. (2020). Enseñanza de la(s) lengua(s) en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 157–178. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n35.2020.10553>

Cobo, G., Ramos, L. y González, H. (2020). Políticas públicas sobre bilingüismo en Colombia y la formación de docentes de lenguas extranjeras. En M. C. Cano Quintero (Ed.), *La formación del profesorado. Teoría y práctica pedagógica* (pp. 25–42). Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/352/492/7026?inline=1>

Correa, D., Usma, J. y Montoya, J. C. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo: un estudio exploratorio en el departamento de Antioquia, Colombia. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 101-116. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v19n1/v19n1a7.pdf>

Cruz, F. (2012). La multidimensionalidad del bilingüismo: consideraciones conceptuales e implicaciones en torno al Plan Nacional de Bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2012(59), 125-141. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1310&context=ruls>

De Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 152-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305726654008>

Estrada, J. H., Mejía, J. y Rey, J. A. (2015). Bilingüismo en Colombia: economía y sociedad. *Ploutos*, 5(2), 50-58. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/plou/article/view/1491>

Fajardo, A. y Miranda, I. (2018). In-service language teachers' perceptions on the national bilingualism program implementation: a case study. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 195-215. <https://www.redalyc.org/journal/3222/322258748010/html/>

Fandiño, Y. J. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. *Educación y Educadores*, 17(2), 215-236. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.1>

Fandiño, Y. J. y Bermúdez, J. (2016). *Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera*. Distrito Lasallista de Bogotá. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170131034824/Bilinguismo.pdf>

Galvis, H. A. (2017). Retos para Colombia en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo: relato de experiencias in situ. Voces y silencios: *Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 206-218. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7668/8165>

Gallego, S. Y., Acevedo, J. M., Polo, A. L. y Gómez, S. A. (2020). Políticas lingüísticas colombianas: aciertos y desaciertos. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible*, 1(1), 68-83. <https://revistas.iudigital.edu.co/index.php/ids/article/download/10/10/19>

García, J. y García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/26550>

Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. *Historia y Comunicación Social*, 15, 63-95. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/HICS1010110063A>

Gómez, M. (2017). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. *HOW*, 24(1), 139-156. <https://doi.org/10.19183/how.24.1.343>

González, A. (2010). English and English teaching in Colombia: tensions and possibilities in the expanding circle. En A. Kirkpatrick (Ed), *The Routledge handbook of world Englishes* (pp. 332-351). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/261146181_English_and_English_teaching_in_Colombia_Tensions_and_possibilities_in_the_expanding_circle

Gorter, D. y Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231-248. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261892>

Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: what does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (10), 27-45. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/n10/n10a03.pdf>

Guerrero, C. H. (2009). Language policies in Colombia: the inherited disdain for our native languages. *HOW*, 16(1), 11-24. <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/74>

Guerrero, C. H. (2010). Elite vs. folk bilingualism: the mismatch between theories and educational and social conditions. *HOW*, 17(1), 165-179. <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/71>

Guerrero, C. H. y Quintero, A. H. (2021). Emergence and development of a research area in language education policies: our contribution to setting the grounds for a local perspective on policymaking. *HOW*, 28(3), 119-133. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.677>

Herazo, J. D., Jerez, S. y Lorduy, D. (2012). Opportunity and incentive for becoming bilingual in Colombia: implications for Programa Nacional de Bilingüismo. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(2), 199-213. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.11093>

Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia bilingüe. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikalav23n02a09>

Jiménez, V. G. y Garay, J. R. (2021). Representaciones sociales del aprendizaje del idioma inglés: una revisión sistemática. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(SPE4). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2757>

Ku, H. y Zussman, A. (2010). Lingua franca: the role of English in international trade. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 75(2), 250-260. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2010.03.013>

Mackenzie, L. (2020). A critical evaluation of the social justice implications of the Colombian government's English-Spanish bilingualism policies. *Current Issues in Language Planning*, 21(2), 117-134. <https://doi.org/10.1080/14664208.2019.1615743>

Mahecha, A. (2022). Estudios sobre las actitudes lingüísticas en el contexto colombiano: una revisión. *Enunciación*, 27(2), 219-232. <https://doi.org/10.14483/22486798.19004>

Martínez, K.M. y Soto, J. E. (2018). Límites y alcances del bilingüismo en el contexto del Plan Nacional de Desarrollo en Colombia 2014-2018. *Revista Cedotic*, 3(2), 79-104. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/381/3811794005/index.html>

Maturana, L. M. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 74-87. <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v13n2/v13n2a06.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Serie Guías n.º 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. República de Colombia. https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Estandares_basicos_de_competencias/Estandares_Basicos_Competencia_en_Lenguas_Extranjeras_%20Ingles.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Proyectos de formación docente en el marco de estrategias regionales de desarrollo de competencias en lenguas extranjeras*. República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Colombia Very Well: Programa Nacional de Inglés 2015-2025. República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

Miranda, I. R. y Fajardo, A. (2022). Políticas de bilingüismo: re-configuración discursiva del concepto de nación y ciudadano bilingües. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (39), 1-21. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n39.2022.11739>

Morales, R. (2022). Política lingüística, bilingüismo y rol del maestro de inglés: una revisión de la literatura científica desde el entorno global al contexto colombiano. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(2), 203-218. <https://doi.org/10.14483/22487085.18130>

Ortega, Y. (2019). How do you spell 'capital?': examining Colombia's English language policy through critical lens. En K. Finardi (Ed.), *English in the South* (pp. 1-14). EDUEL. https://www.academia.edu/39814024/_How_Do_you_Spell_Capital_Examining_Colombias_English_Language_Policy_Through_Critical_Lens

Peláez, O. y Usma, J. (2017). The crucial role of educational stakeholders in the appropriation of foreign language education policies: a case study. *Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 121-134. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215>

Ramos, C. A., Gamboa, M. C. y Morales, M. (2021). *The success of a school education policy in Colombia: much more than bilingualism*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://doi.org/10.22490/27452115.5308>

Rodríguez, A. R. (2011). *Evaluación de la política de bilingüismo en Bogotá Proyecto "Bogotá bilingüe"*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional PUJ Bogotá. <http://hdl.handle.net/10554/1569>

Sánchez, A. M. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Revista del Banco de la República*, 86(1030), 15-34. <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/banrep/article/view/8604>

Sierra, N. (2020). Relatos y experiencias de profesores colombianos de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo: tres retratos que forjan su recorrido de formación. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 115-135. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a03>

Suárez, D. M. (2017). ¿Para qué el bilingüismo en Colombia? *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 5(9), 7-24. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4305>

Templin, T. (2020). Language competition modeling and language policy evaluation. *Language Problems and Language Planning*, 44(1), 45-65. <https://doi.org/10.1075/lplp.00055.tem>

Torrente, L. P. (2013). Diálogo democrático y políticas lingüísticas: una propuesta. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (21), 55-70. <https://doi.org/10.19053/0121053X.1949>

Usma, J. (2009). Globalización y la reforma lingüística y educativa en Colombia: una perspectiva crítica. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 19-42. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2200>

Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 27-43. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37859/40574>

Zuluaga, N. A. (2020). *Analizando el bilingüismo en Colombia desde la política pública*. En M. Osorio de Sarmiento, B. L. Cely Betancourt, M. Ortiz-Vergara, J. A. Benito, C. Herrera Mateus, A. A. Bernal, N. A. Zuluaga Osorio y J. Univio Molano (2020). *Tendencias en la formación de docentes de lenguas extranjeras y necesidades de los contextos educativos de educación básica y media en Colombia* (pp. 23-1). FEDICOR. <https://doi.org/10.26752/9789589297476.1>

Educaciones propias y luchas por la autonomía: experiencias organizativas de los pueblos indígenas del CRIC, EZLN y CAM

Own education and struggles for autonomy: organizational experiences of the indigenous peoples of the CRIC, EZLN and CAM

Educação própria e lutas por autonomia: experiências organizacionais dos povos indígenas do CRIC, EZLN e CAM



Wilson Javier Torres Puentes

<https://orcid.org/0000-0002-7293-6970>

Secretaría de Educación Distrital

wilsont@leonardoposadapedraza.org

Bogotá, Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

Torres Puentes, W. J. (2023). Educaciones propias y luchas por la autonomía: experiencias organizativas de los pueblos indígenas del Ezln, Cric y Cam. *Inclusión y Desarrollo*, 10(1), pp. 35-48.

Recibido/Received/Recebido: 29 de mayo de 2023

Aceptado/Accepted/Aceito: 6 de agosto de 2023

Publicado/Published/Publicado: 20 de septiembre de 2023

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia





RESUMEN

El presente artículo es resultado de un estudio doctoral que abordó tres comunidades indígenas de México, Colombia y Chile: los zapatistas, los nasa y los mapuche, junto con sus organizaciones políticas (Ejército Zapatista de Liberación Nacional, Consejo Regional Indígena del Cauca y Coordinadora de Comunidades en Conflicto Arauco-Malleco). Su abordaje se realizó, metodológicamente, a la luz de la experimentación denominada *epistemología situada*, una convergencia cualitativa y teórico-analítica estructurada sobre tres ejes crítico-analíticos: la traducción, el presente expandido y la ampliación de la mirada. El artículo centra su atención en dos procesos convergentes y que forman parte de las luchas constantes de estas comunidades indígenas: la lucha por la autonomía, que se traduce en autodeterminación y autogobierno, y ejercer soberanía territorial, que se traduce en ejercicios de educación propia. Este tipo de educación no se refiere únicamente a educación bilingüe (español-lenguas indígenas); es fundamentalmente un proceso de liberación-recuperación al recobrar lo perdido desde el inicio de la invasión de 1492 hasta el presente.

Palabras clave: epistemología situada; autodeterminación; autogobierno; educación propia.

ABSTRACT

This article is the result of a doctoral study that addressed three indigenous communities in Mexico, Colombia and Chile: the Zapatistas, the Nasa and the Mapuche, together with their political organizations (Zapatista Army of National Liberation, Indigenous Regional Council of Cauca, and Coordinating Committee of Communities in Conflict Arauco-Malleco). Its approach was carried out, methodologically, in the light of the experimentation called *situated epistemology*, a qualitative and theoretical-analytical convergence structured on three critical-analytical axes: translation, the expanded present, and the widening of the gaze. The article focuses its attention on two convergent processes that are part of the constant struggles of these indigenous communities: the struggle for autonomy, which translates into self-determination and self-government, and the exercise of territorial sovereignty, which translates into exercises of self-education. This type of education does not only refer to bilingual education (Spanish-indigenous languages); it is fundamentally a process of liberation-recovery by recovering what lost from the beginning of the invasion of 1492 to the present.

Keywords: situated epistemology; self-determination; self-governance; self-education.

SUMARIO

Este artigo é o resultado de um estudo de doutorado que abordou três comunidades indígenas no México, na Colômbia e no Chile: os zapatistas, os nasas e os mapuches, juntamente com suas organizações políticas (Exército Zapatista de Libertação Nacional, Conselho Indígena Regional de Cauca e Comitê de Coordenação de Comunidades em Conflito Arauco-Malleco). Sua abordagem foi realizada, metodologicamente, à luz da experimentação conhecida como *epistemologia situada*, uma convergência qualitativa e teórico-analítica estruturada em três eixos crítico-analíticos: tradução, o presente expandido e ampliação do olhar. O artigo se concentra em dois processos convergentes que fazem parte das lutas constantes dessas comunidades indígenas: a luta pela autonomia, que se traduz em autodeterminação e autogoverno, e o exercício da soberania territorial, que se traduz em exercícios de sua própria educação. Essa educação não se refere apenas à educação bilingue (línguas espanholas e indígenas); é fundamentalmente um processo de libertação-recuperação, recuperando o que foi perdido desde o início da invasão de 1492 até o presente.

Palavras-chave: epistemologia situada; autodeterminação; autogovernança; autoeducação

Introducción

El presente escrito es resultado de la investigación doctoral *Emergencias, acontecimientos y resistencias en CRIC, zapatistas y CAM 1994-2014, 20 años de lucha del movimiento indígena latinoamericano*, desarrollada en el marco de los estudios sociales. Para el caso que nos ocupa, este artículo centra su atención en las luchas por la autonomía política desarrollada en los últimos 20 años por las organizaciones políticas de las comunidades indígenas de Chiapas (México), los nasa (Colombia) y los mapuche (Chile).

La autonomía política es una lucha en sí misma; no es otorgada por los estados, salvo que medie movilización. Y donde ha sido otorgada constitucionalmente (como es el caso de Colombia), no cuenta con garantías para su ejecución. Lo anterior ha llevado a las comunidades indígenas y a sus organizaciones políticas a ejercer la autonomía de hecho, no solo en Colombia, sino también en Chile y México. Una forma (más no la única) de ejercer la autonomía son los procesos educativos que, más allá de la enseñanza, tienen por objeto preservar las tradiciones que permiten a los pueblos sostener su cultura y, por tanto, permanecer en el territorio como pueblos originarios. En tal sentido, se hablará de procesos de educación propia, es decir, aquella que emerge en el seno de las propias comunidades y que ha sido desarrollada bajo sus propias metodologías y con sus propios objetivos.

Antecedentes

Marco teórico y legal

El planteamiento central de este artículo se enmarca no en la exigencia a los estados de proveer educación a las poblaciones indígenas, sino en la lucha por la autonomía, lo que sitúa a la educación en el terreno de las disputas políticas. De ahí que su acción, en ejercicios de educación propia, sea parte fundamental de la lucha por la autonomía territorial. Esto no es una negación o rechazo generalizado a dichos estados; por el contrario, en muchas ocasiones se vale del marco legal nacional o internacional para respaldar su acción política.

De modo general, las luchas por la autonomía de los pueblos indígenas suelen ser letra muerta o carecen de toda legalidad, pero hay elementos que legitiman su lucha autonomista, tales artículos 3.º, 4.º, 19.º, 20.º y 31.º sobre los derechos de los pueblos indígenas (Organización de las Naciones Unidas, 1994); la Declaración de Copenhague de 1995 sobre Desarrollo Social y su Programa de Acción; la Ley General de Educación de 1994 (Colombia) y el Programa Educativo Bilingüe e Intercultural (PEBI-CRIC).

Los resultados presentados centran su atención en los procesos de educación propia y lucha por la autonomía desarrollados por las comunidades indígenas del Cauca (Colombia), Chiapas (México) y Araucanía (Chile) y por sus organizaciones políticas (Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC–, Ejército Zapatista de Liberación Nacional –EZLN– y Coordinadora de Comunidades en Conflicto Arauco-Malleco –CAM–). En general, la tesis se estructuró con la intención de estudiar tres comunidades indígenas y sus organizaciones políticas desde un

enfoque cualitativo, pero no aplicando uno o varios métodos investigativos previamente desarrollados y probados sin descartar antes las metodologías preexistentes.

Siguiendo con el ejemplo de triadas convergentes, la apuesta metodológica de orden cualitativo empleada en este estudio fue *epistemología situada*. Se fundamenta en hacer converger, no de manera forzada, sino por similitudes, una serie de teóricos que ofrecen suficientes herramientas analíticas para analizar, en este caso, tres comunidades indígenas de América, no solo como estudios de caso, sino también como convergencia de procesos. Las herramientas que se convirtieron en ejes centrales fueron la traducción, el presente expandido y la ampliación de la mirada o del análisis crítico. Por su parte, los teóricos que convergieron fueron Haraway (1991), Zemelman (1987), Boaventura de Sousa Santos (2006) y Martínez (2013). Esta convergencia permitió abordar una serie de situaciones que permitieron conocer y aprender sobre estas comunidades indígenas, pero, sobre todo, comprender, por ejemplo, cómo se conformaron las comunidades indígenas que sobrevivieron el avasallamiento posterior a 1492 y cómo y cuáles han sido sus resistencias, sus luchas simbólicas, sus cantos y narrativas, sus feminismos, sus filosofías y sus luchas por autonomía y educación propia.

Baronnet et al. (2011) acercan al análisis sobre el trasegar autonómico desarrollado por los zapatistas a partir de 1994: "Las prácticas autonómicas en su territorio reflejan intentos de ejercer mayor control sobre la reproducción social y cultural de la población como aspectos inseparables del quehacer político". Esta autonomía neozapatista, además de ser por el derecho a la tierra y a la identidad, es innovadora en cuanto promueve otras ciudadanías.

En el caso del CRIC y por la misma senda de la autonomía, García y Acero (2011) plantean que los indígenas nasa se han visto enfrentados a un proyecto modernizador de tipo neoliberal que atenta contra la población indígena y su permanencia en el territorio, situación que deviene en múltiples formas de resistencia. Por su parte, Tokichen (2011) señala que los indígenas mapuche son un movimiento que se diferencia de otros, aunque no deja de ser social.

Metodología

La metodología cualitativa empleada en el presente estudio corresponde a la *epistemología situada*. Fue desarrollada en el marco del estudio con organizaciones políticas indígenas, ya que el centro de atención son las poblaciones y organizaciones indígenas tradicionalmente ubicadas al margen de la sociedad y del reconocimiento académico occidental. En otras palabras, el conocimiento situado que producen las comunidades indígenas y, en general, los sectores marginados no ha sido validado, sino sometido al epistemicidio.

De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2005),

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas [...]. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad. (p. 119)

En tal sentido, se da importancia al conocimiento situado y, para este caso en particular, a los conocimientos que nacen producto de la interacción con el medio geográfico y social en Chiapas, Cauca y Araucanía en torno a los procesos de educación y autonomía de los pueblos indígenas de América.

Epistemología situada

La epistemología situada se inscribe en el marco del desarrollo social. Esto quiere decir que el proceso investigativo no pasa únicamente por asumir o tomar una metodología existente de las ciencias humanas o sociales y ponerla en ejecución, sino que, además, exige poner en juego la capacidad de innovar metodológicamente. Esta innovación se trata de una convergencia cualitativa que, a su vez, se sustenta en las convergencias que integran el pilar central del desarrollo social: crítica-ficción-experimentación y emergencias-acontecimientos-resistencias.

El componente *experimentación* está dedicado a la metodología. Es una invitación a hacer uso de formas no previamente definidas de investigación social. En este caso, la apuesta consistió en hacer converger tres modos de abordar la investigación social. El primero fue la traducción, con autores como De Sousa Santos o Haraway, cuyos puntos de encuentro permitieron tejer nodos entre métodos de análisis que configuraron un ejercicio experimental con tres comunidades indígenas de América y sus organizaciones políticas.

En la construcción metodológica, los autores convocados fueron varios, tales como Bonilla y Rodríguez (2005) y Alfonso (1988), respecto a sus propuestas de investigación desde el margen o la construcción colectiva del conocimiento, y Taylor y Bogdan (1984), en quienes se sustenta el hecho de que la epistemología situada es cualitativa. Bonilla y Rodríguez (2005) afirman que esta epistemología está conformada por tres momentos básicos:

- a) La definición de la situación/problema que abarca la exploración de la situación, el diseño propiamente dicho y la preparación del trabajo de campo.
- b) El trabajo de campo como tal, que corresponde al período de recolección y organización de los datos.
- c) La identificación de patrones culturales que organizan la situación y permiten interpretar y conceptualizar el proceso inductivo, el cual comprende tres fases fundamentales: análisis, interpretación y conceptualización inductiva.

Torres (1998) señala la importancia de contemplar tres elementos más respecto a la investigación cualitativa: a) asume la realidad como construcción histórica e interacción cultural, b) su abordaje de la realidad es holístico y c) su perspectiva crítica es conocer “desde dentro” las situaciones que estudia. Por su parte, Taylor y Bogdan (1984) destacan que se trata de métodos de base lingüístico-semiótica que aspiran a recoger los discursos completos sobre un tema específico para luego proceder a su interpretación, enfocándose en los aspectos culturales e ideológicos.

Para establecer la base teórica de la epistemología situada, la convergencia se hizo entre Zemelman, Haraway, De Sousa Santos y Martínez, partiendo de elementos clave como el tiempo presente y su expansión a través de la observación, el lenguaje y la traducción. En pocas palabras, la epistemología situada es una convergencia de orden cualitativo y crítico, cuyo objetivo es abordar el conocimiento como una producción social humana que emerge en contextos situados (Haraway) con sus propias dinámicas y dialécticas (contradicciones), pues está en constante movimiento (Zemelman).

Convergencia metodológica

Para lograr analizar tres comunidades indígenas diferentes y sus organizaciones políticas, ubicadas geográficamente en lugares distintos de América, pero con historias similares al menos a partir de 1492, la apuesta metodológica consiste en ampliar la mirada y, con ello, las posibilidades analíticas (Tabla 1).

Tabla 1. Convergencia teórico-analítica de autores de referencia

Propuesta teórico-analítica	Autor(a)
Conocimiento situado El conocimiento es necesariamente situado. Para comprenderlo, se necesita: • Postular identidades que, en lugar de ser cerradas y opuestas, sean abiertas, faciliten las afinidades y se reconozcan cruzadas por muchas y diversas diferencias. • Apreciar que el sujeto, como la capacidad de acción y el punto de vista, no es algo dado o predeterminado, sino que se está produciendo. • Defender que no se cae en el relativismo al reconocer que solo es posible llegar a un conocimiento "objetivo" si se parte de una perspectiva colectiva, parcial, interesada y consciente de las violencias y reinvenções que ella misma introduce. • Sensibilizar las luchas de clase con cuestiones raciales y sexuales, a la vez que se disuelven las dicotomías establecidas entre raza y etnia, sexo y género, organismo y marco cultural, etc.	Haraway (1991, 1999)
Sociología de las emergencias La trampa mayor es reducir la realidad a lo que existe. Así, esta racionalidad perezosa denomina como ausente mucha de la realidad que podría estar presente. Para reconocer la realidad que no existe, el método por usar es la traducción, esto es, comprender lo que hay en común entre un movimiento de mujeres y uno indígena, entre un movimiento indígena y uno de afrodescendientes, etc. y ver dónde están las diferencias y las semejanzas porque hay que crear inteligibilidad sin destruir la diversidad. Es preciso reconocer que la realidad social está en constante movimiento y que, por tanto, hay que comprenderla en movimiento. La realidad social no es estática, sino histórica y a-histórica.	De Sousa Santos (2003, 2006, 2009, 2018).
Presente potencial El presente potencial se plantea como una forma lógica de conocer-aprehender el movimiento de la realidad social, entendida como una articulación de procesos heterogéneos. Parte de tres supuestos: a) el movimiento, b) la articulación procesual y c) la direccionalidad. Estos permiten relacionar el movimiento mismo de la realidad social con conocerla en movimiento, entendido esto como un proceso co-constituyente. • El supuesto del movimiento es la base de la constitución inacabada de la realidad. Considera los dinamismos estructurales y coyunturales de la realidad en su proceso de construcción. • El supuesto de la articulación procesual afirma que los procesos constitutivos de la realidad social no pueden desvincularse unos de otros. Mediante un ejercicio de reconstrucción, emergen puntos de articulación. • El supuesto de la direccionalidad aboga por que los procesos sociales pueden tomar múltiples direcciones, aunque algunas sean más factibles que otras de ser actualizadas. Dichas direcciones, pese a ser contingentes, no son al azar, sino que son construcciones posibles dentro de los dinamismos propios de la realidad social. La tarea es observar las potencialidades de las direcciones de la realidad social y no solo su orientación actual.	Zemelman (1987, 1992, 1994a, 1994b).
Campos semánticos-desambiguación Pretenden comprender los textos y contextos en que se desarrollan las narraciones y los símbolos de los pueblos a partir de tres criterios: análisis sintáctico, análisis semántico y análisis simbólico.	Martínez (2013, 2018, 2020).

Fuente: elaboración propia.

Métodos y técnicas

La epistemología situada se inscribe en el método inductivo, pero sin pretensiones universalistas, pues va de lo particular a lo general. Lo particular posee aquí una carga multidiversa, dado que se teje desde emergencias, acontecimientos, resistencias, acciones políticas-sociales, narraciones y simbologías.

Para el presente estudio, se realizó un estudio social sobre los movimientos indígenas zapatistas, CRIC y CAM en el periodo 1994-2014, partiendo de la selección y clasificación de fuentes materiales y teóricas, tales como:

- Bibliografía (libros y otros textos, panfletos, proclamas, llamamientos, etc.).
- Hemerografía (revistas, periódicos).
- Audiovisual (grabaciones, entrevistas, videos, fotografías, murales, cantos o himnos, tejidos, instrumentos de trabajo o de música).
- Análisis de campos semánticos y sintácticos (desambiguación).
- Archivo (si los hubiere).
- Entrevistas semiestructuradas (las mismas preguntas para los tres movimientos).

Al tratarse de un método fundamentalmente documental, la selección y clasificación de la información conllevó las siguientes acciones:

Arqueo o inventario de las fuentes relacionadas con el tema.

- Revisión de las fuentes más pertinentes, lo cual tuvo como resultado el estado de la cuestión del arte.
- Cotejo o clasificación y descarte de fuentes primarias y secundarias.
- Hermenéutica del material clasificado (análisis a partir del marco referencial o tamiz de análisis —categorías—: emergencias, acontecimientos, resistencias, acción política-social y narraciones-simbologías).

Resultados y discusión

Los resultados de la investigación se centran en los procesos de educación y lucha por la autonomía desarrollados por las comunidades indígenas de Chiapas, Cauca y Araucanía. Para analizar estos procesos particulares, es fundamental comprender que la convergencia metodológica y analítica no opera en línea recta, sino en multiplicidad de tiempo-espacio o, si se prefiere, en espiral.

Lucha por la autonomía

Uno de los hallazgos que arroja el estudio es que no es posible desarrollar procesos de educación propia sin procesos de autonomía. Por ejemplo, en el caso de la Araucanía (Chile), no existe un control 100 % autónomo o un ejercicio de autogobierno en los territorios ancestrales, pero no por ello deja de operar la autonomía y la educación propia. Lo que sucede es que, por el conflicto latente entre comunidades y Estado-sociedad, estas deben mudar de lugar para su ejercicio, dado que las casas del conocimiento suelen ser destruidas por las guardias paramilitares de las forestales o por las fuerzas estatales de los carabineros.

Las luchas desarrolladas por la autonomía (autogobierno) se han gestado en, al menos, dos escenarios: las históricas luchas por mantener la libertad y la soberanía territorial y la variada legislación internacional actual adoptada por los estados nacionales. Antes de 1492, el hoy denominado continente americano era autónomo en relación con otras geografías y geopolíticas, pero, una vez fue “descubierto”, perdió su autonomía y esta solo fue recuperada siglos después tras las revoluciones de independencia. A pesar de ello, las comunidades indígenas sobrevivientes no lograron ser reconocidos como habitantes originarios, ni mucho menos sus territorios ancestrales. Por el contrario, los nacientes Estados nacionales de tipo liberal desataron nuevas formas de exterminio y dominación contra las poblaciones indígenas que pretendían el “blanqueamiento” de sangre y la civilización del bárbaro.

Uno de estas formas fue el lancasteriano. En México, por ejemplo, se hizo efectivo a partir de la denominada Ley de Gobierno Particular de los Pueblos Indígenas promulgada el 30 de septiembre de 1828. De acuerdo con López

Bárceñas (2006), dicha ley contemplaba que habría escuelas de primeras letras en todos los pueblos “si fuera posible”. En ellas deberían existir “buenos preceptores adictos al sistema”, quienes además de enseñar a leer, escribir y contar, deberían instruir en los principios de la religión católica y de los derechos civiles y políticos. En ese sentido, se escogería entre los indígenas que supieran leer y escribir a uno de cada tribu para enviarlo a Guadalajara o México “a instruirse en el método de la enseñanza por el sistema lancasteriano”.

Claro está, el hecho de que se garantizara la presencia de “instructores indígenas” no era garantía de que hubiese real autonomía o educación autónoma. Tampoco existe claridad acerca de si las comunidades indígenas tuvieron presente o no un concepto de autonomía. Sin embargo, en 1936, los mapuche, en su Memorial de la Junta General de Caciques del Butawillimapu, evidenciaron sus anhelos de recuperar tierras de producción y territorios ancestrales, lo que se podría interpretar como una demanda abiertamente política por la autonomía y la educación necesarias para las poblaciones indígenas. De acuerdo con Retamar (2018), en este memorial se establecieron las directrices para enseñar en territorios williche, fundamentadas principalmente en levantar colegios propios que enseñaran en lengua indígena. Esta alusión a la necesidad de contar con educación propia tuvo un mérito incalculable, ya que se refería no solo a exigencias en el plano de la interculturalidad crítica, sino que, además, se adelantaba en ámbitos pedagógicos y de autonomía educativa.

En 1939, tres años después de la primera junta de caciques mapuche, el líder indígena Manuel Quintín Lame (2004) hizo público su texto *Los pensamientos del indio que se educó en las selvas colombianas*. Esta obra es central en los procesos educativos e incluso filosóficos del Consejo Regional Indígena del Cauca. Desde el punto de vista político (es decir, la lucha por la autonomía y por la educación), dichos pensamientos contienen elementos de fuerte crítica social, como por ejemplo:

La naturaleza humana me ha educado como educó a las aves del bosque solitario que ahí entonan sus melodiosos cantos y se preparan para construir sabiamente sus casuchitas sin maestro... Allá en el bosque y no ha recibido compendios de estudios de los más recientes y renombrados pensadores, hombres que han recibido educaciones magistrales y clásicas de todas las ciencias... Aquí se encuentra el pensamiento del hijo de las selvas que lo vieron nacer, se crio y se educó debajo de ellas. (p. 148)

Como se puede observar, la lucha por la autonomía y por la educación propia no es una cuestión ligada al progreso de los estados “modernos” latinoamericanos o al reconocimiento de derechos en los pueblos ancestrales. Es una lucha histórica que se puede rastrear incluso en tiempos de la colonia, cuando los indígenas cristianizados elevaban misivas a la Corona exigiendo respeto a sus costumbres y tierras (además de las consabidas demandas de Fray Bartolomé de las Casas).

Así, por ejemplo, en el año 1584, Diego de Torres, cacique muisca de Turmequé (región ubicada en el actual departamento de Boyacá), mediante misiva al rey Felipe II, se quejaba de los malos tratos que ejercían los españoles en la Nueva Granada y por la distribución de la tierra para la labranza. Este último tema posee en toda la región, durante la Colonia, la posterior formación republicana y hasta el presente, una carga de reclamo ancestral por los territorios, esto es, su exigencia antaño y contemporáneamente no es solo de tierras para el cultivo, sino también de ancestralidad, de recuperación de territorios sagrados.

En la actualidad, el posicionamiento discursivo e ideológico ha mudado: tanto en Chiapas, el Cauca y la Araucanía se habla de *liberación de la Madre Tierra o pachamama* como única garantía para establecer el “buen vivir”. Esto, en términos de los procesos de lucha por la autonomía y la educación propia, es comprendido por los mapuche como una convergencia o encuentro de saberes, según Araya y Manquilepe (2014):

La educación debe ser un método liberador y canalizador de talentos, capacidades y habilidades para que los niños, niñas, jóvenes y adultos podamos comprender y aprender lo que es el “buen vivir”, que en mapudungun (lengua de la tierra) es ‘küme felen’, el estado de bienestar integral, individual y colectivo que se da al existir una relación de armonía social, ambiental y cultural.

Si bien la lucha por recuperar la autonomía y soberanía territorial ha sido un proceso histórico, en los últimos 20 años esta contienda se ha fortalecido a la luz de la legislación internacional, que obliga a los estados nacionales como firmantes y garantes de derechos a reconocer que los pueblos originarios tienen derecho a la autonomía y a generar sus propios procesos educativos. El convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo

(2014), por ejemplo, “reconoce el derecho de los pueblos indígenas a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven”. Por su parte, en el artículo VX, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos señala en sus numerales 1 y 2 que:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar libremente su estatus político y promover libremente su desarrollo económico, social, espiritual y cultural, y, consecuentemente, tienen derecho a la autonomía o autogobierno en lo relativo a, inter, cultura, religión, educación, información, medios de comunicación, salud, habitación, empleo, bienestar social, actividades económicas, administración de tierras y recursos, medio ambiente e ingreso de no miembros, así como a determinar los recursos y medios para financiar estas funciones autónomas.

2. Los pueblos indígenas tienen derecho a participar sin discriminación, si así lo deciden, en la toma de decisiones a todos los niveles, con relación a asuntos que puedan afectar sus derechos, vidas y destino. Ellos podrán hacerlo directamente o a través de representantes elegidos por ellos de acuerdo con sus propios procedimientos. Tendrán también derecho a mantener y desarrollar sus propias instituciones indígenas de decisión y a igualdad de oportunidades para acceder y participar en todas las instituciones y foros nacionales.

Lastimosamente, aunque muchos estados de América Latina han firmado estos acuerdos, no necesariamente los han hecho vinculantes, y si los han hecho, existen trabas en el plano jurídico o político, como son los casos de México, Colombia y Chile, donde la violencia política, sumada a la negligencia estatal, hace imposible que los pueblos indígenas ejerzan su autonomía con garantía de derecho.

Esta situación doblemente conflictiva hace que las comunidades indígenas, lideradas por sus organizaciones políticas, desarrollen una serie de acciones sostenidas en el tiempo y situadas en regiones de influencia histórica, social y política. Esto se traduce en recuperación de tierras ancestrales que están en manos de hacendados y terratenientes ligados al poder político de los estados o, bien, en manos de sectores privados que explotan los territorios (petroleras, hidroeléctricas, trenes “mayas” o forestales y papeleras, entre otras). Dicha recuperación que los gobiernos, terratenientes y sectores privados denominan como “invasiones de tierras” o “tomas” son solo ejercicios de poder que las comunidades indígenas llevan a cabo para retomar lo que los Estados y sus sociedades les han negado. En esos territorios recuperados, se ejercen diferentes formas de autodeterminación y autogobierno, tales como la educación propia.

Educación propia

Comprender cómo operan los ejercicios autónomos de educación propia en los territorios indígenas del EZLN, CRIC y CAM pasa por *traducir, expandir el presente y ampliar la mirada*. Es decir, metodológicamente, no solo hay un diálogo entre tres experiencias educativas, sino que se busca comprender (traducir) cómo convergen en lo que las mismas comunidades denominan educación propia, la cual no ha sido ni es posible desarrollar y sostener si no existe un territorio donde ejercerla.

Ampliar la mirada obliga a entender que las comunidades indígenas de América hace mucho tiempo vienen ejecutando ejercicios de poder (soberanía territorial) gracias a los cuales han podido recuperar conocimientos ancestrales y desarrollar nuevas formas de saber con base en la acumulación de experiencias y la innovación respecto al medio ambiente y social circundante. Es un conocimiento situado —no reconocido y sometido al epistemicidio— que se construye de forma constante en tiempo presente. Vislumbrar esto lleva a tomar las acciones educativas no solo como simples hechos, sino también como acontecimientos y emergencias, esto es, expandir el presente, entendido como un proceso dinámico y en constante movimiento (dialéctico).

Desde los años 30 del siglo pasado, tanto en Colombia como en Chile, las comunidades indígenas ya luchaban por educación y autonomía, pero hubo, al menos, dos momentos importantes entre los años 70 y 90 del siglo pasado.

El primero, en 1971, cuando en el departamento del Cauca (Colombia) nació una de las organizaciones pioneras en la lucha indígena de América: el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Entre sus objetivos principales estaba seguir luchando por la recuperación de tierras, así como organizar y ejecutar procesos de educación propia. Esta postura política fue ratificada siete años después durante su V Congreso, en el cual ya no solo se exigía educación, sino también contar con profesores bilingües para que el proceso educativo fuese cada vez más autónomo. Aunque ha habido falta de compromiso de los estados en hacer realidad la autonomía de los pueblos indígenas, cada pueblo, junto con sus organizaciones políticas respectivas, ha liderado exitosos ejercicios de educación propia que pasan por su propio control territorial y soberanía. Entre estos se encuentra el PEBI-CRIC que, a su vez, es la base fundamental para desarrollar los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües.

El segundo momento fue en 1994, en el estado de Chiapas (México). El proceso educativo ya se venía desarrollando desde antes del levantamiento político militar que hubo ese año. Una de las razones del alzamiento zapatista fue la entrada en vigencia del Tratado de Libre Comercio entre México y los Estados Unidos. Los municipios autónomos, denominados Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas, corresponden a entidades territoriales donde los zapatistas ejercen control político, es decir, autonomía y autogobierno. Este gobierno popular se denomina Juntas de Buen Gobierno, las cuales son las encargadas de organizar una amplia y compleja red de procesos de educación propia zapatista, la cual se conoce como Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (Figura 1).

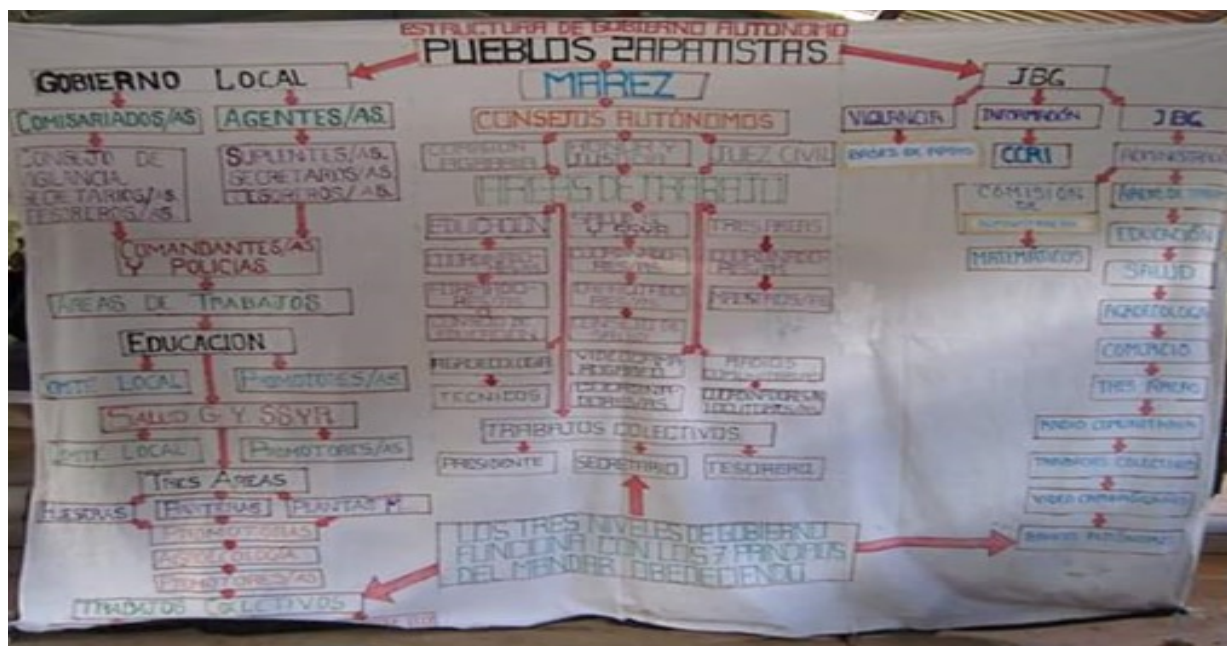


Figura 1. Estructura autónoma zapatista

Fuente: elaboración propia, obtenida durante la entrevista con la profesora María Fernanda Uribe Cruz de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En relación con los procesos de educación propia desarrollados por el pueblo mapuche en la Araucanía y la región del Bio Bio (Chile), estos tienen su proceso histórico. Las luchas más recientes del pueblo han pasado por procesos de autonomía y soberanía simbólica, como la creación de la bandera nacional mapuche denominada *Wenufoye*. Este proceso posee su doble connotación: fue educativo, porque su emergencia no fue producto de un grupo de líderes, sino todo un ejercicio de consulta entre las diferentes comunidades mapuche, incluidas las de Argentina. Igualmente, fue un ejercicio de soberanía simbólica, porque para los mapuche ha sido más complejo ejercer soberanía y, por tanto, autonomía en sus territorios que en las comunidades de Chiapas o Cauca. No obstante, la creación de la *Wenufoye* fue un abierto desafío para el estado chileno.

El proceso instala y fundamenta la idea de Wallmapuche como nación mapuche, así como los alcances e implicancias de un proyecto de autonomía y de autodeterminación por los fundamentos históricos que posee: preexistencia, territorio, Gobierno, economía, lengua, historia, filosofía, cultura, identidad; en este último, se reconoce, revalida y restaura la perdurabilidad e importancia de las identidades socioterritoriales en Ngulumapu: Lafkenche, Pikunche, Williche, Pewenche, Wenteché, Nagche y el Este Puelche. (Weke, 2015)



Figura 2. Bandera nacional mapuche o Wenufoye

Fuente: Weke (2015).

A pesar de lo complejo que ha sido para los mapuche del lado chileno ejercer autonomía y, por tanto, desarrollar procesos de educación propia, estos no se ha detenido, sino que, por el contrario, constituyen una forma más de resistencia creativa y apuntan a alcanzar los objetivos de una educación propiamente mapuche. En tal sentido, en los llamados territorios en conflicto, la Coordinadora de Comunidades Mapuches en Conflicto de Aracuco-Melleco ha desplegado una sostenida lucha por la autonomía a partir de 1997, ejecutando una serie de “toma de tierras” que logra, o bien a la fuerza, o bien haciendo que el Gobierno adquiriera las tierras y, posteriormente, mediante el sistema de reforma agraria, las devuelva. En estos territorios se desarrollan planes de educación mapuche o sistema *Kimeltuwvn* (“lugar o casa de saber”).

Históricamente, el pueblo mapuche ha desarrollado un sistema educativo propio, el *Kimeltuwvn*, cuya finalidad es que lxs niñxs en crecimiento, lxs Pichikeche, puedan convertirse en una buena persona conociendo y respetando las normas de sus comunidades. Mediante el *Kimeltuwvn*, se conforma la identidad individual, que es la vez comunitaria y en relación con el espacio territorial. Las políticas genocidas que perpetró el Estado argentino [y chileno] contra el pueblo mapuche, desde fines del siglo XIX y que continúan de diferente manera en la actualidad, significaron la desestructuración de las condiciones sociales-territoriales que hacían posible la vigencia plena del *Kimeltuwvn*. (Meli y Brion, 2018)

Este sistema educativo ancestral, de manera similar a los planteamientos de los indígenas nasa (comunidad mayoritaria dentro del CRIC) o de las comunidades indígenas zapatistas, tiene su centro en la relación ontológica hombre-mujer-naturaleza, en el entendido de que la naturaleza o pachamama no es solo ecología, sino un ser superior que permite el múltiple encuentro de otredades. Sin esta relación, no sería posible la concepción autonomista de los pueblos indígenas que implica liberar la Tierra de la explotación; sacar a las forestales, a las mineras, a las petroleras. En otras palabras, dar la vuelta al valor de uso sobre la tierra y, en esa lógica, al proceso educativo, pues no se trata solo de adquirir conocimientos prácticos (incluidos conocimientos occidentales), sino también generar pensamiento crítico.

Según Silva del Solar (2010), el sistema mapuche es efectivamente ancestral y, en tal sentido, posee cuatro ejes: 1) *Kimûn* o sabiduría cultural de orden ancestral porque se construye en espacio-tiempo; 2) *Inarrumen* o relación con la naturaleza que es la que permite aprender; 3) *Ngûlam* o educador que teje un puente entre *Kimûn* e *Inarrumen*, y 4) *Epeu*, eje que recoge en sí mismo a los tres anteriores y que, a su vez, se sustenta en leyes ancestrales, mitos, leyendas, la oralidad y el diálogo de saberes.

De manera análoga, para el proceso educativo y autónomo zapatista, Boronnet (2011) señala:

Más allá de cumplir con un cargo comunitario de educador *tseltal* o *nopteswanej*, 'el que enseña', en la escuela o *snajel nopjun*, 'casa donde se estudia', los promotores se desempeñan como luchadores sociales muy activos en la vida cultural local, ya que sus compromisos dedicados al servicio de alfabetización de los niños, y a veces de los adultos, no pueden ser deslindados de su militancia en el movimiento zapatista con el cual se identifican [...]. La práctica de autogestión de las escuelas zapatistas conlleva en toda su lógica a garantizar el respeto de las especificidades identitarias locales a la hora de definir el quehacer educativo. La principal ventaja que los pueblos rebeldes consideran acerca de la autonomía escolar es su capacidad de (re)valorizar los conocimientos generales, prácticos y éticos que estiman útiles, necesarios o prioritarios para fortalecer su identidad y su dignidad como miembros de un pueblo campesino indígena, mexicano y zapatista.

En cuanto a los procesos educativos desarrollados por el CRIC, se encuentra que "en el nasa yuwe, 'aprender' es *piya*. *Piya-sa* es la 'persona o animal que aprende'. *Ka-piya'-j-sa* es la 'persona que enseña o maestro(a) que tiene las habilidades para distribuir el conocimiento o las artes de la cultura'". De tal modo, por su raíz indígena y su estrecha relación con la naturaleza e independientemente de su lugar geográfico y geopolítico, las tres comunidades indígenas a las que se ha hecho mención poseen similitudes sorprendentes, si se quiere: su relación con la naturaleza y la lucha histórica por recuperar la autonomía, por su identidad y ancestralidad y por una educación propia.

Conclusiones

La epistemología situada permite la convergencia analítica al estudiar las tres comunidades indígenas de América base de este artículo: los zapatistas, los nasa y los mapuche. Yendo más a fondo, desde el punto de vista educativo y de la construcción y el desarrollo de la educación propia, existe una convergencia entre el proceso de educación autónoma y los procesos de educación popular.

El proceso de educación propia se fundamenta en la ancestralidad y también retoma elementos de la educación moderna y laica. No es resultado de concesiones de los estados a los pueblos indígenas, sino de luchas de resistencia y por la autonomía. Aunque, dependiendo del contexto, los procesos de educación propia se adecúan o no a formatos estatales, ello no significa que pierdan su raíz autonomista. Lo comunitario, la cosmovisión y la interculturalidad son tres elementos que se encuentran, con algunas variables, en los zapatistas y los mapuche, pero en Chiapas o la Araucanía los estados no han reconocido la educación impartida en los territorios indígenas dentro de su sistema oficial.

Referencias

Araya, C. y Manquilepe, L. (2014). "Inclusión de la cultura mapuche como acción política educativa en la ciudad". Contexto de la educación intercultural chilena y urbana. *Educación y Ciudad*, (26), 29-38. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.40>

Baronnet, B., Mora, M. y Stahler, R. (Coord.). (2011). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 489-513). Xochimilco Universidad Autónoma Metropolitana UAM.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Norma.

De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Desclée de Brouwer.

De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/santos.html>

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.

De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Antología esencial, vol. 1. CLACSO. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf

García, A. y Acero, O. (2011). *Los nasa en resistencia por la vida: contextos de inseguridad creados por la modernidad, el neoliberalismo y el conflicto armado*. (Trabajo de grado, Universidad del Valle). Repositorio institucional. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/580cbb23-e9ba-4963-af05-e56bbea7f9ad/content>

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

Haraway, D. (1999). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/ble. *Política y Sociedad*, (30), p. 121. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO9999130121A>

López Bárcenas, F. (2006). *Autonomía y derechos indígenas en México*. Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho39.pdf>

Martínez, O. (2013). *Ontologías semánticas aplicadas a la interpretación textual*. (Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca). Repositorio institucional. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=54790>

Martínez, O. (2018). *Lecciones de praxeología*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Martínez, O. (2020). *Ensayos de filosofía, lingüística y economía*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Meli, A. y Brion, L. (2018, abril 18-20). *Kimeltuwvn y educación autónoma mapuche: sistematización de la experiencia del Trawwleñ en Fvske Menuco* [Ponencia]. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Argentina. <https://es.scribd.com/document/474129002/MELI-y-BRION-KIMELTUWVN-y-Educacion-Autonomia-Mapuche>

Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe

Quintín Lame, M. (2004). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. En C. Gnecco (Ed.), *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas* (pp. 139-249). Universidad del Cauca/Universidad del Valle.

Retamal, S. (2018). Nociones de autonomía educativa y su alcance en el territorio mapuche huilliche (Chile). *Revista Espacios*, 39(25). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n25/a18v39n25p04.pdf>

Silva, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad: Revista de Educación*, 14(1), 109-121. <https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.09>

Silva del Solar, M. (2010). Kimeltuwün mapuche (conocimiento mapuche) como base en la definición de senderos educativos con enfoque ambiental y cultural en el lof Epu Rewe, comuna de Loncoche, región 1 de la Araucanía, Chile. *Revista Investigaciones en Educación*, X(2), 153-171. http://dungun.ufro.cl/~mageduc/docs/rie_2010vol2.pdf

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). "La observación participante en el campo". *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

Tokichen, V. (2011). *El movimiento mapuche en Chile y Argentina: una aproximación desde las teorías de la acción colectiva y los movimientos sociales*. (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Repositorio institucional. https://gredos.usal.es/bitstream/10366/115601/1/DDPG_Tokichen_Tricot_Salomon_V.S._El_movimiento_mapuche.pdf

Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Weke, J. (2015). *Historia de la creación de la bandera mapuche. Significados de formas y colores*. Mapu Express. <https://www.mapuexpress.org/2015/05/07/historia-de-la-creacion-de-la-bandera-mapuche/>

Zemelman, H. (1987). *Conocimientos y sujetos sociales: contribución al estudio del presente*. El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv233q0q>

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del conocimiento*. Anthropos/El Colegio de México.

Zemelman, H. (1994a). *Racionalidad y ciencias sociales*. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, (45), 5-23.

Zemelman, H. (1994b). Necesidad de pensar y sus desafíos éticos. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, (45), 112-120.

La exclusión como punto de partida para plantear la inclusión social

Exclusion as a starting point to propose social inclusion

A exclusão como ponto de partida para propor a inclusão social

 **Fabian Andrey Zarta Rojas**

<https://orcid.org/0000-0001-5536-3712>

Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

fabian.zarta@uniminuto.edu

Bogotá, Colombia

 **Carlos Germán Juliao Vargas**

<https://orcid.org/0000-0002-2006-6360>

Universidad Javeriana

cgjuliao@gmail.com

Bogotá, Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

Zarta, F. y Juliao, C. (2023). La exclusión como punto de partida para plantear la inclusión social. *Inclusión y Desarrollo*, 10(1), pp. 49-62.

Recibido/Received/Recebido: 10 de abril 2023

Aceptado/Accepted/Aceito: 23 de agosto de 2023

Publicado/Published/Publicado: 6 de octubre de 2023

Artículo de de revisión / Review Article / Artigo de revisão

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia





El presente artículo propone la revisión del anverso de la inclusión social con el fin de comprender de forma más profunda las porosidades o alternativas existentes para plantearla; por ello, resulta interesante repensar el lugar teórico-práctico de la exclusión desde sus modelos y formas políticas. El método que se utilizó para desarrollar esta reflexión fue el deconstruccionismo como modo de dotar de un nuevo sentido un concepto a partir de la revisión de sus diversos elementos. Si la exclusión es un problema social que debe preocupar en las sociedades occidentales, también se debe reconocer que los procesos que la generan conciernen a todos y, en ese sentido, se debe continuar con la reflexión y la implementación de acciones que permitan, cada vez más, acortar esas brechas que la violencia ha generado a lo largo de la historia sociopolítica del continente.

Palabras clave: exclusión; inclusión social; Occidente; pobreza; desigualdad

This article proposes the revision of the obverse of social inclusion in order to understand in a deeper way the porosities or alternatives that exist to approach it; therefore, it is interesting to rethink the theoretical-practical place of exclusion from its models and political forms. The method used to develop this reflection was deconstructionism as a way of giving a new meaning to a concept by reviewing its various elements. If exclusion is a social problem that should be concern in Western societies, it should also be recognized that the processes that generate it concern everyone and, in this sense, it is necessary to continue with the reflection and implementation of actions that allow, increasingly, to shorten those gaps that violence has generated throughout the socio-political history of the continent.

Keywords: exclusion; social inclusion; West; poverty; inequality.

Este artigo propõe uma revisão do reverso da inclusão social para entender com maior profundidade as porosidades ou alternativas existentes para abordá-la; por isso, é interessante repensar o lugar teórico e prático da exclusão a partir de seus modelos e formas políticas. O método utilizado para desenvolver esta reflexão foi o deconstrucionismo como forma de dar um novo significado a um conceito por meio da revisão dos seus diversos elementos. Se a exclusão é um problema social que deve preocupar as sociedades ocidentais, também se deve reconhecer que os processos que a geram dizem respeito a todos e, nesse sentido, é necessário continuar com a reflexão e a implementação de ações que permitam, cada vez mais, reduzir as lacunas que a violência gerou ao longo da história sociopolítica do continente.

Palavras-chave: exclusão; inclusão social; Ocidente; pobreza; desigualdade.

Introducción

Toda deconstrucción tiene lugar; es un acontecimiento que no espera la deliberación, la organización del sujeto, ni siquiera de la modernidad.

No hay edificio sin caminos que conduzcan a él, ni tampoco hay edificios sin recorridos interiores, sin pasillos, escaleras, corredores o puertas.

Jacques Derrida

La exclusión es uno de los conceptos que, en la literatura de las humanidades y las ciencias sociales, es objeto de cuestionamientos y críticas. Hoy es muy popular junto a su antónimo, la inclusión. Ambos aparecen como nociones esenciales. Preferido por algunos sobre conceptos como *pobreza o empobrecimiento* —porque va más allá del simple análisis económico— y rechazado por otros porque les parece un ocultamiento de las desigualdades socioeconómicas estructurales, la exclusión sigue siendo una noción que la mayoría de los autores consideran vaga, imprecisa y llena de trampas (Castel, 1995; Roy y Soulet, 2001). Escribir sobre este tema equivale, por tanto, a caminar por terrenos minados y, mucho más, pretender educar o generar conocimiento y aprendizajes en torno a ello, pues no se trata solo de transmitir conceptos o teorías, sino también de crear e innovar (Dueñas, 2021). Sin embargo, siguiendo el ejemplo de Châtel y Soulet (2001), Clavel (2000) y Thomas (2022), revisar el concepto de exclusión conduce a renovar la forma de abordar la cuestión social, sobre todo los conceptos de pobreza y desigualdad social, en un contexto socioeconómico en evolución.

Este texto constituye, por un lado, un proceso de síntesis documental circunscrito a los países occidentales, lo que lo hace parcial, y, por otra parte, se orienta sobre los vínculos que existen entre la exclusión y la impotencia para actuar —desempoderamiento— como efecto importante, lo que lo hace también parcial.

En primer lugar, el presente artículo se propone situar la exclusión en relación con los conceptos de pobreza y desigualdad social. En segundo lugar, presenta los diversos ángulos de análisis presentes en la literatura consultada. En tercer lugar, hace una síntesis de los principales modelos sociológicos para comprender los procesos de exclusión. Y, en último lugar, destaca algunas consecuencias de la exclusión en el ámbito individual argumentando que la acción colectiva de las personas directamente afectadas por la exclusión sería un camino privilegiado para abordar esta problemática.

Como se puede observar, el estudio de la exclusión se puede complejizar desde un punto de vista alternativo; es decir, desde el estudio de la inclusión social. En ese sentido, es importante plantear, como lo propone Derrida (2020), una deconstrucción de la palabra como metodología para dotarla de un nuevo sentido; en otras palabras, la deconstrucción abre el camino para generar un nuevo pensamiento mediante la crítica de un cúmulo de contradicciones lógico-discursivas que permite disminuir o colaborar con las grietas que existen entre un término y su significado (Borges de Meneses, 2013).

Por lo anterior, resulta interesante estudiar el término *exclusión* como vía para “incomodar” a los autores, pensadores, corrientes y afirmaciones teóricas sobre la inclusión social. Entendemos aquí *incomodidad* en el sentido de Spivak y Giraldo (2003): lograr una movilización de todas las estructuras de pensamiento y formas de acción hegemónicas. Bajo este presupuesto, mediante una reflexión desde un punto de vista alternativo, esta revisión pretende proporcionar una nueva forma de entender la exclusión como camino para complejizar la inclusión social.

Ahora bien, ¿cuáles es la equidistancia entre inclusión y exclusión —tomando las dos en un sentido social—? Ambos conceptos tienen una amplia tradición en las ciencias sociales y una valorización reciente, aunque significativa, para el análisis de las políticas públicas. La inclusión hace referencia a la búsqueda incansable de una vida digna para las poblaciones que se han visto segregadas por factores históricos, sociales, económicos y políticos, mientras que la exclusión alude, sobre todo, a la falta de participación de individuos o grupos en la vida social y política de un territorio. La cuestión, entonces, no se limita a generar inclusión social en todo el mundo (lo que se limitaría a una exégesis conceptual sin explorar alternativas de solución ante la exclusión porque hay cierta falta de flexibilidad conceptual cuando se usa la distinción en contextos sociales complejos).

En las sociedades de hoy existen prácticas sociales diversas que generan paradojas ineludibles y que se tornan invisibles cuando se recurre al binomio inclusión/exclusión en su forma estática al punto en que se hace necesario analizar qué rasgos de inclusión hay en la exclusión y qué factores de exclusión persisten en la inclusión.

Si se sigue la línea de pensamiento que se cuestiona, estudiar la exclusión sería una vía alterna para seguir considerando otros espacios de la inclusión desde su antónimo, desde su opuesto discursivo —pero perteneciente a la misma problemática social—. De todas formas, con la presente reflexión no se busca agotar el horizonte analítico de la cuestión, sino abrir nuevos espacios para comprender, desde otros puntos de enunciación, tanto la exclusión como la inclusión. En razón de ello, se hará una exploración, ante todo, de la exclusión, seguido de una apuesta por ver qué tiene por aportar la exclusión al concepto de inclusión social en nuestros días.

Exclusión, pobreza y desigualdad social: conceptos independientes pero relacionados

Primero hay que destacar que las semejanzas y desemejanzas entre los conceptos de *exclusión*, *pobreza* y *desigualdad social* dependen mucho del paradigma epistemológico en el que se sitúan los autores, así como de la consideración de las dimensiones en los análisis. Así, aunque algunos conciben el análisis de la pobreza y la desigualdad social como algo objetivo —fenómeno más medible que el de la exclusión—, el examen de la literatura reciente revela una realidad diferente. En efecto, el carácter dinámico y multidimensional del fenómeno de la pobreza es abordado en general en todos los escritos, tanto en el plano social como en el cultural y el político. Ello lo sitúa mucho más allá del ámbito económico (número de pobres, umbral de pobreza, etc.).

Afirmar que han aparecido “nuevas formas de pobreza” o que la pobreza ha cambiado de rostro es hoy un lugar común. En este punto, los autores coinciden en que hay cambios sociales y económicos en las sociedades actuales que se traducen en nuevas formas de pobreza y en una expansión de las poblaciones afectadas; es lo que otros llaman *exclusión*. De tal modo, para unos, dicho concepto de exclusión representa un cambio en el fenómeno de la pobreza; para otros, una variación semántica que señala lo que ocurre en las sociedades, y, para otros más, un nuevo fenómeno social, pero asociado a la pobreza. Notablemente, para Thomas (2022), la exclusión tiene que ver con varios fenómenos de pobreza, pero cambia el punto de vista del observador de lo económico a lo sociológico, pasando de una lógica de umbrales a una de acumulaciones.

El proceso general de empobrecimiento da como resultado “nuevas caras de la pobreza”, es decir, formas de pobreza que afectan a sectores de la población que hasta ahora se habían librado de ella (Fontan, 1997). En este sentido, el empobrecimiento sería testigo de cambios sociales, económicos, políticos y culturales, tanto como la exclusión. Los dos conceptos —*pobreza* y *exclusión*— llevarían a pensar en términos de privación y/o carencia, pero sobre todo de exclusión de los procesos normativos de la vida en sociedad.

Es interesante notar que, mientras la noción de pobreza suscita más una reflexión sobre la sociedad desde una perspectiva vertical y estratificada (clases sociales, jerarquía social, pirámide social, etc.), el concepto de exclusión

“En las sociedades de hoy existen prácticas sociales diversas que generan paradojas ineludibles y que se tornan invisibles cuando se recurre al binomio inclusión/exclusión en su forma estática al punto en que se hace necesario analizar qué rasgos de inclusión hay en la exclusión y qué factores de exclusión persisten en la inclusión.”

se sitúa más en términos de un análisis horizontal (dentro/fuera, incluido/excluido, propietario/no propietario, etc.). Esta es la diferencia central entre los dos conceptos: la pobreza representa un “empuje” hacia abajo, mientras que la exclusión representa un “empuje” hacia afuera, en un movimiento centrífugo más que descendente. Tal vez es Alain Touraine quien mejor traduce este cambio de perspectiva, evocando el advenimiento de una sociedad dual donde ya no es el lugar jerárquico ocupado por un individuo o un grupo social lo que cuenta, sino su posición, ya sea en el centro o en la periferia, como lo recuerdan Casado y Bergalli (1994).

Castel (1997) señala que la exclusión no plantea realmente el problema de las desigualdades socioeconómicas al indicar que ser todos *incluidos* no significa ser todos iguales. Al abordar el tema de la dominación, agrega que *ser dominado* tampoco significa *ser excluido*. La exclusión se sitúa, por tanto, en otro registro de análisis, con un alto riesgo de enmascarar las desigualdades sociales y económicas. Este análisis dual recuerda al que aboga por la eliminación de la clase media mediante la ampliación de la brecha entre ricos y pobres. “Ricos contra pobres” e “incluidos contra excluidos” estarían así bajo un único y mismo análisis de las transformaciones de las sociedades occidentales.

Para informar sobre los cambios en el trabajo en el ámbito social y económico —ya sea la crisis de la sociedad asalariada y el modelo del Estado providencia, o la erosión del vínculo social—, ciertos académicos estadounidenses subrayan la aparición de una subclase (Schechter y Paquet, 2000). De tal modo, además de las persistentes y crecientes desigualdades sociales entre clases sociales, se está creando una “subclase” entre la población.

Si bien parece claro que la privación económica es parte de casi todas las formas de exclusión —si no de todas— (Castel, 1994), la pobreza solo aparece como uno de los componentes de la exclusión. Vista así, la exclusión representaría una categoría más amplia que la de *pobreza* y no una categoría distinta, situada en una relación más horizontal que vertical. Mientras la pobreza abre el camino para cuestionar el modelo de organización económica —aunque no solo eso—, la exclusión cuestiona más los modelos de organización social y política y el universo de lo simbólico; en particular, las cuestiones sobre la identidad y el “valor” de los individuos que componen la sociedad. De ahí su dimensión más subjetiva que la de pobreza.

Cualquiera que sea el concepto adoptado, los peligros acechan a quien desea comprender mejor los procesos y/o el estado de exclusión. Uno de esos escollos sería insistir solo en los caminos individuales y descuidar así los procesos macroeconómicos, sociales, políticos y culturales y, sobre todo, la relación dialéctica dinámica que vincula a las personas con su entorno.

Ahora bien, ¿basta, como meta de inclusión, un programa de lucha contra la pobreza, las desigualdades y la exclusión social organizado sobre la base de los tres pilares que señala la CEPAL (2008)? Dichos pilares corresponden a los siguientes: (a) un alto desarrollo económico, sostenido y de calidad; (b) políticas sociales sobre fuertes inversiones en capital humano y la distribución equitativa de los frutos de dicho crecimiento y (c) voluntad política, fortalecimiento de las instituciones democráticas y acuerdos para progresar en el camino del desarrollo.

Definiciones y ángulos de análisis del fenómeno de la exclusión

La exclusión representaría una acumulación de rupturas o carencias¹ —como antes la pobreza— no solo en el ámbito material y económico, sino también de las relaciones sociales (vínculos sociales, redes, sociabilidad) y de la participación en los mecanismos políticos que rigen la convivencia (formas de organización social, política, económica, cultural, etc.). La exclusión puede analizarse desde varios ángulos y con diversos acentos, desde lo psicológico hasta lo macrosocial. Roy y Soulet (2001) proponen un desglose de la literatura en cuatro conjuntos para situar mejor la perspectiva de análisis de los diferentes modelos, procesos y trayectorias que se presentarán más adelante:

- a. *La exclusión como relación de poder entre grupos*: los incluidos o integrados defenderían un territorio físico, simbólico, ideológico y cultural llamado “normal”, del cual serían rechazados los individuos atípicos. Sería a través de un proceso de etiquetado y estigmatización que desvaloriza al otro que se produciría la exclusión. Según esta perspectiva, la exclusión se traduciría en relaciones negativas tanto con el espacio físico, social, económico, político y cultural como con los actores que ocupan estos espacios (Lascoumes, 1994).
- b. *La exclusión como expresión del declive de la sociedad de trabajadores*: los cambios en la sociedad asalariada traen consigo un cuestionamiento de la cohesión social, así como una erosión, incluso una ruptura, del vínculo social (Helly, 1999). En las sociedades occidentales, el trabajo sigue siendo el mecanismo más poderoso de integración social. Estar excluido de él provocaría un distanciamiento del sistema productivo y de consumo y, en últimas, un enrarecimiento de lo proximal (familia, grupo profesional, etc.) y secundario (asociaciones, partidos políticos, redes sociales).
- c. *La exclusión como efecto de los problemas identitarios del individualismo actual*: aquí se cuestiona la dimensión simbólica de la exclusión debido a la imposibilidad de que quienes no participan en actividades económicas (producción y consumo) se identifiquen con un rol social o profesional, pues dichas actividades son fundamento del reconocimiento social actual. Las personas que no pueden (o ya no) registrarse en los intercambios simbólicos normativos estarían en los márgenes del mundo social. El individuo sería así estigmatizado por su incumplimiento de las expectativas sociales (Roy y Soulet, 2001). Anderson y Snow (2001) representan esta corriente que viene del interaccionismo simbólico.
- d. *Exclusión como resultado de la globalización de la economía capitalista*: en esta comprensión se destaca lo macroestructural. La exclusión sería una reacción de los individuos y las comunidades a la liberalización de los mercados, la apertura de las fronteras y la racionalización de los excedentes. Además de buscar el máximo beneficio, se invoca la cuestión de la robotización y el desplazamiento de puestos de trabajo hacia el sector terciario para explicar lo laboral en las sociedades industriales (menos puestos de trabajo, peores condiciones, salarios más bajos o irregulares, etc.). También se tiene en cuenta la crisis de los modelos de Estado, que se perciben como obstáculos al libre mercado, pues crean rigideces. Asimismo, la globalización capitalista de la economía aceleraría el proceso de exclusión, no solo en términos económicos, sino también de participación en la vida colectiva y democrática (Roy y Soulet, 2001).

Tras este análisis, es posible afirmar que los procesos que conducen a la exclusión se sitúan en una dinámica dialéctica que combina determinantes macro (estructuras sociales, políticas y económicas, modelo de Estado, etc.) y micro (reacciones individuales ante el estigma y los marcos normativos impuestos, pérdida de identidad, etc.). En efecto, los autores divergen en cuanto a la causa central de los procesos observados, que a veces se sitúan desde el punto de vista de las estructuras económicas, sociales, culturales y políticas, y a veces desde el de la dificultad o la incapacidad de los individuos para adaptarse. Es posible creer, siguiendo el ejemplo de Clavel

1. Preferimos emplear los términos *ruptura* y *privación* que *carencia* o *falta*, que ponen demasiado énfasis en el nivel de análisis individual y corren el riesgo de reducir el estudio de los procesos de exclusión a las deficiencias individuales (culpabilización de las víctimas). En la literatura abundan, en efecto, las referencias a las carencias de los excluidos, que podrían llamarse el mundo de los *sin* o los *ni ni*: sin estudios, sin empleo, sin red social, sin identidad gratificante, sin cobijo, sin cualificación, sin recursos, etc. Al examinar siempre las situaciones de pobreza y exclusión a partir de las carencias (a partir de lo que no tienen los pobres o los excluidos), olvidamos tomar en cuenta las fortalezas y potencialidades que albergan las personas y las comunidades, elementos fundamentales al tratar de resolver este gran problema social.

(2000), que están en juego varios niveles, campos y posibilidades de trayectorias para comprender mejor la exclusión, sin identificar un nexo causal único.

En ese orden de ideas, puede que la dinámica entre macro y microprocesos sea lo que permita obtener una comprensión más exhaustiva de las diversas formas de exclusión —aunque cada polo de análisis merece especial atención—, así como un análisis cuidadoso de los contextos de aplicación y los tipos de poblaciones afectadas —aunque se pueden sacar ciertas constantes a la luz—.

Proceso de exclusión: modelos, vías y trayectorias

Los autores interesados en la exclusión han presentado varios modelos. A continuación, se revisan los cinco considerados como referentes por ser los más completos en términos explicativos y los que mejor pueden ayudar a situar, de modo alternativo, la problemática de la inclusión social.

- a. La *desafiliación* según Castel (1994, 1997): para este autor, la exclusión se deriva de un doble proceso de abandono: en el eje laboral y en el eje relacional —ruptura del vínculo social—. Su obra sugiere una visión matizada del fenómeno de la exclusión, en el que no solo hay incluidos o excluidos, sino también “situación de precariedad” para algunos. Su explicación revela tres áreas principales: i) *zona de integración*, que abarca la relativa estabilidad y autonomía que implica un trabajo satisfactorio, así como relaciones sociales enriquecedoras (familia, amigos, red social, etc.); ii) *zona de desafiliación*, referida a máxima turbulencia y dependencia, pues ya no hay vínculo, ni en el eje laboral, ni en el eje relacional —que puede resultar en particular en el aislamiento social—, y iii) *zona de vulnerabilidad —o precariedad—*, que se ubica en la unión de las otras dos y es la central desde el punto de vista de la intervención por realizar.

Es sobre esta zona gris, que se va ampliando poco a poco, desde donde se debe interrogar para comprender los mecanismos económicos y sociales que llevan a la desafiliación. Esto permite cuestionar los modelos organizativos de la sociedad actual que conducen a crecientes vulnerabilidades, bien sea que se piense en el aumento del desempleo de larga duración, la crisis salarial, la precariedad del empleo (a tiempo parcial, por contrato, por cuenta propia, estacional, etc.) o la transformación de los patrones de relación (cambio de estructuras familiares, monoparentalidad, individualismo social, pérdida de las redes vecinales tradicionales). Para Castel, el interés debe centrarse en los procesos que están aguas arriba de la exclusión, especialmente en la zona de vulnerabilidad como espacio estratégico de intervención —más que en la de desafiliación, donde el mal ya está hecho—.

- b. La *descalificación* según Paugam (2007): partiendo del empleo como elemento principal de la integración normativa de los individuos en la sociedad, Paugam se centra en los receptores de la asistencia social para mostrar las etapas del microproceso que conduce a la descalificación social. El proceso empieza con una etapa de *debilitamiento* —condiciones de vida precarias—, referida a que los individuos retrasan el uso de los servicios sociales por temor a caer en un sentimiento de inferioridad social. Estarían, en esta etapa, “aprendiendo sobre la descalificación social”. Luego, entrarían en una etapa de *ayudantía*, aceptando su nuevo estatus de dependencia de profesionales e instituciones, pasando de la negativa a la aceptación de instalarse en tal puesto y cambiando a veces incluso a la reivindicación. Paugam señala que, en esta etapa, las personas se asemejan cada vez más a los estigmas que se les atribuyen. La última etapa, la de la *marginalidad o ruptura del vínculo social*, sería una respuesta a los estigmas percibidos y vividos por los individuos que intentarían entonces organizar su vida fuera de la sociedad, sus instituciones y sus redes para escapar de la estigmatización asistencial. Así, en torno a la construcción —o deconstrucción— identitaria de los individuos frente a las instituciones, se plantea el modelo de Paugam.
- c. La *desinserción* según Gaulejac (2005): este modelo se inscribe en la tendencia general del modelo anterior y apunta al progreso de las poblaciones más excluidas —personas sin hogar—. Aquí se destaca la importancia de la identidad como factor de integración y, por tanto, de la percepción de uno mismo como individuo social. Para el autor, sin embargo, la ruptura del vínculo con el mundo laboral no es la fuente de la dinámica de desintegración, sino que lo serían cuatro momentos: (i) evento que crea

una primera ruptura en el vínculo social (pérdida de trabajo, muerte de un ser querido, separación matrimonial, enfermedad, etc.); (ii) ruptura fundacional que conduce a otras rupturas (por ejemplo: enfermedad ~ pérdida de trabajo ~ ruptura de redes sociales); (iii) abandono social —retiro gradual de todas las redes— y (iv) declive del individuo —asociado a la deambulación, en la que todos los lazos sociales parecen destruidos—. El ritmo que tomaría el proceso dependería de la reacción (resistencia, adaptación y asentamiento) de los individuos a los eventos que les ocurren (en particular, la reacción al evento inicial). Se trata de una dinámica relacional entre una dimensión de acontecimiento, consistente en una serie de rupturas, y otra dimensión psicológica de reacción a dichas rupturas.

- d. La exclusión como el final de un proceso de *desinserción social* según Roy (1995): el término *integración*², asociado a lo “vocacional”, representaría el acceso a un trabajo estable, mientras que la inserción acompañada del calificativo “social” significaría la adaptación de un medio y unas normas. La integración se mediría así por la autonomía, la independencia, el control de la propia existencia, la responsabilidad y la ciudadanía. Para este autor, el término exclusión solo debe usarse para referirse a un estado y no a un proceso.

Fuertemente inspirado en el modelo anterior, y refiriéndose al mismo tipo de población, Roy visualiza el proceso de desintegración sobre dos ejes principales: (i) el de rupturas —evocando los múltiples espacios donde ocurren (económico, relacional o simbólico)— y (ii) el de las reacciones individuales —que constituyen procesos psicológicos y se resume en tres etapas: *resistencia* (fase activa de lucha para contrarrestar los efectos de las rupturas o posible reorganización), *aceptación* (fase pesimista en la que se estructura una nueva identidad) e *instalación* (fase de total resignación en la que el individuo pierde confianza en sus capacidades, no cree en ninguna solución institucional, sufre un cambio en sus hábitos y crea un discurso que justifica su situación)—.

Roy añade a este modelo dos factores que influirían en su incidencia: (i) la duración de la ruptura o la acumulación de rupturas y (ii) los esfuerzos personales e institucionales para resistirla. O sea que las fases propuestas no constituyen un paso inevitable para llegar a la exclusión. En otras palabras, la idea de que los individuos se dejen deslizar por la pendiente de la exclusión no puede en modo alguno ser vista como un modelo mayoritario.

- e. La exclusión como *proceso de cierre* según Clavel (2000): la exclusión es un proceso evolutivo, multidimensional y polimórfico que abarca poblaciones heterogéneas; así sería más fácil identificar las situaciones de exclusión que a los propios excluidos. Este autor aclara que, si bien la pobreza se manifiesta en varias situaciones de exclusión, no todas las personas empobrecidas están excluidas, y no todas las personas excluidas se hallan en una situación de pobreza extrema. El modelo sistémico que propone incluye cuatro zonas (integración, precariedad, pobreza y exclusión) en las que se juegan trayectorias individuales y colectivas. Las trayectorias individuales están influenciadas por las historias personales que gobiernan, hasta cierto punto, las reacciones a los eventos vividos. Entre tanto, colectivamente, los caminos se ven influidos por procesos estructurales cuyo fondo es el desorden económico y social que provoca desestabilización y descalificación social, y que conduce a los individuos a circuitos de encierro. Irónicamente, como señala Clavel, estos circuitos forman parte de los procesos de exclusión y son, a la vez, las respuestas que las políticas públicas intentan dar a dicho fenómeno.

La *zona de integración* designa una situación económica y socialmente aceptable ante los estándares de ingresos, consumo y estilo de vida. La *zona precaria* representa el carácter incierto, aleatorio o irregular de los recursos, lo que provocaría una fragilidad que repercutiría en la vida cotidiana, tanto familiar como social. La *zona de pobreza* significa la debilidad o insuficiencia de recursos, de donde resulta la imposibilidad de participar en todos los modos de existencia socialmente reconocidos —incluido el consumo— y, por lo tanto, remite a un análisis de las desigualdades sociales. En cuanto a la *zona de exclusión*, constituye la acumulación de los efectos extremos de las dos zonas anteriores, combinando tres situaciones: (i) acumulación de situaciones de privación (empleo, ingresos, derechos)

2. Roy (1995) también advierte contra pensar la exclusión por su contrario: una inclusión ideal o perfecta que no existe en la realidad (condiciones económicas suficientes para asegurar la propia autonomía + actividad profesional gratificante + red relacional estable y enriquecedora + lugar de residencia + acceso a todos los bienes de consumo que le permitan realizarse plenamente, etc.).

y confinamiento en la vida social y económica a espacios “marcados” —es decir, reservados para los pobres y no reconocido socialmente como válido—; (ii) una relación social simbólica negativa que es, al mismo tiempo, objetiva —estigmatización desde el exterior— y subjetiva —autoexclusión a través de la mutación de la identidad personal—, y (iii) ruptura de los lazos sociales tradicionales (ruptura del trabajo asalariado, lazos familiares, etc.) que desintegran a las personas y conducen a la degradación social.

Estas tres dimensiones se requieren para definir la zona de exclusión, pero las modalidades de combinación serían múltiples. Al tratarse de un modelo dinámico, Clavel sugiere que la preeminencia de una puede repercutir en los demás. En definitiva, los excluidos no estarían fuera de la sociedad, sino situados en una relación social histórica, cuyo control se les escapa y donde ocupan una posición específica, lo que plantea la cuestión de la cohesión social. La exclusión constituiría, por tanto, un proceso centrífugo de diferenciación social.

“ La exclusión puede analizarse desde varios ángulos y con diversos acentos, desde lo psicológico hasta lo macrosocial. Roy y Soulet (2001) ”

Propuestas convergentes y principales diferencias

Coincidiendo con Autès (1995), se reconoce que, a pesar de sus particularidades, los modelos presentados anteriormente confluyen en varios niveles. Ellos abordan procesos compuestos por fases sucesivas que generalmente comienzan con la precariedad, el debilitamiento y la vulnerabilidad y terminan con la exclusión, entendida como una forma de salir de los marcos “normales” de la vida en sociedad. Sin embargo, mientras Paugam (2007) insiste en el proceso de etiquetado y el estatus otorgado por las instituciones, y que tanto Gaulejac (2005) como Roy (1995) se basan en estrategias para responder a eventos externos y a destinos individuales, Castel y Clavel enfatizan en los procesos históricos que producen o no cohesión social, en particular, en la crisis del empleo y la erosión de las tradicionales redes de sociabilidad. Por lo tanto, es en el énfasis en los procesos micro o macro donde los modelos difieren.

Ya sea que la exclusión se perciba como un empujón hacia los márgenes o como un encierro en los circuitos asistenciales —lo que podría describirse como un camino secundario—, lo cierto es que representa un fenómeno complejo y difícil de circunscribir que no puede ser aprehendido del mismo modo según los individuos, lugares, espacios, tiempos y tipos de sociedades en los que se da. Más bien, entendiendo este fenómeno en el sentido de un quehacer educativo complejo como lo plantea Santos-Guerra (2017), la exclusión se construye socialmente y varía según una serie de determinantes que irían desde los modos de regulación social que definen la forma de concebir y producir el vínculo social hasta el papel que asumen los individuos frente a su inserción en esta relación social situada.

Las perspectivas más interesantes radican en la combinación de dos grandes ángulos de análisis: (a) los determinantes macrosociológicos, políticos, económicos y culturales, y (b) los microsociológicos e individuales. En este sentido, el modelo de Clavel se erige como el más completo, ya que asocia las dimensiones individual y colectiva y reconoce la multiplicidad de combinaciones posibles en términos de procesos.

Como concluyen Mascareño y Carvajal (2015), sin importar las formas o combinaciones que se hagan de inclusión y exclusión, dos reflexiones relevantes surgen del análisis: (a) “la individualización de los procesos de inclusión/exclusión” que se pregunta por “la capacidad de selección de las personas en relación con las opciones que ellas consideren más apropiadas para la realización de sus planes de vida” y (b) “los contextos sociales generales en que los procesos de inclusión/exclusión tienen lugar” y en los que la cuestión central sería “la capacidad de distintos niveles de organización social de ofrecer tanto un número suficiente de alternativas, como una adecuada diversidad de ellas, de modo tal que las opciones de las personas sean cubiertas —en profundidad y amplitud— por la disponibilidad institucional” (pp. 137-138).

Cabe destacar que, si en el análisis de los procesos de exclusión se deben tener en cuenta de modo absoluto los determinantes macro, así como el rol de quien es excluido, no se puede obviar el rol de “quien la impone a los demás, aquel que excluye” (McAll, 1995, p. 81). Si las instituciones aparecen en ciertos modelos como abanderadas de los que excluyen, otros actores sociales (los “incluidos”) —que también parecen formar parte de los procesos que condenan a las personas a vivir “fuera de las murallas de la ciudad”— a veces se pasan por alto en el análisis. Por ello, es importante considerar la exclusión como una serie de “relaciones” que existen entre grupos sociales; relaciones basadas en el género, la edad, la etnia, la raza, etc. que dan lugar a diversas formas de discriminación. Lo anterior hace que la exclusión sea un proceso que concierne a todos, ya sea como “excluidos” o “incluidos”.

¿En qué punto convergen la exclusión y la inclusión?

Para comprender la forma como se articulan la inclusión y la exclusión, es preferible revisarlo a la luz de *la* política y no propiamente desde *lo* político, o mejor, desde una perspectiva macro y no desde lo microsociológico, puesto que la política pública forma parte de esta primera visión que afecta, desde luego, la segunda, pero no está pensada desde la base —como debería ser—, sino que proviene de directrices —en su mayoría, burocráticas— que persiguen intereses económicos o políticos. Así las cosas, cuando se revisa la historia de la desigualdad y la pobreza en Latinoamérica, en muchos de los casos esta se remite a consecuencias de las guerras y de las disputas políticas (Gasparini et al., 2012).

Uno de los efectos de lo que Mouffe (1999) denomina “antagonismo” para hacer referencia a la relación amigo-enemigo es que genera brechas o porosidades entre los diversos segmentos poblacionales de la estructura social de un territorio. De manera clara, habría que decir que discusiones en la superestructura —como lo llamaría Gramsci (2023)— desencadenan el proceso de exclusión en la base, debido a la hegemonía política y cultural que pocas veces es batallada por el pueblo mediante actos de resistencia.

En ese horizonte, y ante el daño que han generado los conflictos continentales, los gobiernos se han visto en la obligación de generar políticas que progresivamente reconstruyan el tejido social para reparar los efectos de la guerra; de allí nace lo que hoy se conoce como *política pública*. Desde luego, esta tiene unos objetivos de orden más políticos como “gestionar los activos del Estado nacional”; sin embargo, es más prudente para la presente reflexión quedar con la propuesta de Matamoros (2013) que plantea que las políticas públicas son herramientas para resolver conflictos.

Con base en lo anterior, el Estado sería lo que Zizek (2003) considera el “síntoma” pero, a la vez, brindaría acciones de recuperación ante la posible enfermedad de la estructura social. El punto de crisis de las políticas públicas y de la gestión del Estado se encuentra en la efectividad que han tenido o tienen dichas formas de gestionar el conflicto para intentar acortar las brechas o porosidades que se han gestado desde las guerras en América. Estas brechas no son más que las distintas formas de exclusión social que, poco a poco, forman parte del entramado sociohistórico de todo el territorio.

Por su parte, la inclusión ocurre en la base o, dicho de otro modo, es gestionada por la comunidad. Es importante mencionar que la inclusión que se genera al interior del pueblo no depende de las políticas públicas, sino que es la comunidad misma la que comprende la importancia de la inclusión como mecanismo y herramienta cultural de avance social. De tal manera, la inclusión es un asunto propio de las comunidades, mas no es una cuestión que devenga de la teoría o de la gestión política.

Como se ha expuesto, la exclusión se combate desde las acciones políticas, mientras que la inclusión ocurre en la acción comunal. Las dos cuestiones están mediadas por algo común que es la política pública, la cual, desde hace unos lustros, también está siendo gestionada por la misma comunidad. Es así como puede dar a conocer sus necesidades específicas y, por lo tanto, comunicar las garantías o productos que espera del Estado con el fin de generar acciones preventivas y correctivas ante la exclusión causada por los acontecimientos históricos y políticos y lograr así dar paso a la inclusión de todos los grupos segmentados y brindarles una vida digna y segura.

Conclusiones

Anderson y Snow (2001) argumentan que una de las estrategias de resistencia más poderosas al estigma que experimentan las personas excluidas y que, por ende, generaría inclusión es la *acción colectiva*. Esto permitiría el desarrollo de un sentimiento de poder y mayor eficiencia, así como la construcción de una identidad individual y grupal positiva e incluso de una “desalineación” del modelo dominante de expectativas sociales y culpas. De tal forma, más que una simple respuesta a la exclusión y la estigmatización, la acción colectiva (proceso de inclusión) representaría un proceso de construcción de identidades positivas y un medio para desarrollar nuevas formas de convivencia. Tendría un impacto tanto en las personas que la realizan como en todos los actores sociales y, por lo tanto, podría ser una respuesta interesante, ya que se ubica en la confluencia de los micro y macrodeterminantes de los procesos de exclusión. Según Lamoureux (2001), la acción colectiva permite subjetivizar la experiencia de exclusión vivida y [re]convertirse en actor, tanto desde el punto de vista individual como colectivo, así como renovar positivamente la relación con la política para [re]construir identidades plurales y positivas.

Clavel (2000) identifica cuatro condiciones para la lucha contra la exclusión: (a) debe haber una evolución en un doble registro: económico y político, pero también cultural y social (modelo de convivencia, representaciones del mundo, prácticas, etc.); (b) los excluidos deben estar en el centro de toda esta evolución; (c) los excluidos deben ser reconocidos como actores y sujetos y no como objetos trasladables a una zona de inclusión; (d) las políticas públicas nunca deben dejar de reintegrar a los excluidos a las políticas de derecho consuetudinario —no pueden ser políticas separadas—. La acción colectiva puede constituir una vía privilegiada para cumplir con estas condiciones, ya que trabaja tanto sobre procesos internos (cuestiones de identidad e impotencia individual para actuar) como externos (reivindicación de condiciones más justas, políticas públicas, creación de ciudadanías plurales, poder colectivo de acción, etc.).

Para delinear e implementar políticas públicas, estas han de ser reflexiones centrales: no se puede seguir hablando de inclusión y exclusión como si fueran dos mundos aparte, como si solo algunos estuvieran excluidos o solo quienes tienen capacidad fueran incluidos. Tampoco se puede homologar exclusión con extrema pobreza o inclusión con superación de la línea de pobreza. La fórmula binaria inclusión/exclusión es muy rígida para este tipo de problemas complejos.

En resumen, si se considera la exclusión como un problema social apremiante en las sociedades occidentales, es fundamental reconocer que los mecanismos subyacentes que la propician no son ajenos a ninguna persona. Por lo tanto, resulta imperativo mantener un compromiso constante tanto en la reflexión profunda sobre estos procesos como en la acción decidida para abordarlos. La responsabilidad de contrarrestar la exclusión no recae únicamente en ciertos grupos o entidades, sino que es un llamado que afecta a cada individuo y sector de la sociedad. Solo a través de un esfuerzo conjunto y sostenido, se puede aspirar a crear un entorno inclusivo y equitativo para todos los miembros de las comunidades y a seguir trabajando en diferentes herramientas que permitan cada vez más acortar esas brechas que la guerra ha generado a lo largo de la historia sociopolítica del continente. El contraste entre inclusión y exclusión tiene un indudable valor para el análisis de lo social y de las políticas públicas en las sociedades complejas de hoy. Empero, esa alta complejidad es lo que impide desarrollar dicho análisis en términos simplistas, suponiendo un estado de inclusión para algunos y de exclusión para otros.

Algunos ejemplos concretos de cómo se puede emprender este esfuerzo conjunto para abordar el problema de la exclusión en las sociedades occidentales, bien sea ampliando la reflexión o desarrollando ciertas acciones concretas, pueden ser los siguientes:

- a. *Educación inclusiva*: fomentar sistemas educativos que se adapten a las necesidades de todos los estudiantes, al margen de su origen étnico, nivel socioeconómico o capacidades. Esto podría incluir programas de tutorías, becas para estudiantes desfavorecidos, promoción de aulas y ambientes de aprendizaje diversos.
- b. *Políticas de empleo equitativas*: promover políticas y prácticas empresariales que valoren la diversidad y ofrezcan igualdad de oportunidades en el lugar de trabajo. Esto podría incluir la implementación de cuotas para grupos subrepresentados, capacitar en la diversidad y tomar medidas para combatir la discriminación en la contratación.

- c. *Acceso a la atención médica*: trabajar en la creación de sistemas de atención médica accesibles para todos, sin importar su estatus socioeconómico. Esto podría llevar a expandir programas de atención médica pública, promover clínicas comunitarias y concientizar sobre la importancia de la salud mental.
- d. *Vivienda asequible*: abogar por políticas que garanticen que todas las personas tengan acceso a viviendas seguras y asequibles. Esto podría incluir la implementación de regulaciones de alquiler, la construcción de viviendas accesibles y la lucha contra la especulación inmobiliaria.
- e. *Participación cívica*: incentivar la participación de todos los miembros de la sociedad en el proceso político y comunitario. Esto podría promover programas de educación cívica, eliminar barreras para el registro de votantes y crear espacios de diálogo inclusivos.
- f. *Conciencia y empatía*: fomentar la empatía y el diálogo entre los diferentes grupos sociales a través de la educación y la sensibilización. Esto podría incluir campañas de concienciación, talleres interculturales y medios de comunicación que reflejen la diversidad de las experiencias humanas.
- g. *Colaboración entre sectores*: fomentar alianzas entre el sector público, privado y sin fines de lucro para abordar juntos los problemas de exclusión. Esto podría implicar la creación de iniciativas conjuntas, fondos de inversión social y proyectos de responsabilidad social empresarial.

Estos son solo algunos ejemplos que demuestran cómo un esfuerzo conjunto para abordar la exclusión puede manifestarse en diversas áreas de la sociedad. Sobre todos estos temas se podrían realizar estudios posteriores que den continuidad a este artículo de reflexión y muestren la equidistancia entre la inclusión y exclusión —tomando las dos en un sentido social—. La clave está en reconocer la importancia de la inclusión y tomar medidas concretas, teóricas y prácticas para crear un entorno más equitativo y accesible para todos.

Referencias

- Anderson, L. y Snow, D. (2001). L'exclusion sociale et le soi: une perspective d'interactionnisme symbolique. *Sociologie et Sociétés*, 33(2), 13-27. <https://doi.org/10.7202/008309ar>
- Autès, M. (1995). Genèse d'une nouvelle question sociale: l'exclusion. *Lien Social et Politiques - RIAC*, 34, 43-53.
- Borges de Meneses, R. D. (2013). La deconstrucción en Jacques Derrida: qué es y qué no es como estrategia. *Universitas Philosophica*, 30(60). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vnphilosophica/article/view/10788>
- Casado, D. y Bergalli, R. (1994). *Frente a la sociedad dual: jornadas sobre pobreza e inmigración: debate de actores y analistas con Alain Touraine*. Hacer Editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2508>
- Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation: de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de Recherche Sociologique*, 22, 11-27.
- Castel, R. (1995). Les pièges de l'exclusion. *Lien Social et Politiques - RIAC*, 34, 13- 21.
- Castel, R. (1997). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. En J. Affichard y J. B. Foucauld (dir.), *Pluralismo y equidad: la justicia social en las democracias*. Nueva Visión.
- CEPAL (2008, 16 de mayo). *Superar la pobreza mediante la inclusión social*. Cumbre de jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y de la Unión Europea. Lima. <https://hdl.handle.net/11362/21390>
- Châtel, V. y Soulet, M. (2001). L'exclusion, la vitalité d'une thématique usée. *Sociologie et Sociétés*, 33(2), 175-201.
- Clavel, G. (2000). *La société d'exclusion. Comprendre pour en sortir*. L'Harmattan.

Derrida, J. (2020). *Deconstruction in a nutshell: a conversation with Jacques Derrida, with a new introduction*. Fordham University Press.

Dueñas, F. (2021). La pedagogía praxeológica y su fundamento teórico desde el constructivismo pedagógico. *Inclusión y Desarrollo*, 8(1), 1-5. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/2460/2078>

Fontan, J.-M. (1997). Croissance dans l'appauvrissement, le retour en force des inégalités. *Cahiers de Recherche Sociologique*, 29, 5-15.

Gasparini, L., Cicowiez, M. y Sosa Escudero, W. (2012). *Pobreza y desigualdad en América Latina*. Temas Grupo Editorial.

Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion: idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Seuil.

Gramsci, A. (2023). *Cuadernos de la cárcel*. Akal.

Helly, D. (1999). Une injonction: appartenir, participer. Le retour de la cohésion sociale et du bon citoyen. *Lien Social et Politiques - RIAC*, 41, 35-46.

Lamoureux, J. (2001). Marges et citoyenneté. *Sociologie et Sociétés*, 33(2), 29-47. <https://doi.org/10.7202/008310ar>

Lascoumes, P. (1994). VIH, exclusions et luttres contre les discriminations. Une épidémie révélatrice d'orientations nouvelles dans la construction et la gestion des risques. *Cahiers de Recherche Sociologique*, 22, 61-75.

Mascareño, A. y Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista CEPAL*, (116). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38800/RVE116Mascareno_es.pdf

Matamoros, G. O. (2013). *Manual de análisis y diseño de políticas públicas*. Universidad Externado de Colombia.

McAll, C. (1995). Les murs de la cité: territoires d'exclusion et espaces de citoyenneté. *Lien Social et Politiques - RIAC*, 34, 81-92.

Mouffe, C. (1999). Deliberative democracy or agonistic pluralism? *Prospects for Democracy*, 66(3), 745-758. <https://www.jstor.org/stable/40971349>

Paugam, S. (2007). *Las formas elementales de la pobreza*. Alianza.

Roy, S. (1995). L'itinérance: forme exemplaire d'exclusion sociale? *Lien Social et Politiques - RIAC*, 34, 73-80.

Roy, S. y Soulet, M. (2001). L'exclusion: changement de cap. *Sociologie et Sociétés*, 33(2), 3-11. <https://doi.org/10.7202/008308ar>

Santos-Guerra, M. (2017). El desafío de la complejidad. *Inclusión y Desarrollo*, 4(2): 11-20. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.4.2.2017.11-20>

Schechter, S. y Paquet, B. (2000). Inclusion et exclusion à l'aune de la sociologie luhmannienne: l'exemple de la pauvreté au Canada. *Sociologie et Sociétés*, 32(2), 212- 233. <https://doi.org/10.7202/001687ar>

Spivak, G. C. y Giraldo, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>

Thomas, H. (2022). Para un desarrollo inclusivo y sustentable hace falta tener alguna idea contrahegemónica (entrevista). *Trilogía. Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(28). <https://doi.org/10.22430/21457778.2536>

Zizek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.

Cultura de paz y no violencia: una revisión de la literatura desde la cátedra de la paz

Culture of peace and nonviolence: a review of the literature from the chair of peace

Cultura de paz e não-violência: uma revisão da literatura da cátedra de paz

 **Luis Juan Carlos García Noguera**

<https://orcid.org/0000-0002-8004-0293>

Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

luis.garcia@uniminuto.edu.co

Bogotá, Colombia

 **William Alexander Verdugo Gómez**

<https://orcid.org/0000-0002-2303-4161>

Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

wverdugo@uniminuto.edu.co

Bogotá, Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article / Para citar este artigo:

García Noguera, L. J. C. y Verdugo Gómez, W. A. (2023). Cultura de paz y no violencia: una revisión de la literatura desde la cátedra de la paz. *Inclusión y Desarrollo*, 10 (1), pp. 63-75.

Recibido/Received/Recebido: 11 de octubre de 2023

Aceptado/Accepted/Aceito: 27 de noviembre de 2023

Publicado/Published/Publicado: 19 de diciembre de 2023

Artículo de revisión / Review Article / Artigo de revisão

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia





RESUMEN

ABSTRACT

SUMARIO

Este artículo de revisión forma parte del proyecto de investigación Impacto de la *Cátedra de la Paz en la construcción de paz y ciudadanía en las instituciones educativas de Colombia*, desarrollado en la Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía de la Rectoría UNIMINUTO Virtual. Se asume la Cátedra de la Paz como un escenario de reflexión que llegó en un momento oportuno del posconflicto entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), dando curso a propuestas curriculares que propenden por la sana convivencia y el desarrollo de valores ciudadanos. Su interés se centra en identificar los aportes conceptuales, metodológicos y operativos sobre la implementación de la Cátedra de la Paz en artículos científicos sobre cultura de paz y no violencia publicados de 2019 a 2023. Se concluye que la Cátedra de la Paz es un dispositivo orientado al desarrollo de competencias ciudadanas. Los trabajos de investigación principalmente se han orientado desde un enfoque cualitativo y han propuesto la implementación de propuestas curriculares que problematizan las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: cátedra de la paz; ciudadanía; cultura de paz; no violencia; posconflicto.

This review article is part of the research project Impact of the Peace Chair in the construction of peace and citizenship in educational institutions in Colombia, developed in the Master's Program in Peace, Development and Citizenship of the UNIMINUTO Virtual Rectory. The Peace Chair is assumed as a scenario of reflection that came at an opportune moment of the post-conflict between the Colombian State and the Revolutionary Armed Forces of Colombia (FARC), giving rise to curricular proposals that promote healthy coexistence and the development of citizenship values. Its interest is focused on identifying the conceptual, methodological and operational contributions on the implementation of the Peace Chair in scientific articles on culture of peace and nonviolence published from 2019 to 2023. It is concluded that the Peace Chair is a device oriented to the development of citizenship competences. The research works have been mainly oriented from a qualitative approach and have proposed the implementation of curricular proposals that problematize pedagogical practices.

Keywords: peace chair; citizenship; culture of peace; nonviolence; post-conflict.

Este artigo de revisão faz parte do projeto de pesquisa Impacto da Cátedra da Paz na construção da paz e da cidadania em instituições educacionais da Colômbia, desenvolvido no Mestrado em Paz, Desenvolvimento e Cidadania da Reitoria Virtual da UNIMINUTO. A Cátedra da Paz é assumida como um cenário de reflexão que surgiu em um momento oportuno no período pós-conflito entre o Estado colombiano e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC), dando origem a propostas curriculares que promovem a convivência saudável e o desenvolvimento de valores cívicos. Seu interesse está focado em identificar as contribuições conceituais, metodológicas e operacionais sobre a implementação da Cátedra da Paz em artigos científicos sobre cultura de paz e não violência publicados de 2019 a 2023. Conclui-se que a Cátedra da Paz é um dispositivo orientado para o desenvolvimento de competências de cidadania. Os trabalhos de pesquisa foram orientados principalmente a partir de uma abordagem qualitativa e propuseram a implementação de propostas curriculares que problematizam as práticas pedagógicas.

Palavras chave: cadeira da paz; cidadania; cultura da paz; não-violência; pós-conflito.

Introducción

En un mundo marcado por la interacción permanente entre culturas, donde la paz y la convivencia hacen parte de las herramientas esenciales para una contribución entre naciones, se requiere de la construcción y el mantenimiento de una cultura de paz y ciudadanía, en la cual la no violencia sea la piedra angular en el crecimiento de las comunidades (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019). Este ejercicio de paz es, ante todo, una construcción que se debe generar desde los espacios escolares, en donde los y las docentes tienen un importante papel en la reflexión que los y las estudiantes pueden adelantar sobre el conflicto armado y la construcción de una cultura de paz (Acosta y Sáenz, 2022; Mora et al., 2023). Esta intención lleva a la escuela a convertirse en un espacio que, en el marco de la Cátedra de la Paz, propicia el diálogo entre los miembros de la comunidad educativa y el contexto para facilitar acciones encaminadas a la educación para la paz y la reconstrucción del tejido social (Bedoya, 2019; Delgado-Suárez et al., 2019).

En tal orden de ideas, es importante considerar como punto de partida que la paz ha contado con múltiples definiciones que han variado de acuerdo con el contexto, la realidad sociopolítica y el momento histórico (López y Gómez, 2020; Oliveros et al., 2021), pasando de ser ‘ausencia de conflicto’ a ‘justicia social’ y a ser vista como eje de la convivencia pacífica de las comunidades (Jaimes et al., 2019). Desde esta óptica, la paz se constituye en un elemento inherente a la existencia humana. Su presencia acompaña a todos los individuos en su trasegar por el universo y son a ellos a quienes corresponde trabajar en su construcción y mantenimiento.

Es en esa dinámica en la que una cultura de paz y la no violencia adquieren importancia, al ser entendidas como dos categorías vinculadas a la Cátedra de la Paz desde las que se desarrollan propuestas de educación social (Jiménez, 2019a; Muñoz-Proto et al., 2020). Lo anterior contribuye a la construcción de una sociedad enmarcada en la resiliencia, el ejercicio de la ciudadanía, la reflexión sobre el conflicto, la construcción de paz y el reconocimiento de herramientas conceptuales y operativas que pueden dar curso al abordaje y la resolución de los conflictos (Rueda, 2020; Gómez-Suárez, 2022), preservando la dignidad y los valores de los individuos y las comunidades.

La cultura de paz es un dispositivo de carácter social que, acorde con la necesidad de generar escenarios de convivencia, propicia espacios donde la paz es una intención permanente (Silva-Hernández, 2021). Aparece en los distintos espacios sociales donde los individuos y las comunidades establecen momentos de interacción, en especial, lugares que han sido víctimas del conflicto interno armado desde mediados del siglo XX (Romero, 2020). En el ámbito escolar, esta consideración lleva a ver las aulas como eje fundamental en la construcción de paz desde la implementación de la Cátedra de la Paz. Estos son espacios académicos donde los ciudadanos trabajan y ejercitan principios democráticos sólidos, desde su rol social en los contextos donde se desarrollan y reconociendo derechos y deberes.

Por su parte, la no violencia se debe reconocer como una filosofía que busca promover la paz (Jiménez, 2019b; Rodríguez, 2023) en espacios sociales, políticos, económicos y académicos. Es el motor de transformación de los entornos donde se renuncia al uso de estrategias y prácticas en las cuales la violencia se hace presente en cualquiera de sus modalidades (Ríos y González, 2021; Ble y Cornelio, 2023). En la perspectiva de la Cátedra de

la Paz, la no violencia es un concepto que no implica una formulación rígida, puesto que su práctica se encuentra mediada por el contexto en que se ubique y es dinámica de acuerdo con los fenómenos sociales que se presentan en diversos lugares del mundo (García-Noguera y Vásquez, 2022). Debido al dinamismo de su práctica, la no violencia ha sido puesta en marcha de múltiples maneras y su ejecución ha logrado ser instaurada en diversos conflictos a lo largo de la historia de la humanidad, como lo es la independencia de la India, liderada por Mahatma Gandhi (Fernández, 2021).

En ese sentido, atendiendo a las implicaciones que tiene el desarrollo de una cultura de la paz y no violencia, con los procesos orientados a la construcción de paz y ciudadanía, esta revisión sistemática se enmarca en la pregunta: ¿Qué aportes realizan a la implementación de la Cátedra de la Paz los artículos científicos sobre cultura de paz y no violencia que se han publicado en los últimos cinco años (2019-2023)?

Discusión Teórica

Para la construcción de este artículo, se hizo una revisión sistemática de literatura (Hernández et al., 2014) de carácter cualitativo, orientada por los criterios de inclusión y exclusión detallados en la Tabla 1. A partir de la búsqueda de artículos científicos, se realizó de manera individual un resumen analítico especializado y, posteriormente, una matriz de revisión de literatura (Tamayo, 2010) en la que se analizó toda la información recolectada. Finalmente, para recolectar la información desde las bases de datos, se emplearon los descriptores Cátedra de la Paz, cultura de paz, no violencia, ciudadanía y convivencia.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión de los artículos científicos consultados

Atributo	Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
Documento consultado	Artículos científicos	Artículo de reflexión, artículo de revisión, reseña o nota editorial
Alcance temático	Artículos enfocados en cultura de paz y no violencia	Artículos enfocados en otras categorías afines a la Cátedra de la Paz, pero diferentes a la cultura de paz y no violencia
Años de publicación	Artículos publicados de 2019 a 2023	Artículos publicados antes de 2019
Fuentes de consulta	Revistas científicas indexadas en las bases de datos Scopus, Google Académico y Scielo	Revistas indexadas en bases de datos diferentes a Scopus, Google Académico y Scielo
Contexto	Revistas publicadas en países hispanoamericanos	Revistas publicadas en países fuera del contexto hispanoamericano
Idioma	Artículos publicados en español o portugués	Artículos publicados en idiomas diferentes al español y el portugués

Fuente: elaboración propia.

Producto de la búsqueda de información en revistas científicas indexadas en las bases de datos Scopus, Google Académico y Scielo, se recolectaron 120 artículos de investigación publicados de 2019 a 2023 sobre cultura de paz y no violencia, tal como se discrimina en la Tabla 2.

Tabla 2. Relación de los artículos científicos consultados

Número de artículos consultados	Número de artículos consultados por repositorio	Número de artículos consultados por año de publicación
120	Scopus: 32 artículos	2023: 18 artículos
	Google Académico: 56 artículos	2022: 21 artículos
	Scielo: 32 artículos	2021: 28 artículos
		2020: 26 artículos
		2019: 27 artículos

Fuente: elaboración propia.

De los 120 artículos consultados, con base en los criterios de inclusión y exclusión detallados en la Tabla 1, se seleccionaron 50 manuscritos, tal como se detalla en la Tabla 3.

Tabla 3. Artículos revisados

N.º	Artículo	Año de publicación
1	Educación para la ciudadanía en las aulas de primaria: una revisión sistemática	2023
2	La paz en la educación: hacia una cultura de paz. Revisión sistemática	2023
3	Estrategias institucionales con perspectiva de paz y derechos humanos para atender violencias escolares	2023
4	Del marco cognitivo de las políticas públicas a la construcción de paz	2023
5	Educación para el bien común o la educación como bien común	2023
6	Estrategias de manejo conductual en el abordaje de los conflictos	2023
7	La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo	2023
8	Educación inclusiva para un entorno de paz	2023
9	ABP y métodos de no violencia: un compromiso curricular con la paz en Colombia	2023
10	Representaciones sobre construcción de paz: una experiencia pedagógica con estudiantes universitarios	2023
11	Violencia en centros de educación media superior: prácticas prosociales como mecanismo de solución	2023
12	Construcción de paz y memoria histórica desde la escuela: un recorrido histórico	2023
13	Paz y ciudadanía a partir de la Cátedra de la Paz	2022
14	La lectura dialógica: alternativa de intervención para la formación de una cultura de igualdad de género y la no violencia	2022
15	No violencia y conflicto armado	2022
16	Colombia, diez años de construcción de paz con las FARC (2012-2022): retos para la reconciliación y avances desde la no violencia	2022
17	No violencia y resistencia civil: una mirada teórica desde la lucha social	2022
18	Tensiones morales frente a la cultura de paz en la práctica social de agentes comunitarios: una mirada bioética	2022
19	Educación para la paz y convivencia sin violencia. Una propuesta en el nivel básico desde la terapia narrativa	2022
20	El encuentro del otro en el conflicto como premisa para alcanzar la paz	2022
21	Teoría de Resolución de Conflictos de Johan Galtung para la implementación de la Cátedra de la Paz	2021

N.º	Artículo	Año de publicación
22	La educación para la paz en tiempos de Covid-19: repensar otras lógicas desde la imaginación, la fantasía, la creatividad y la utopía	2021
23	Construcción de paz en escuelas rurales desde la perspectiva filosofía e infancia: discursos y prácticas	2021
24	Significaciones sobre la paz, el proceso de internalización del aprendizaje y las competencias socioafectivas en los nichos de interacción pedagógica de la escuela en el preescolar	2021
25	La cátedra de la paz como eje de desarrollo social de cara al posconflicto	2021
26	Mediación social y cultura de paz	2021
27	La verdad como fundamento en Lev Tolstói y Mohandas K. Gandhi: Una interpretación para la ética de la no violencia	2021
28	Paz es entender lo que somos: prácticas socioculturales de paz en Quibdó	2021
29	Colombia y el Acuerdo de Paz con las FARC-EP: entre la paz territorial que no llega y la violencia que no cesa	2021
30	Significados otorgados por los estudiantes de una institución educativa distrital de Bogotá a la Cátedra de la Paz	2021
31	Mecanismos alternativos en la solución de conflictos para la construcción de una cultura de paz	2020
32	Estrategias de ciudadanía juvenil aplicadas en la formación de agentes de paz y derechos humanos	2020
33	De la memoria del conflicto a la escuela: la evocación de los niños y niñas en Cali, Colombia	2020
34	Impacto de la Cátedra de la Paz sobre los resultados del componente Sociales y Ciudadanía en las pruebas Saber 11 de los años 2015 y 2016 en Colombia	2020
35	Caminar el presente, intervenir el pasado: de lugares a espacios de memoria	2020
36	La educación para la paz desde las perspectivas holística y sistémica	2020
37	Resiliencia y paz: prevención mejor que tratamiento	2020
38	El proceso de diseño de un estudio narrativo sobre no violencia centrado en la escucha. Desafíos éticos, sociohistóricos y metodológicos del trabajo con relatos de lucha social en Chile	2020
39	La no violencia en la formación de psicólogos en Colombia: una necesidad en el contexto del posconflicto	2020
40	Estrategias pedagógicas en la educación para la paz	2019
41	Argumentación para la paz: avances y desafíos para su enseñanza como parte de los acuerdos sobre participación política entre el Estado colombiano y las FARC-EP	2019
42	Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela	2019
43	El dilema de la guerra o la paz: representaciones sociales sobre la paz en jóvenes del colegio San José de Cúcuta	2019
44	Una educación social que busca una cultura de paz	2019
45	Educación neutral y educación para la paz neutra	2019
46	La formación ciudadana en el contexto universitario: una mirada axiológico-cultural desde la educación para la paz y la no violencia	2019
47	Potencial de <i>mindfulness</i> y compasión para la construcción de la no violencia en el contexto educativo	2019
48	La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas	2019
49	Ciudades escritas por la violencia	2019
50	Nociones de paz: una revisión teórica del concepto	2019

Fuente: elaboración propia.

Con relación al aporte de los artículos revisados a la implementación de la Cátedra de la Paz, se puede afirmar que el establecimiento de una cultura de paz y no violencia desde las aulas de clases se apoya en la Cátedra de la Paz (García-Noguera y Vásquez, 2022). Desde esta asignatura se propone analizar situaciones de la vida cotidiana,

donde es fundamental una comunicación fortalecida por el diálogo abierto, una adecuada argumentación y un óptimo análisis de las situaciones y el contexto para que sea posible una solución pacífica sin recurrir al uso de la violencia (Rotker, 2019; Fernández, 2021). Esta capacidad de comunicación para la resolución de conflictos debe estar apoyada en la creatividad (Toro et al., 2021) al reconocer sus aportes a la construcción de una cultura de la innovación, lo que contribuye a la resignificación de experiencias y a la generación de nuevos conocimientos (Restrepo et al., 2020; Herrera, 2023; Velásquez, 2023). En este aspecto, para la implementación de la Cátedra de la Paz, se espera que las instituciones generen nuevos recursos de estudio, adecuados para cada etapa escolar, y cuenten con docentes capacitados para el uso apropiado de estas nuevas herramientas (Perdomo et al., 2021).

En esta dinámica, al impartir la Cátedra de la Paz en las instituciones, se les otorga capacidad de decisión, en el marco de las consideraciones de autonomía escolar consagradas por la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994) en cuanto a metodología y modelo pedagógico para su práctica (Gerónimo et al., 2020). No obstante, se espera que estos métodos propicien el desarrollo de las competencias ciudadanas básicas para la vivencia de la paz en la escuela y en escenarios ajenos a las presiones institucionales, doctrinales y sociales (Hernández, 2019; Cely-Fuentes, 2021). En ese escenario, la libertad de expresión que proporcionan las artes puede ser aprovechada para potenciar el fortalecimiento de las competencias ciudadanas, pues las prácticas artísticas, enmarcadas dentro de los objetivos de la Cátedra de la Paz, brindan una opción para que se generen actividades lúdicas y creativas que faciliten la reflexión sobre el conflicto armado, dentro y fuera del aula de clase (Herrero, 2021). De igual manera, predominan experiencias educativas y pedagógicas de implementación de una cultura de paz y la no violencia que buscan promover los principios de reflexión, diálogo, construcción de memoria y ciudadanía, afines a los propuestos en la Cátedra de la Paz (Funes, 2020; Tobón, 2020; Restrepo y Valencia, 2023).

A pesar de la obligatoriedad con la cual fue estructurada la Cátedra de la Paz por parte del Gobierno nacional para que sea dictada en todas las instituciones educativas del país, no debe asumirse como una asignatura impuesta que hace parte del plan de estudio y representa un requisito para aprobar un grado o nivel académico (De la Rosa et al., 2023). Por el contrario, debe ser alimentada y vivida tanto por los docentes como por los estudiantes, puesto que se espera que sea insumo para la construcción de una cultura de paz en todos los contextos y que sea reflejada en la convivencia de las comunidades (Prieto, 2022). Más aún, al tener en cuenta que la interiorización de la Cátedra de la Paz permitirá que los estudiantes puedan asumir los conflictos y su resolución desde una óptica marcada por la no violencia, es indispensable reforzar los conocimientos que los estudiantes tienen sobre la construcción de la paz (Gerónimo et al., 2020).

Es importante resaltar que, en diversos marcos de la vida cotidiana, se encuentran presentes los conflictos, y un elemento en común de la ciudadanía es no saber cómo afrontarlos (Moreno, 2023). De ahí que sea importante que la Cátedra de la Paz aborde esta situación para dar un manejo adecuado a las expectativas sobre su presencia y la búsqueda de mecanismos de solución (Romero, 2020; Reyes et al., 2023). La negación estructural de los conflictos se presenta como un obstáculo para la existencia e implementación de una cultura de paz (Ameglio, 2022). Se hace necesario comprender la presencia de los conflictos como parte de la construcción de una cultura de paz que desembocará en el desarrollo de los ciudadanos (Rincón et al., 2020; Rengifo-Silva et al., 2023).

En ese sentido, se debe considerar la construcción y vivencia de la cultura de paz como una herramienta que, al ser interiorizada, proporciona a los individuos y comunidades la capacidad de generar ambientes de convivencia (Prieto, 2022). Dentro de ella, es posible considerar escenarios para desarrollar el respeto por las diferencias, las opiniones contrarias y el ejercicio de la democracia, entre otros valores sociales (López y Gómez, 2020). La construcción de una cultura de paz no está pensada para ejecutarse de manera estandarizada, sino para generarse a partir del conocimiento del contexto en el que se pretende implementar (Jiménez, 2019b). Esta consideración permite que las estrategias elegidas para construir la cultura de paz logren proporcionar mejores resultados y sean útiles para la resolución de conflictos (Bedoya, 2019). Así pues, dicha resolución se alcanza mediante el valor que se le ha otorgado a la paz por medio de la construcción de una cultura de paz (Rueda, 2020).

En el marco de la Cátedra de la Paz, se requiere del apoyo de modelos de educación que sean capaces de reconocer el ser y su existencia como un actor social que incide en la construcción de una cultura de paz y no violencia (Lara y Pulido-Cortés, 2021). En esta situación, los cambios a nivel cultural para una vivencia de la paz encuentran, en la Cátedra de la Paz, un espacio propicio para motivar la reflexión sobre las características sociales, políticas y económicas del contexto histórico actual y trazar acciones que permitan reconocer la importancia del bien común como principio que armoniza la convivencia (Bedoya, 2019; Gavaldón y Ambrosy, 2023).

En ese contexto, la relación maestro-alumno trasciende el aula y se fortalece en función de los conocimientos generados a partir de actividades que se encuentren enmarcadas dentro de la Cátedra de la Paz. Una ineficiente implementación de esta asignatura puede impedir que los estudiantes la apliquen de manera eficiente en su vida cotidiana y sea un obstáculo en la formación de las próximas ciudadanías (Venet, 2019). Por ello, el rol de los docentes constituye uno de los soportes de la Cátedra de la Paz y la posterior generación de una cultura de paz.

En este sentido, el grado de compromiso que asumen los educadores muestra el nivel de importancia que se le brinda a la cátedra y es evidencia de la seriedad con que se debe asumir por parte de los estudiantes. En particular, los docentes de ciencias sociales, quienes suelen ser los encargados de brindar esta cátedra, los hace ser considerados como modelos éticos y sociales, lo cual imprime les una gran responsabilidad frente al desarrollo de la Cátedra de la Paz (Ceballos et al., 2021). Esto lleva a considerar que, más allá del liderazgo docente, es importante que las relaciones establecidas dentro de las aulas se encuentren marcadas por la democracia. La cultura de paz se encuentra en permanente construcción, por lo que es necesario que se fortalezca la participación y aceptación de los diversos puntos de vista para generar ambientes marcados por el respeto, la justicia y la tolerancia (Cediel et al., 2019).

Los resultados de la implementación de propuestas orientadas a una cultura de paz y no violencia también evidencian que, a pesar de la lentitud de los procesos orientados al posconflicto, es posible generar espacios de diálogo con miras a resolver conflictos apoyándose en una comunicación eficiente. Aquí, los docentes pueden ser vistos como mediadores en la resolución de conflictos en cuanto llevan a que los diálogos desemboquen en acuerdos que redunden en una mejora significativa de la convivencia (Castañar, 2022). Estos espacios de diálogo se generan de manera formal en el escenario de las clases y de manera informal en la atención de los conflictos, lo que permite que sean aplicados en la vida cotidiana de los estudiantes (Sánchez et al., 2019). Más allá de los esfuerzos en las aulas por implementar la Cátedra de la Paz, para llegar a vivir una cultura de paz permanente, es vital que trascienda los escenarios magistrales y se lleve a cabo en todos los espacios de las instituciones públicas y privadas. Vivir desde la Cátedra de la Paz, la cultura de paz y la no violencia debe darse de forma natural y no como una obligación de los programas académicos para que su apropiación y continuidad sea de mayor interés por parte de toda la comunidad educativa.

Finalmente, la construcción de espacios marcados por la no violencia se debe generar desde el inicio de la vida académica de los estudiantes para que, progresivamente, la cultura de paz sea parte del día a día en las instituciones (Hernández et al., 2022). A pesar de los múltiples significados que se le otorgan, el elemento en común corresponde a la paz como desaparición de los conflictos y la posibilidad de solucionarlos a través de las herramientas que brinda la apuesta de la no violencia en las instituciones y en el diario vivir en las aulas escolares (Berdeal et al., 2022). Así mismo, para que sea posible comenzar a definir la paz y relacionarla con la no violencia, en el marco de la Cátedra de la Paz, es indispensable que esta sea contextualizada en situaciones de la vida cotidiana, lo que hace que sea más significativa su asimilación e interiorización (Cauich y Heredia, 2023).

Conclusiones

A partir de la revisión realizada, es posible concluir que el tema de la paz al interior de las instituciones educativas debe tomarse como una prioridad en las agendas estatales y como un asunto de pleno interés nacional, teniendo en cuenta que la formación desde la academia debe ser integral y equilibrada. En ese sentido, son necesarios los conocimientos que se reciben en las asignaturas básicas del plan de estudio, pero, a la par, debe existir una formación adecuada en temas como resolución de conflictos, convivencia, competencias ciudadanas, sostenibilidad y reconocimiento de derechos, entre otros valores sociales. Una óptima formación desde los ambientes educativos posibilita la generación de ciudadanías capaces de vivenciar la cultura de paz.

El desarrollo de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas ha permitido que los conflictos se aborden desde una mirada conciliadora gracias a la cual es posible escuchar a las partes involucradas y no remitirse al castigo como solución única e incuestionable. En tal dinámica, las instituciones educativas, como centros de enseñanza encargados de implementar la Cátedra de la Paz, deben ser escenarios de formación de la comunidad educativa y el contexto comunitario para las nuevas generaciones, permitiéndoles asumir posiciones no violentas frente a los problemas de convivencia que se presentan, a partir del aprendizaje y la puesta en práctica de competencias ciudadanas.

Referencias bibliográficas

Acosta, G. y Sáenz, K. (2022). El encuentro del otro en el conflicto, como premisa para alcanzar la paz. *Eirene / Estudios de Paz y Conflictos*, 5(9), 145-166. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/164>

Ameglio, P. (2022). No violencia y resistencia civil: una mirada teórica desde la lucha social. *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto*, 3(5), 201-215. <https://doi.org/10.5377/rllpc.v3i5.12795>

Bedoya, A. (2019). Estrategias pedagógicas en la educación para la paz. *Revista Anales*, 1(377), 181-192. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2553/2860>

Berdeal, I., Ramos, A. y Gutiérrez, I. (2022). La lectura dialógica: alternativa de intervención para la formación de una cultura de igualdad de género y la no violencia. *Conrado*, 18(85), 142-150. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2271>

Ble, L. y Cornelio, E. (2023). Educación inclusiva para un entorno de paz. *Eirene / Estudios de Paz y Conflictos*, 6(10), 179-208. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/201>

Castañar, J. (2022). No violencia y conflicto armado. *Revista d'Humanitats*, (6), 52-79. <https://doi.org/10.34810/humanitatsn6id413298>

Cauich, G. y Heredia, N. (2023). Educación para la ciudadanía en las aulas de primaria: una revisión sistemática. *Sinéctica*, (60), 1-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-003)

Ceballos, J., Delgado, Y. y Vásquez, A. (2021). Significados otorgados por los estudiantes de una institución educativa distrital de Bogotá a la Cátedra de la Paz. *NOVUM*, 1(11), 24-38. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/89637/78850>

Cediel, Y., Olave, G. y Cosneros, M. (2019). Argumentación para la paz. Avances y desafíos para su enseñanza como parte de los acuerdos sobre participación política entre el Estado colombiano y las FARC-EP. *Análisis Político*, 32(95), 23-41. <https://doi.org/10.15446/anpol.v32n95.80827>

Cely-Fuentes, D. (2021). Teoría de Resolución de Conflictos de Johan Galtung para la implementación de la Cátedra de la Paz. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(2), 48-56. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i2.251>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

De la Rosa, L., Díaz, F. y García, A. (2023). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Diversidad Académica*, 2(2), 96-115. <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/20615>

Delgado-Suárez, I., Modrego-Alarcón, M., Navarro-Gil, M., Herrera-Mercadal, P. y Campayo, J. (2019). Potencial de mindfulness y compasión para la construcción de la no violencia en el contexto educativo. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud (RIECS)*, 4(S1), 69-76. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2019.4.S1.127>

Fernández, J. (2021). La verdad como fundamento en Lev Tolstói y Mohandas K. Gandhi. Una interpretación para la ética de la no violencia. *Revista de Paz y Conflictos*, 14(1), 133-158. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v14i1.16808>

Funes, J. (2020). Caminar el presente, intervenir el pasado: de lugares a espacios de memoria. *Huarte de San Juan. Geografía e Historia*, (27), 7-20. <https://doi.org/10.48035/rhsj-gh.27.1>

Gavaldón, E. y Ambrosy, I. (2023). Educación para el bien común o la educación como bien común. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 7-14. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.538>

García-Noguera, L. y Vásquez, Y. (2022). Paz y ciudadanía a partir de la Cátedra de la Paz. *Revista Internacional de Humanidades*, 11, 1-8. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3832>

Gerónimo, P., Silva, F. y Martínez, G. (2020). Mecanismos alternativos en la solución de conflictos para la construcción de una cultura de paz. *Revista Ciencias de la Documentación*, 7(1), 15-23. <https://www.cienciasdeladocumentacion.cl/index.php/csd/doc/article/view/150>

Gómez-Suárez, A. (2022). Colombia, diez años de construcción de paz con las FARC (2012-2022): retos para la reconciliación y avances desde la no violencia. *Revista d'Humanitats*, (6), 80-93. <https://doi.org/10.34810/humanitatsn6id413297>

Gutiérrez-Torres, A. y Buitrago-Velandia, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>

Hernández, D. (2019). Nociones de paz: una revisión teórica del concepto. *Ciudad Paz-andó*, 12(1), 78-88. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13951>

Hernández, E., Bermúdez, F. y Narváez, J. (2022). Tensiones morales frente a la cultura de paz en la práctica social de agentes comunitarios: una mirada bioética. *Revista Colombiana de Bioética*, 17(2). <https://doi.org/10.18270/rcb.v17i2.3536>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Herrera, F. (2023). Del marco cognitivo de las políticas públicas a la construcción de paz. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 25(1), 11-24. <https://doi.org/10.17151/rasv.2023.25.1.2>

Herrero, S. (2021). La educación para la paz en tiempos de Covid-19: repensar otras lógicas desde la imaginación, la fantasía, la creatividad y la utopía. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 23(48), 325-348. <https://orcid.org/0000-0003-3289-1883>

Jaimes, M., Galvis, L. y Gûiza, M. (2019). El dilema de la guerra o la paz: representaciones sociales sobre la paz de jóvenes del colegio San José de Cúcuta. *Revista Perspectivas*, 4(2), 31-38. <https://doi.org/10.22463/25909215.1968>

Jiménez, F. (2019a). Una educación social que busca una cultura de paz. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (72), 13-34. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/190006/ES-72-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jiménez, F. (2019b). Educación neutral y educación para la paz neutra. *Revista de Cultura de Paz*, 3, 367-387. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/61>

Lara, P. y Pulido-Cortés, O. (2021). Construcción de paz en escuelas rurales desde la perspectiva filosofía e infancia: discursos y prácticas. *Praxis & Saber*, 12(31), 1-16. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.13145>

López, I. y Gómez, M. (2020). La educación para la paz desde las perspectivas holística y sistémica. *Revista de Cultura de Paz*, 4, 173-194. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/104>

Mora, J., Hidalgo, D. y Anilema, S. (2023). La paz en la educación: hacia una cultura de paz. Revisión sistemática. *Domino de las Ciencias*, 9(1), 432-456. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3144>

Moreno, M. (2023). Estrategias de manejo conductual en el abordaje de los conflictos. *REDES*, 15(1), 164-180. <https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/redes/article/view/redes15-10>

Muñoz-Proto, C., Ancapichún-Hernández, A. y Squella-Soto, R. (2020). El proceso de diseño de un estudio narrativo sobre no violencia centrado en la escucha. Desafíos éticos, sociohistóricos y metodológicos del trabajo con relatos de lucha social en Chile. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (45), 143-163. <https://doi.org/10.5944/empiria.45.2020.26307>

Oliveros, J., Palacios, E. y Correa, C. (2021). Paz es entender lo que somos: prácticas socioculturales de paz en Quibdó. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.22209/rhs.v9n1a01>

Perdomo, E., Cuervo, L. y Plazas, E. (2021). Significaciones sobre la paz, el proceso de internalización del aprendizaje y las competencias socioafectivas en los nichos de interacción pedagógica de la escuela en el preescolar. *Revista Boletín Redipe*, 10(9), 273-295. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1443>

Prieto, M. (2022). Educación para la paz y convivencia sin violencia. Una propuesta en el nivel básico desde la terapia narrativa. *Investigación y Desarrollo*, 30(1), 170-197. <https://doi.org/10.14482/indes.30.1.370.114>

Rengifo-Silva, I., Vivas-Prieto, J. y Meza-Salcedo, G. (2023). Representaciones sobre construcción de paz: una experiencia pedagógica con estudiantes universitarios. *Eirene / Estudios de Paz y Conflictos*, 6(10). <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/182>

Restrepo, J., Cotrina, Y. y Daza, A. (2020). Estrategias de ciudadanía juvenil aplicadas en la formación de agentes de paz y derechos humanos. *Justicia*, 25(38), 1-12. <https://doi.org/10.17081/just.25.38.4455>

Restrepo, M. y Valencia, A. (2023). Construcción de paz y memoria histórica desde la escuela: un recorrido histórico. *Zona Próxima*, (38), 37-65. <https://doi.org/10.14482/zp.38.326.951>

Reyes, A., Hernández, M., Suárez, S., Díaz, M. y Castañeda, M. (2023). Violencia en centros de educación media superior: prácticas prosociales como mecanismo de solución. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 8565-8575. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5974

Rincón, H., Guerrero, D. y Pulido, M. (2020). Impacto de la Cátedra de la Paz sobre los resultados del componente Sociales y Ciudadanía en las pruebas Saber 11 de los años 2015 y 2016 en Colombia. *Revista Espacios*, 41(09), 1-9. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p03.pdf>

Ríos, J. y González, J. (2021). Colombia y el Acuerdo de Paz con las FARC-EP: entre la paz territorial que no llega y la violencia que no cesa. *Revista Española de Ciencia Política*, (55), 63-91. <https://doi.org/10.21308/recp.55.03>

Rodríguez, C. (2023). ABP y métodos de no violencia: un compromiso curricular con la paz en Colombia. *Revista Electrónica TicALS*, 1(9), 12-20. <http://www.als.edu.co/revistaticals/index.php/ticals/article/view/207>

Romero, J. (2020). La no violencia en la formación de psicólogos en Colombia: una necesidad en el contexto del posconflicto. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(89), 239-248. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/31424>

Rotker, S. (2019). Ciudades escritas por la violencia. *Cuadernos de Literatura*, 23(45), 192-211. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl23-45.cevi>

Rueda, A. (2020). Resiliencia y paz: prevención mejor que tratamiento. *Revista de Cultura de Paz*, 4, 147-172. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/77>

Sánchez, S., Pérez, V., Rebolledo, T. y Rodríguez, R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus: Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 235-250. <https://doi.org/10.15648/Coll.1.2019.13>

Silva-Hernández, F. (2021). Mediación social y cultura de paz. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 33(1), 241-244. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol33n1.591>

Tamayo, M. (2010). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.

Tobón, L. (2020). De la memoria del conflicto a la escuela: la evocación de los niños y niñas en Cali, Colombia. *Cambios y Permanencias*, 11(2), 1540-1551. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/11765>

Toro, K., De Armas, T. y Romero, C. (2021). La cátedra de la paz como eje de desarrollo social de cara al posconflicto. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 355-370. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100355>

Velásquez, H. (2023). Estrategias institucionales con perspectiva de paz y derechos humanos para atender violencias escolares. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, (17), 96-113. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0271>

Venet, R. (2019). La formación ciudadana en el contexto universitario. Una mirada axiológico-cultural desde la educación para la paz y la no violencia. *Conrado*, 15(70), 435-443. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1160>



INCLUSIÓN
y DESARROLLO

