



## ¿Cómo utilizar Chat GPT?

- Accede a la web de ChatGPT "chat.openai.com".
- Si tu usuario no está registrado, debe hacer clic en "Sing Up" e ingresar con un correo de Google o de Microsoft.
- Verifica datos y accede.
- Ingresa una pregunta o un tema en el cuadro de texto.

#### **DIRECTORA**

**Dra. Carmen Burgos Videla**

Ediciones de Revistas académicas ProPulsión

#### **REVISORES INTERNACIONALES**

**Dra. Rita Angulo**

Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, México.

**Dr. Florencio Vicente Castro**

Universidad de Extremadura. España.

**Dr. Roberto López**

Universidad de Zulia. Venezuela

**Dr. Cesar Bernal**

Universidad Rey Juan Carlos. España.

**Dr. Mario Magallón**

Centro de Investigaciones para América Latina y el Caribe (CIALC) México

**Dra. Caroline Cunill.**

Maître de conférences. Le Mans Université. Francia

**Dr. Miguel Gallegos**

Vicepresidente de América del Sur Sociedad interamericana de Psicología. Argentina.

**Dra. Daliana Vargas**

Universidad de Costa Rica.

**Dra. Roxana Flammini**

Instituto de Investigaciones. Universidad Asociada. Argentina

**Dr. Jairo Antonio Pérez**

Universidad UNIMINUTO. Colombia

#### **REVISORES NACIONALES**

**Dra. Carolina Acevedo**

Universidad Católica de Temuco, Chile

**Dr. Daniel Johnson**

Universidad de Chile

**Dr. Rolando Pinto**

#### **COMITÉ EDITORIAL**

Editor General

Carmen Burgos V./ Ediciones de revistas académicas Propulsión

Editor de Sección Ramiro Cortez C.

Diseño - Maquetación / Ramiro Cortez C.

#### **ARTISTA INVITADA**

Sandra Tacuma. [tacumapineda@gmail.com](mailto:tacumapineda@gmail.com)

©Todos los artículos publicados pertenecen a sus autores

© **REVISTA PROPULSIÓN**

[contacto@revpropulsion.cl](mailto:contacto@revpropulsion.cl)

Año 2024, 2º Semestre Julio - Diciembre.

Llamado especial realizado por Karina Vásquez Burgos

**ISSN: 2452 5758 0**

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

Identificación: La revista Propulsion no se hace responsable del contenido de los artículos publicados en este número, cada autor es responsable de su enfoque ideológico, solo compartimos y difundimos con el público lector el conocimiento académico que recientemente se está generando a nivel nacional e internacional.



## EDITORIAL

Estudios en el Campo del Curriculum Latinoamericanoa .....	5
Carmen Gloria Burgos Videla	

## ARTÍCULOS ACADÉMICOS

Migración e Interculturalidad en el Currículum: Ideas de planificación docente Migration and Interculturality in the Curriculum: Ideas for planning teachers .....	8
Iskra Pavez Soto Daniela Poblete Godoy Carmen Alfaro Contreras. Iciar Dufraix. Katherine Brevis Arratia.	

Curriculum Sordo: una educación basada en la cultura Sorda Deaf Curriculum: an education based on Deaf culture .....	28
Katia Regina C. Lourenço	

Familia-participación: un análisis de la política educativa en el currículum de educación parvularia en Chile Family-participation: an analysis of educational policy in the preschool curriculum in Chile .....	49
Braulio Navarro Aburto	

Las expectativas y opiniones que tienen los estudiantes de universidades públicas de las clases en línea - Estudio piloto de caso en la Universidad Autónoma Metropolitana The expectations and opinions that students from public universities have about online classes - Pilot case study at the Universidad Autónoma Metropolitana .....	64
Alfredo de la Lama García Paula de la Lama Zubirán	

Relatos de violencia intrafamiliar de estudiantes universitarias: evidencia de la deshumanización del currículum Reports of Domestic Violence of University Students: Evidence of the Dehumanization of the Curriculum .....	81
Jesús Ocaña Zúñiga María Guadalupe Gómez Martínez	

German Alejandro García Lara  
Soledad Hernández Solís  
Oscar Cruz Pérez

Por una de construcción psicológica y ética de las figuras malvadas en el cine de animación  
Disney. Análisis de la colección "los clásicos" (1937-2016)  
For one of psychological and ethical construction of evil figures in Disney animated cinema.  
Analysis of the collection "the classics" (1937-2016)..... 98  
Vicente Monleón Oliva

## **DIFUSIÓN CULTURAL**

Artista Invitado ..... 116  
Sandra Tacuma

## Estudios en el Campo del Currículum Latinoamericanoa

En el número IX de la Revista Propulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades, se presentan una serie de artículos que abordan retos críticos en el ámbito educativo y social, ofreciendo perspectivas valiosas para una mejor comprensión y abordaje de estas problemáticas. En el panorama educativo actual, se alzan diversas voces que, con enfoques específicos y metodologías variadas, abordan estos desafíos que me parecen cruciales en la educación. Los artículos recientes que consideramos en este número bastante difícil de abordar por ser un campo de estudio complejo, analizan aspectos fundamentales como la inclusión de estudiantes migrantes, la integración de la cultura Sorda en el currículo, el papel de las familias en la educación inicial, las preferencias por la educación en línea, el análisis de la violencia intrafamiliar y la representación cultural en los medios. A través de estos estudios, se develan tanto las debilidades como las potencialidades del sistema educativo, ofreciendo recomendaciones valiosas para su mejora.

El artículo que explora la inclusión de estudiantes migrantes en el currículo chileno revela una preocupante laguna en las políticas públicas educativas, respecto de la implementación que se da en los distintos niveles educativos. A pesar de que Chile garantiza el derecho a la educación, el análisis de las Bases Curriculares muestra que los contenidos relacionados con migración e interculturalidad son insuficientes, habiendo una cantidad considerable de migrantes compartiendo el aula y la vida en Chile. Esto subraya la necesidad urgente de desarrollar estrategias pedagógicas que respondan a la creciente diversidad cultural en las aulas, que sepan abordar el desarrollo cognitivo, de habilidades en un contacto cultural permanente. En ese entendido, la propuesta de adaptar el currículo para atender las necesidades del profesorado y fomentar la interculturalidad se presenta como un paso esencial para construir una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

En otro ámbito, el estudio sobre la cultura Sorda pone de relieve la falta de reconocimiento y aceptación social y académica de la identidad y lengua de las personas Sordas. La creación de un "Currículum Sordo" que integre la lengua de señas y valore la cultura Sorda no solo es un derecho fundamental sino una necesidad para garantizar una educación de calidad y equitativa, nuevamente estamos frente a un desafío transversal al currículum, a lo educativo y pedagógico. El enfoque que presenta el texto no solo permitiría que las personas Sordas se desarrollen en un entorno que respete y potencie su identidad, sino que también promovería su plena participación y ciudadanía.

Asunto que se declara en todas las políticas y agendas educativas de América Latina y el Caribe con carácter urgente.

Por otra parte, el análisis de la política educativa en educación parvularia destaca la relevancia de la participación familiar en el proceso educativo. A pesar de que los documentos oficiales reconocen parcialmente la importancia de la familia, se evidencia una falta de fundamentación teórica sólida en las familias, no solo basta con la intención, sino que se requiere de una participación consciente e informada, otra de las cuestiones transversales al currículum prescrito actual. Este vacío subraya la necesidad de una política educativa más robusta y centrada en la colaboración entre todos los actores educativos. Una política que valore y fomente la participación familiar contribuirá a una educación inicial más inclusiva y efectiva, el problema está en ¿cómo hacemos para que esa participación se realice de manera fluida y efectiva?

En el contexto de la educación superior, un estudio reciente sobre la modalidad en línea revela que, aunque los estudiantes valoran la flexibilidad de las clases virtuales, prefieren regresar a la presencialidad. Sin embargo, aceptan la incorporación de algunas clases en línea bajo condiciones específicas. Este hallazgo sugiere que, mientras la pandemia ha acelerado la aceptación de la educación en línea, el equilibrio entre modalidades presenciales y virtuales debe ser cuidadosamente considerado para satisfacer las expectativas y necesidades de los estudiantes. La investigación sobre la cultura visual y los villanos en las producciones de Disney ofrece una perspectiva crítica sobre cómo estas representaciones afectan la percepción infantil de la moralidad. Analizar la construcción de la maldad en los personajes animados no solo revela las intenciones éticas y psicológicas de los creadores, sino que también proporciona una oportunidad para reflexionar sobre el impacto duradero de estos contenidos en la formación de valores y juicios en las nuevas generaciones.

Queda entonces un aspecto importante que investigar, los elementos signantes que entrega Disney, se advierte que debemos crear pensamiento crítico para poder avanzar en los cambios sobre el sistema de educación actual, considerando una serie de cuestionamientos como el que se presenta en este texto. Finalmente, el análisis de la violencia intrafamiliar, centrado en jóvenes universitarias de Chiapas, México, aporta una perspectiva urgente sobre cómo las experiencias de violencia en el hogar afectan el desarrollo personal y académico de las estudiantes. La investigación revela la persistencia de la violencia desde la infancia hasta la adultez y pone de manifiesto las deficiencias en las instituciones educativas para abordar esta problemática. La necesidad de un enfoque más integrado y sensible en el currículum y en el apoyo institucional es clara, para atender adecuadamente las secuelas de la violencia intrafamiliar en el entorno universitario.

En conjunto, estos estudios ofrecen una visión multidimensional de los desafíos contemporáneos en educación y bienestar. Cada uno de ellos

destaca la importancia de adaptar las políticas y prácticas educativas para responder a la diversidad, el contexto cultural y las necesidades específicas de los estudiantes. La Revista Propulsion, al abordar estas cuestiones desde diversas perspectivas, proporciona una plataforma valiosa para la reflexión y el avance hacia un sistema educativo más inclusivo, equitativo y sensible a las realidades complejas que enfrentan los estudiantes en la actualidad.

En conclusión, los estudios presentados nos invitan a reflexionar sobre cómo el currículo educativo y las políticas públicas deben adaptarse para enfrentar los desafíos contemporáneos. Desde la inclusión de diversas identidades culturales y lingüísticas hasta la integración efectiva de la tecnología y la participación familiar, cada aspecto examinado subraya la necesidad de un enfoque educativo más inclusivo, informado y adaptable. Solo mediante una atención meticulosa a estos elementos, podremos construir un sistema educativo que no solo responda a las demandas actuales sino que también promueva una educación equitativa y de calidad para todos.

Finalmente para recrear presentamos a la artista Sandra Tacuma con su obra *Micelios de Viento*, serie que reflexiona a través de la pintura, la imagen, la expresión, los hilos entramados, los lienzos rasgados y la cuerpo como metáfora a esas fronteras del extraño migrante y su otredad con la tierra que lo acoge.

Esperamos que los temas que se tratan sean de su interés

CARMEN GLORIA BURGOS VIDELA  
Editora Revista ProPulsión  
Copiapó, Chile julio de 2024

## Migración e Interculturalidad en el Currículo: Ideas de planificación docente

### Migration and Interculturality in the Curriculum: Ideas for planning teachers

**ISKRA PAVEZ SOTO**

Instituto de Ciencias e Innovación en Medicina, Santiago, Chile (iskrapaz@gmail.com)(<https://orcid.org/0000-0002-6438-1522>)

**DANIELA POBLETE GODOY**

Universidad Autónoma de Chile, Santiago, Chile (daniela.poblete@uaautonoma.cl)(<https://orcid.org/0000-0002-0349-6211>)

**CARMEN ALFARO CONTRERAS.**

Universidad Santo Tomás, Santiago, Chile (carmenalfaroc@gmail.com)(<https://orcid.org/0000-0002-9084-8624>)

**ICIAR DUFRAIX.**

Universidad Autónoma de Chile, Tarapaca, Chile (iciar.dufraix@gmail.com)(<https://orcid.org/0000-0002-5148-0177>)

**KATHERINE BREVIS ARRATIA.**

Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile (breviskatherine@gmail.com)(<https://orcid.org/0009-0009-7854-7659>)

#### RESUMEN

A pesar de garantizarse el derecho a la educación en Chile, todavía se evidencia una debilidad en las políticas públicas educativas y curriculares que promuevan una genuina inclusión de la población estudiantil migrante. Por tal motivo, el objetivo de este artículo es analizar los tópicos vinculados a migración e interculturalidad presentes en el currículo chileno a fin de proponer estrategias pedagógicas que permitan abordar la creciente diversidad cultural en las aulas, en particular, la presencia de estudiantes migrantes. Para ello, se llevó a cabo un análisis documental que examinó las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales identificando los contenidos relacionados a migración e interculturalidad. Los resultados revelan nudos temáticos presentes en cada una de las áreas de aprendizaje (asignaturas), a partir de esto, se entregan ideas de planificación docente para realizar talleres en la Enseñanza Básica y Media. Se concluye sobre la oportunidad de implementar un currículo adaptado a las necesidades del profesorado y desde la perspectiva de la interculturalidad en contextos de alta migración.

## ABSTRACT

Despite guaranteeing the right to education in Chile, there is still a weakness in educational and curricular public policies that promote a genuine inclusion of the migrant student population. For this reason, the objective of this article is to analyze the topics related to migration and interculturality present in the Chilean curriculum to propose pedagogical strategies to address the growing cultural diversity in the classroom, particularly the presence of migrant students. For this purpose, a documentary analysis was carried out which examined the curricular bases of History, Geography and Social Sciences, identifying the contents related to migration and interculturality. The results reveal thematic nodes present in each of the learning areas (subjects), and from this, ideas for teacher planning are provided to carry out workshops in elementary and middle school. It is concluded about the opportunity to implement a curriculum adapted to the needs of teachers and from the perspective of interculturality in contexts of high migration.

## PALABRAS CLAVES / KEY WORDS:

migración; interculturalidad; curriculum, diversidad, planificación docente, formación docente.. / migration, interculturality, curriculum, diversity, teacher planning, teacher training.

## 1. INTRODUCCIÓN

La escuela juega un rol central como espacio privilegiado de socialización, configurándose como un agente clave para facilitar la inclusión. Sin embargo, fue concebida como un sistema constructor de nación (Johnson, 2015), reproduciendo roles y estereotipos basados en procesos de diferenciación que tienen como denominadores comunes al sexo-género y las construcciones sociales acerca de la "raza" y la clase y que, junto a la condición de extranjería y otros marcadores, operan simultáneamente generando desigualdad en grupos sociales específicos (Collins y Bilge, 2019), como es el caso de la población migrante.

La población migrante en Chile ha ido en aumento durante los últimos años, ubicándose en el segundo lugar en cuanto a proporción de personas migrantes de Latinoamérica (Banco Mundial, 2023), con un total de 1.645.015 personas al año 2020 (ONU, 2020). El ingreso de estudiantado migrante al sistema escolar chileno ha derivado en diversas normativas y programas, como la Ley contra la Discriminación (2012), Programa Todos Somos Escuela (2014), Ley de Inclusión Escolar (2015), Identificador Provisional Escolar (IPE, 2016), la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018-2022) y el reciente lanzamiento de la actualización de la Política de Niños, Niñas y Estudiantes Extranjeros (2024). Estos instrumentos establecen garantías de acceso a derechos para la población migrante. Ciertamente, el acceso se garantiza, pero las escuelas chilenas seguirían una tendencia asimilacionista, monocultural y etnocéntrica llevando a cabo prácticas homogeneizadoras respecto al alumnado migrante

(Poblete, 2009; Mora, 2018; Beniscelli et al., 2019).

En este sentido, diversas investigaciones (Joiko, 2023; Riedemann et al, 2020) han revelado los problemas que posee el profesorado para gestionar la creciente diversidad cultural presente en las aulas hoy, al tensionar la práctica docente y desafiar al profesional a cargo a desplegar una serie de conocimientos, prácticas y metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un contexto de sobrecarga laboral y escasas herramientas de formación de las cuales echar mano (Jiménez, 2014). En este sentido, existen importantes desafíos para la formación del profesorado, toda vez que se ha configurada desde un alumnado homogéneo y legitimando el concepto de normalidad (Donoso et al., 2020). Diversos autores (Mondaca et al., 2018; Mellado et al., 2021; Bravo et al., 2020) consideran que aplicar la perspectiva intercultural en el currículum resulta trascendental para propiciar el acceso al aprendizaje de todas y todos, despojarse de modelos homogeneizadores y propiciar procesos evaluativos desde una perspectiva inclusiva que atiendan a la diversidad del estudiantado

Haciendo eco de esta demanda, en este artículo, en primer lugar, se revisan someramente el estado del arte en torno a la educación intercultural, la formación docente y el currículum. Luego, se identifican contenidos vinculados a migración e interculturalidad en las Bases Curriculares del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Con ello, se proponen actividades pedagógicas adaptadas a cada ciclo escolar (de 1° básico a 4° año medio). Los materiales, concretos y pertinentes, pueden ser adaptados por el profesorado según sea su contexto y necesidades particulares.

## 1.1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y FORMACIÓN DOCENTE

La educación intercultural, como enfoque educativo buscar abordar la diversidad presente en las aulas latinoamericanas (Walsh, 2006). Esta perspectiva, ha ganado importancia en la agenda educativa de diferentes contextos y países en las últimas décadas, dada la necesidad de reformas para fortalecer la implementación de políticas públicas educativas interculturales en el nivel nacional e internacional (Aguado et al, 2020). La idea de una escuela intercultural se ha conceptualizado desde diferentes miradas: relacional (intercambio entre culturas), funcional (reconocimiento de diferencias sin transformaciones profundas), y crítica (reconocimiento de la diferencia como un problema estructural-colonial-racial). La interculturalidad crítica surge como un proyecto político, social, ético y epistémico que busca cambiar no solo las relaciones, sino, también las estructuras de poder que mantienen dicha desigualdad estructural (Dietz, 2022). Así, la interculturalidad crítica aboga por una educación transformadora, reflexiva y democratizadora, centrándose en estrategias político-pedagógicas que cuestione las desigualdades y promueva experiencias educativas que desafíen la homogeneidad cultural. Sin embargo, gran parte de la educación intercultural actual sigue siendo funcional al sistema educativo existente. Además, en el caso de Chile, la política educativa intercultural diseñada para poblaciones indígenas no ha experimentado transformaciones sustanciales que permitan abordar la creciente migración ni tampoco se ha adecuado en el sistema escolar (Alfaro-Contreras y Pavez-Soto et al, 2023). La diversificación del estudiantado en los sistemas educativos implica la presencia de estudiantes con distintas características y antecedentes culturales, diversas habilidades y estilos de aprendizaje, ente otras. Para abordar esta diversidad, los sistemas educativos implementan una serie de estrategias en el diseño y desarrollo del currículum, por ejemplo, en contenidos, evaluaciones,

formación docente y apoyo pedagógico (Joiko, 2023).

Como se dijo, en ocasiones, la diversidad cultural del estudiantado podría generar una sobrecarga o una resistencia en el profesorado, al ser vista más como un problema a resolver que una oportunidad de trabajo. Las dificultades del profesorado se relacionan con la falta de herramientas didácticas, ya que el proceso formativo tiende a focalizarse en aspectos más bien disciplinares y cognitivos y menos en el clima de aula o la convivencia escolar en contextos de diversidad cultural (Jiménez, 2014). Si bien, se han observado iniciativas para promover la integración del estudiantado migrante, estos se caracterizan por ser iniciativas puntuales, aisladas, como son el desarrollo de celebraciones de los países de origen de los estudiantes, incorporando bailes y comidas típicas (Hernández, 2016; Poblete, 2018). Considerando la multiplicidad de tareas que deben realizar las y los docentes en diversas áreas del quehacer (cognitivo, social, emocional, moral, disciplinar, etc.), junto a la constante cultura de la rendición de cuentas (SIMCE, etc.) (Ávalos, 2022). Ello hace difícil el desafío de hacerse cargo de la diversidad presente en el aula. A pesar de este desolador diagnóstico, en la práctica, varias y varios profesores despliegan iniciativas al promover la inclusión, por ejemplo, integrando los saberes respectivos de los países de origen de la niñez migrante con la que se encuentran al desarrollar su ejercicio docente. El reto, más bien, parece estar en la fase de diseño de la tarea educativa, es decir, a la hora de realizar una planificación docente que responda a los Objetivos de Aprendizaje curriculares y, además, se haga cargo de la diversidad cultural e inclusión social (Poblete, 2009).

## 1.2. EL CURRÍCULUM

El currículum podría ser conceptualizado como la concreción de las líneas generales de un proceso educativo que debiese tomar en consideración a los destinatarios, los objetivos cognitivos, los contenidos culturales, la organización de las actividades educativas, los métodos de aprendizaje y las técnicas de evaluación (REDICE, 2017). Según Castillo y Salgado (2018), el currículum nacional como política pública iguala las diferencias, naturalizando diseños pedagógicos y de evaluación que resultan en desigualdad y exclusión.

Existe un currículum oficial o explícito, el cual aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula. Mientras que el currículum implícito u oculto es aquel que hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional, acostumbran a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico (Torres, 1998). Es más, desde una mirada crítica, el currículum se configura como un dispositivo de poder y saber de la configuración político-cultural-educativa del sistema (De Alba, 2012).

El modelo de Johnson-Mardones (2014, 2020) considera las dimensiones explícitas, escritas, apoyadas, enseñadas y evaluadas (currículum nacional, documentos escritos a nivel estatal, provincial, municipal y escolar) y las dimensiones no explícitas del currículum,

dando importancia significativa al currículum vivido por cada estudiante, lo cual permitiría una apropiación del currículum relacionada a contextos particulares creando conocimiento local, nacional y global. Es por ello que cobra relevancia estudiar el currículum, ya que tal y como lo plantean Osandón y Pinto (2018), el currículum puede abrir o cerrar espacios de desarrollo y, entonces, resulta relevante problematizar su diseño y favorecer que considere los distintos espacios de la comunidad educativa. De esta manera, se favorecerá la pertinencia, contextualización y diversificación de las experiencias y trayectorias educativas.

## 2.METODOLOGÍA

El estudio asumió un enfoque cualitativo mediante una metodología de análisis documental (Valles, 2003). El corpus textual se sistematizó a través de un análisis de contenido siguiendo las pautas de Bardin (1991). El análisis se centró en las Bases Curriculares de 1° básico a 4° año medio del año 2015 al 2019 y el Marco para la Buena Enseñanza (2020). La selección de estas bases específicas se fundamentó en su relevancia para el ciclo de desarrollo de la Educación Básica y Media. El análisis se guió por palabras clave que abordan los conceptos centrales de migración e interculturalidad, dichos códigos se estructuraron en categorías temáticas, permitiendo así identificar de manera sistemática y exhaustiva los contenidos en las Bases Curriculares. El detalle de los códigos se expone, a continuación:

Tabla N° 1. Códigos del análisis de contenido Karaoke.	
Código	Palabras
"Migra"	Migración Migrante Inmigrante Inmigración Emigración
"Divers"	Diversidad Diversidad Cultural
"Multi"	Multicultural Multiculturalidad
"Intercul"	Interculturalidad Intercultural
"Raza" "Raci"	Raza Racial Racismo

**Fuente: elaboración propia.**

En concreto, se analizaron las Bases Curriculares de 1° a 6° de Enseñanza Básica; de 7° de Enseñanza Básica a 2° de la Enseñanza Media; y de 3° a 4° de Enseñanza Media, considerando cada uno de los elementos dispuestos para cada asignatura, esto es, Introducción,

Organización curricular, Referencias, Bibliografía, Objetivos de Aprendizaje y Glosario. El detalle de las asignaturas que conforman los documentos curriculares analizados se expone, a continuación:

Tabla N° 2. Asignaturas analizadas de las Bases Curriculares de Chile		
1° a 6° básico	7° básico a 2° medio	3° a 4° medio (2019)
Artes visuales Ciencias Naturales Educación Física y Salud Historia, Geografía y Ciencias Sociales Tecnología Matemática Idioma extranjero Inglés Lenguaje y Comunicación Música Orientación	Lengua y Literatura Matemática Ciencias Naturales Historia, Geografía y Ciencias Sociales Idioma extranjero Inglés Educación Física y Salud Música Artes visuales Orientación Tecnología	Plan común de formación general Plan Común de Formación General Electivo Plan de Formación Diferenciada Humanístico Científica
<b>Fuente: elaboración propia.</b>		

### 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La Ley General de Educación señala la finalidad de los ciclos de enseñanza y define los Objetivos Generales de la Educación Básica, entre los cuales está que “los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan” (MINEDUC, 2015, p. 16) desarrollarse en dos ámbitos: “Personal y Social” y “Conocimiento y Cultura”. En las Bases Curriculares de la Enseñanza Básica el tratamiento de la diversidad cultural se enmarca en los Objetivos Generales de la Educación Básica, de acuerdo con la Ley General de Educación N° 20.370 (MINEDUC, 2015 p.12, 2018p.17-18).

Por otro lado, los Objetivos de Aprendizaje Transversales (en adelante OAT): “son aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes. Por ello, tienen un carácter más amplio y general (...) su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular” (MINEDUC: 2015, p.24).

La diversidad también está presente en la definición de los OAT de la educación básica, específicamente en la dimensión sociocultural (MINEDUC, 2015, p. 30). Luego, en un nivel más específico, se encuentran los Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura. Estos aprendizajes “se ordenan en torno a los objetivos generales que establece la Ley General de Educación para el ámbito del conocimiento y la cultura, pero también se enfocan al logro de aquellos que se refieren al ámbito personal y social” (MINEDUC, 2015, p. 30). Estos objetivos se relacionan con habilidades, conocimientos y actitudes esperados a desarrollar

por el estudiantado. Es importante relevar estas distinciones para analizar qué lugar ocupa la diversidad cultural en los contenidos de aprendizaje. Un objetivo de aprendizaje por asignatura encuentra expresa mención en las bases curriculares por cada curso y, por lo tanto, está sujeto a una evaluación. Especialmente aquellos aprendizajes de conocimientos tienden a ser evaluados de forma más estandarizada, mientras que habilidades y actitudes requieren de procesos de planificación didáctica y evaluación más complejos. Por otra parte, la enseñanza y evaluación de un OAT ha de asegurar mecanismos pedagógicos para darle relevancia y evitar se diluya en la práctica educativa.

Salvo las menciones que revisaremos a continuación, los temas de migración internacional contemporánea no están tratados en las Bases Curriculares de la educación chilena como una de las variantes de la diversidad social y cultural, sino, más bien, como procesos históricos.

## CONTEXTO GENERAL: 1° BÁSICO A 4° MEDIO

Las menciones relativas a la migración internacional contemporánea en las Bases Curriculares de 1° Básico a 4° Medio son las siguientes:

- Como objetivo de aprendizaje en el eje Historia, de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 2° Básico, “se destacan los aportes realizados por inmigrantes de diferentes naciones a lo largo del tiempo, la huella que han dejado en nuestro país y su contribución a la riqueza cultural de nuestra sociedad” (2018 p.144).
- En anexos, como temas de lecturas sugeridas en la asignatura Lengua y Literatura de 2° Medio, tema “Migración y exilio” (2019 p. 363).
- En anexos, como temas y propuestas de lectura en la asignatura Lengua y Literatura, de 4° Medio, grupo temático N°3 “Desplazamientos y migraciones” (2019 p. 363).
- Como objetivo de aprendizaje, en la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de 8° Básico, en el organizador temático “Sociedad y Territorio: la región en Chile y América”: que tiene el objetivo de “analizar y evaluar problemáticas asociadas a la región en Chile —como los grados de conexión y de aislamiento (considerando redes de transporte y comunicaciones, acceso a bienes, servicios e información, entre otros), índices demográficos y migración— y su impacto en diversos ámbitos (mercado laboral, servicios de salud, relación campo-ciudad y centro-periferia, entre otros)” (2015 p. 215).
- Como objetivo de aprendizaje en la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de 3° o 4° Medio en el Plan de Formación Común Electivo.
- Objetivo de conocimiento y comprensión del Mundo global “analizar procesos migratorios contemporáneos en distintas regiones del mundo, considerando múltiples causas, principales características, impactos en la sociedad de origen y de destino, y los desafíos para las sociedades y los Estados nacionales” (2019 p. 147);
- Objetivo de conocimiento y comprensión de Chile y la región Latinoamericana: “analizar procesos sociales y culturales recientes de Chile y América Latina tales como migraciones, cambios demográficos y urbanización, considerando avances y desafíos comunes en materia de equidad, diversidad e interculturalidad” (2019 p. 148).

### Primera formación: 1° a 6° año de la Enseñanza Básica

Las menciones a la diversidad social y cultural en las Bases Curriculares de 1° a 6° año de la Enseñanza Básica (MINEDUC, 2018) se detecta en el nivel de los Objetivos de Aprendizaje de cada asignatura:

- El respeto por la diversidad física, incluido el color de las personas: se enmarca en las actitudes de la asignatura Educación Física y Salud, derivadas de los OAT (2018 p. 141).
- El respeto ante otras personas, realidades o culturas, reconocimiento de sus aportes y valorando la diversidad de modos de vida: es parte de las actitudes de la asignatura Idioma Extranjero Inglés y derivado de los OAT (2018 p. 272).
- El respeto de las opiniones diferentes y la aceptación de la diversidad evitando la discriminación y las formas de violencia: se enmarcan en el área convivencia, del eje de Relaciones interpersonales, de la asignatura Orientación (2018 p. 379).
- El respeto de la diversidad humana, incluyendo el origen étnico: se enmarca en los énfasis de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias sociales. En el nivel más específico de aprendizajes, por eje, en la misma asignatura.
- El aporte de las personas migrantes a la diversidad de la sociedad chilena en la historia, en el eje Historia, de segundo básico (2018 p. 157).
- El respeto de las expresiones de la diversidad de origen étnico y nacionalidad, en el eje Formación ciudadana, de tercero básico (2018 p. 162).

Salvo estas menciones, la alusión explícita a la diversidad cultural no se observa en otras páginas de las Bases Curriculares de 1° a 6° de Enseñanza Básica.

### Segundo ciclo: 7° año de la Enseñanza Básica a 2° año de la Enseñanza Media

En las Bases Curriculares de 7° de la Enseñanza Básica a 2° de la Enseñanza Media (MINEDUC, 2015), que corresponde al ciclo de formación general de Enseñanza Media, las menciones a la diversidad cultural se detectan en los mismos objetivos generales y transversales de la Educación Básica citados anteriormente. Además, se menciona la diversidad cultural en uno de los objetivos generales de la Educación Media referido al “respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses” en el contexto de la vida democrática (MINEDUC, 2015 p. 14). Analizando el contenido por asignatura, detectamos lo siguiente:

- En el eje de Lectura de la asignatura Lengua y Literatura: “El estudio de la literatura es piedra angular del currículum también en cuanto permite percibir la diversidad que existe en el mundo, condición para el desarrollo de una sociedad abierta e inclusiva” (2015 p. 35). También está presente en las actitudes esperadas en la misma asignatura, derivadas de los OAT: “Valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana” (2015 p. 45). Así como también, es uno de los criterios para la selección de temas y lecturas sugeridas en cada curso (2015 p. 76).

En la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

- En las actitudes esperadas “respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios” (2015 p. 184).
- En los aprendizajes, del eje Formación ciudadana, de séptimo básico, referido a las culturas del mundo antiguo y medieval (2015 p. 193).
- En los aprendizajes del eje Formación ciudadana, de primero medio, referido a los pueblos originarios (2015 p. 206).
- En los aprendizajes del eje de Formación ciudadana, de segundo medio, referido a las categorías de “raza” o etnia, situación económica, religión o creencias, género, orientación sexual o discapacidad, “entre otras”, como manifestaciones de la libertad y la dignidad humana en un mundo globalizado (2015 p. 212).

Además, se menciona como:

- Uno de los enfoques de la asignatura Idioma Extranjero Inglés “Cultura y competencia intercultural”, en relación con el aprendizaje del idioma inglés y su relación con la cultura inglesa (2015 p. 221).
- -Como actitud esperada en la asignatura Educación Física y Salud en relación con el respeto por la diversidad física de las personas, derivada de los OAT (2015 p. 259).
- Como un enfoque en la asignatura Música, referida al “fortalecimiento de la interculturalidad y la transculturalidad” (2015 p. 289). También identificamos el respeto a la diversidad sociocultural como una de las actitudes derivadas de los OAT (2015 p. 295) y como objetivo de aprendizaje de reflexionar y relacionar, en octavo básico y en primero medio (2015 p. 300, 311).
- Como una de las perspectivas que sustentan la asignatura de Artes Visuales (2015 p. 315, 317), considerando que esta asignatura propone una integración con otras áreas del currículum o asignaturas (2015 p. 317); como una actitud derivada de los OAT (2015 p. 323), como un objetivo de aprendizaje de séptimo básico (2015 p. 326), referido a expresión y creación (2015 p. 336).
- Como eje de aprendizaje de Relaciones interpersonales, en la asignatura de Orientación (2015 p. 346) y del eje Participación y Pertenencia, de primero y segundo medio (2015 p. 373).

Último ciclo: 3° a 4° año de la Enseñanza Media

Tal como se dijo, en este análisis se tomaron como referencia las Bases curriculares de 3° a 4° de la Enseñanza Media (MINEDUC, 2019a) son el ciclo de formación terminal que tiene un Plan Común de Formación General, que ofrecía formaciones diferenciadas (en el año 2020 se hizo una modificación curricular<sup>1</sup>):

1. Plan de Formación Humanístico-Científica

<sup>1</sup> <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/3-y-4-medio/133992:Curriculum-3-y-4-medio>

2. Plan de Formación Técnico-Profesional y
3. Plan de Formación Artística.

De acuerdo a esa legislación, la educación media tiene como objetivo la formación ciudadana de personas respetuosos de la diversidad y multiculturalidad (2019, p. 19) y se fundamenta en maneras de trabajar que procuren “la empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación”; como manera de vivir en el mundo una actitud de toma de “decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad” (2019, p. 28), contemplando estos mismos valores en el perfil de egreso de las y los estudiantes (2019,p. 29). Al analizar el contenido por asignatura, la diversidad cultural se incluía en Plan Común de Formación General, Plan Común de Formación General Electivo y Plan de Formación Diferenciada Humanístico Científica.

## 4. IDEAS DE PLANIFICACIÓN DOCENTE (TALLERES)

En esta sección se presenta un ejemplo de propuesta de Planificación Docente de Talleres para ser aplicados y adecuados por el profesorado. Cada taller se asocia a cada uno de los niveles de Enseñanza Básica y Media y a los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares del curriculum nacional.

Antes de entrar en materia, es preciso hacer una aclaración o recomendación metodológica. Los siguientes talleres se pueden realizar de forma presencial y/o virtual, mediante conexión simultánea donde todo el grupo-curso esté trabajando. Previo a la realización de los talleres, se recomienda a la o el docente a cargo, elaborar una breve Carta (tipo Consentimiento Informado), donde expongan a grandes rasgos los contenidos del taller (por ejemplo, incluir títulos de los temas y, eventualmente, los enlaces del material audiovisual que se trabajará) dirigido a las madres, los padres y/o personas adultas responsables de las y los estudiantes. Cada docente a cargo de impartir el taller debe velar por el justo equilibrio entre la libertad de pensamiento y de cátedra y el respeto de los derechos humanos de todas las personas, ello implica un grado de flexibilidad y adaptación de los contenidos estipulados para cada taller, según el contexto, integrantes, realidad escolar, etc.

A continuación, se incluyen dos talleres a modo de ejemplo, uno de Enseñanza Básica y otro de Enseñanza Media, mientras que los demás se reservan para proteger los derechos de autoría intelectual. Es pertinente destacar que la existencia de esta información es reconocida, pero, para acceder a los materiales completos, es necesario solicitarlos directamente a las autoras del artículo, así se salvaguardan los derechos de propiedad intelectual y también se garantiza que las personas interesadas se dirijan a la fuente original para obtener una comprensión más completa y autorizada del contenido.

### TALLER PARA 1° A 4° DE ENSEÑANZA BÁSICA O NIÑAS Y NIÑOS DE 6 A 9 AÑOS

### *Objetivos del taller*

- Reconocer nociones básicas sobre el respeto que merecen todas las niñas y los niños, independiente de su color de piel o país de procedencia.
- Valorar la diversidad sociocultural de nuestra sociedad contemporánea.
- Poner en práctica los derechos de la infancia a vivir una vida libre de violencia.
- Expresar su opinión sobre estos temas a través de la comunicación visual, oral o escrita.

### *Preguntas mediadoras*

- ¿Quiénes hablan en este video?
- ¿Qué dicen las niñas de este video?
- ¿Qué opinas sobre este video?
- ¿Qué opinas de las burlas que sufren algunas niñas y niños por su color de piel o por venir de un país extranjero?
- ¿Qué derechos tienen las niñas y los niños en Chile?
- ¿Quiénes pueden defender esos derechos?
- ¿Qué soluciones propones?

### *Recursos pedagógicos*

Importante: La persona adulta o docente que mediará este taller debe mirar el video previamente a fin de analizar y decidir, si su grupo-curso está en condiciones de ver y comprender este material audiovisual.

- Mirar la entrevista realizada a dos niñas migrantes : [https://www.youtube.com/watch?v=2M9x11EK12E&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=2M9x11EK12E&feature=emb_logo)
- Hojas blancas o de block, lápices, plumones, revistas y diarios, tijeras, pegamento, papel lustre, témperas o pinturas, cinta adhesiva, papelógrafos, recursos plásticos mixtos.
- Cifras e información amigable de los 10 principales países de origen de la niñez migrante en Chile (ver cifras en medios serios o buscar datos actuales en fuentes confiables de internet).

### *Desarrollo del taller*

- Inicio: De acuerdo con el número de niñas y niños, se sugiere dividir en subgrupos para favorecer el intercambio de opiniones y materiales, observan el video a modo de estímulo.
- Desarrollo: una persona adulta introduce las preguntas mediadoras en voz alta y recoge la opinión de niñas y niños. Luego se invita a dibujar o hacer un collage con el material disponible sobre lo que cada cual opina del video o lo que le llama la atención

del país de origen de la niñez migrante. Durante la actividad la persona adulta reitera las preguntas mediadoras para estimular la creación y consulta a cada niña y niño lo que está haciendo. El rol adulto procura la escucha respetuosa y genera los espacios para que hablen aquellas niñas y niños que temen expresar su opinión en el plenario. Niñas y niños que dominan la escritura pueden acompañar los dibujos o collages con algunas palabras o frases escritas de su puño y letra; si no quiere o no puede escribir aún, la persona adulta puede registrar las palabras o las frases en el dibujo.

- Cierre: Se exponen los dibujos en un espacio donde todo el grupo-curso pueda verlos; una vez montada la exposición, se invita voluntariamente a las niñas y los niños para comentar su dibujo o decir alguna reflexión final. Luego, cerrar la sesión.

#### *Tiempo estimado*

- 2 horas pedagógicas (90 minutos)

Relación con los Objetivos de Aprendizaje de las Bases curriculares MINEDUC en la organización curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 1° a 4° básico:

#### *Habilidades*

1° a 2° básico (habilidades de 1° básico):

- Pensamiento crítico: Formular opiniones sobre situaciones del presente y del pasado, propias de su entorno familiar, escolar o local, y sobre otros temas de su interés (g).
- Comunicación: Comunicar oralmente temas de su interés, experiencias personales o información sobre sí mismos, de manera clara y coherente (f).

3° a 4° básico (habilidades de 3° básico)

- Comunicación: Participar en conversaciones grupales, intercambiando opiniones y respetando turnos y otros puntos de vista (h).
- Presentar, en forma oral, visual o escrita, temas de su interés o estudiados en el nivel, organizando la exposición e incorporando el material de apoyo pertinente (i).

#### *Ejes*

1° a 2° básico (ejes de 1° básico):

- Formación ciudadana: Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen: respeto al otro (ejemplos: escuchar atentamente al otro, tratar con cortesía a los demás, etc.), empatía (ejemplos: ayudar a los demás cuando sea necesario, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres, etc.), responsabilidad (ejemplos: asumir encargos en su casa y en la sala de clases, cuidar sus pertenencias y la de los demás, cuidar los espacios comunes, etc.) (13).
- Identificar la labor que cumplen, en beneficio de la comunidad, instituciones como la escuela, la municipalidad, el hospital o la posta, Carabineros de Chile, y las personas que trabajan en ellas (15).

3° a 4° básico (eje de 3° básico):

- Formación ciudadana: Reconocer que los niños tienen derechos que les permiten recibir un cuidado especial por parte de la sociedad con el fin de que puedan aprender, crecer y desarrollarse, y dar ejemplos de cómo la sociedad les garantiza estos derechos (14).

## TALLER PARA 1° Y 2° DE ENSEÑANZA MEDIA O ADOLESCENTES DE 14 A 15 AÑOS

### *Objetivos del taller*

- Conocer los derechos humanos de la infancia.
- Valorar la diversidad cultural en la sociedad actual.
- Elaborar instrumentos básicos y simples de recolección de datos.
- Analizar la información obtenida a través de fuentes secundarias o elaborada por el grupo-curso.
- Publicar los resultados mediante la creación de un medio de difusión respectivo.
- Proponer alternativas para evitar la discriminación.

### *Preguntas mediadoras*

- ¿Qué situaciones han vivido las personas entrevistadas en el video?
- ¿Sabes qué pasa con la niñez migrante en la escuela/barrio/tu entorno más cercano?
- ¿Qué es la discriminación?
- ¿Qué derechos tiene la infancia, como parte de los derechos humanos?
- ¿Cómo/cuándo/por qué surgieron los derechos humanos?
- ¿Qué derechos tienen las personas extranjeras que viven en Chile?
- ¿Conoces alguna ley que proteja los derechos de las niñas y los niños migrantes?

### *Recursos pedagógicos*

Importante: La persona adulta o docente que hará este taller debe mirar el video previamente y analizar y decidir con la información que posea, si su grupo-curso está en condiciones de ver y comprender este material audiovisual.

- Mirar la entrevista realizada a niñas y adolescentes migrantes: Video-cápsula 1: [https://www.youtube.com/watch?v=1miQi6-Z8uU&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=1miQi6-Z8uU&feature=emb_logo) - Video-cápsula 2: [https://www.youtube.com/watch?v=pZJOTTi7vWE&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=pZJOTTi7vWE&feature=emb_logo)

- Convención sobre de los derechos del niño, versión infantil
- Computador con procesador de texto y acceso a internet, impresora, tinta, hojas, lápices, corchetera, perforadora, carpetas, archivadores.
- -Opción para la persona adulta o docente: se recomienda leer alguno de los siguientes artículos científicos de la página web del Proyecto FONDECYT: [http://infanciamigrante.cl/1\\_3\\_publicaciones.html](http://infanciamigrante.cl/1_3_publicaciones.html)
- -Diversas fuentes bibliográficas: artículos periodísticos, estadísticas, leyes nacionales, investigaciones científicas.
- -Cifras e información amigable de los 10 principales países de origen de la niñez migrante en Chile (ver cifras en medios serios o buscar datos actuales en fuentes confiables de internet).

#### *Desarrollo del taller*

- Inicio: Observan los videos a modo de estímulo. Teniendo como referencia las preguntas guías, la persona adulta o docente introduce en el diálogo y debate.
- Desarrollo: Las y los estudiantes se organizan en grupos, cada grupo selecciona un tema e investiga al respecto, puede ser: derechos de la infancia; migración en Chile; maltrato infantil; racismo, discriminación y xenofobia; experiencias de la niñez migrante en particular. Se puede realizar la búsqueda en fuentes periodísticas, bases de datos de estadísticas nacionales, leyes, publicaciones científicas y de divulgación. Se recomienda evitar “memes” o información publicada en las redes sociales sin fuente bibliográfica seria y conocida, que se pueda contrastar. De acuerdo con la información y los datos encontrados, cada subgrupo elabora definiciones conceptuales de acuerdo con la información y los datos encontrados, formulan una pregunta de investigación. Cada subgrupo elabora una encuesta con 4 o 5 preguntas acerca del tema que está trabajando y define el perfil de la persona a encuestar con su edad, género, nacionalidad, ocupación, residencia, etc. Diseñar los Formularios de Consentimiento Informado para proteger los derechos de las personas encuestadas, aplicar y firmar estos documentos, presentar al final. Aplicar la encuesta a las niñas, los niños y adolescentes migrantes o al público al cual está dirigido. Analizan los resultados, ven las tendencias de las respuestas y discuten al respecto, luego elaboran un informe con los datos que pueden ser gráficos, tablas, resúmenes, esquemas, etc. Debe tener atractivo visual. Se organiza el grupo-curso en función de las habilidades de cada cual, para elaborar un diario grupal, donde se expongan los resultados de las encuestas y los temas trabajados por cada subgrupo. El diario se puede elaborar en un procesador de texto, luego convertir a PDF y podría tener una extensión de 5 a 10 páginas aproximadamente. Este diario electrónico se puede imprimir y entregar a cada curso/grupo o pegar en el Diario Mural de la organización/institución respectiva. Otra opción es publicar el diario en formato electrónico en un blog, un perfil de alguna red social o en la cuenta oficial de la escuela/barrio donde se realiza el taller.
- Cierre: Informe con los resultados de la encuesta, diario mural o diario electrónico publicado en plataformas digitales, acompañado de los Formularios de Consentimiento Informado firmados. La persona adulta o docente guarda este material especial.

### *Tiempo estimado*

- 6 horas pedagógicas (se puede separar en tres sesiones, de 90 minutos cada una)

Relación con los Objetivos de Aprendizaje de las Bases curriculares MINEDUC en la organización curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para 1º y 2º medio:

### *Habilidades*

1º a 2º medio (habilidades de 1º medio)

- Análisis y trabajo con fuentes de información: Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos:
- Definición de un problema y/o pregunta de investigación.
  - Elaboración y fundamentación de hipótesis.
  - Planificación de la investigación sobre la base de la revisión y selección de la información obtenida de fuentes.
  - Elaboración de un marco teórico que incluya las principales ideas y conceptos del tema.
  - Citar la información obtenida de acuerdo con normas estandarizadas.
  - Análisis de los resultados y elaboración de conclusiones relacionadas con la hipótesis planteada.
  - Comunicación de los resultados de la investigación.
  - Utilización de TIC y de otras herramientas (i).
- Pensamiento crítico. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:
- Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel.
- Inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel.
- Cuestionar simplificaciones y prejuicios.
- Argumentar sus opiniones basándose en evidencia.
- Analizar puntos de vista e identificar sesgos.
- Comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos.
- Analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos (j).
- Comunicación:
- Comunicar los resultados de sus investigaciones por diversos medios, utilizando una estructura lógica y efectiva y argumentos basados en evidencia pertinente (l).

- Desarrollar una argumentación escrita, utilizando términos y conceptos históricos y geográficos, que incluya ideas, análisis y evidencia pertinente (m).

#### *Organizadores temáticos*

1° a 2° medio (organizador temático de 2° medio)

Formación ciudadana:

- Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección (22).
- Analizar y debatir sobre los desafíos pendientes para el país, por ejemplo, reducir la pobreza y la desigualdad, garantizar los derechos de los grupos discriminados, lograr un desarrollo sustentable, perfeccionar el sistema político y fortalecer la relación con los países vecinos, y reconocer los deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos (24).
- Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras (25).

Con todo lo anteriormente expuesto, queda de manifiesto que se requieren acciones concretas para promover el trabajo con la diversidad de la población infantil y adolescente migrante. Este trabajo ha pretendido vincular y adecuar los aprendizajes del área curricular (Historia, Geografía y Ciencias Sociales) y trasladarlos al formato de talleres propuestos desde 1° de Enseñanza Básica a 2° de Enseñanza Media, aunque también es posible integrarlos en otras asignaturas, como ya hemos visto. En 3° y 4° de la Enseñanza Media decidimos adecuar los talleres a los aprendizajes de la asignatura Educación Ciudadana, porque tiene un contenido explícito emparentado con los derechos humanos y por tratarse de una asignatura común obligatoria en esa etapa de la educación formal (Currículum 2019). Como se ha reiterado, estos talleres están alineados con los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2019a).

## 5.CONCLUSIONES

En conclusión, el análisis del reconocimiento y la valoración de la diversidad estudiantil en la escuela remite a la noción de migración y educación intercultural, perspectivas que tienen disímiles matrices teóricas comunes en los documentos oficiales y que resultan insuficientes a la hora de abordar la diversidad cultural en Chile. Las políticas educativas parecen seguir ancladas en los pueblos ancestrales para referirse a la diversidad y han experimentado limitadas transformaciones, excluyendo así la creciente diversidad migratoria. Las normativas

educativas chilenas, si bien hacen referencia al respeto a la diversidad y a la no discriminación, no contemplan explícitamente la migración como una variable significativa dentro de esta diversidad.

Según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), los establecimientos educativos deben garantizar el derecho a la educación para toda la comunidad, enfocándose en la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad, según lo establecido en la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar. En este contexto, cada institución educativa debería promover la inclusión, reconociendo la diversidad de su alumnado mediante enfoques pedagógicos pertinentes a sus identidades, habilidades, necesidades y motivaciones genuinas. Este enfoque no solo garantizará la equidad en el acceso a la educación, sino que también contribuirá a la construcción de un entorno educativo más inclusivo y en sintonía con la compleja y diversa realidad de la población estudiantil actual. Todo lo anterior se encuentra acorde con los criterios deseados (C2 y C6) en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2020), pero no responde a las diferentes situaciones de discriminación, violencia y exclusión que experimentan las niñas, los niños y adolescentes migrantes. En este sentido, aún queda por integrar la dimensión de género como uno de los ejes que incrementan múltiples violencias y planes para erradicarla (Pavez-Soto, 2016; Pavez-Soto et al., 2021; Poblete Godoy, 2023).

El análisis de contenido de las Bases Curriculares chilenas revela que el currículo explícito apenas aborda de manera concisa los procesos de migración contemporánea y de diversidad cultural dentro de la noción de inclusión. De este análisis resulta evidente que, en relación con la diversidad y, específicamente, la migración contemporánea, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales abarca la mayoría de los contenidos y aprendizajes específicos, considerándolos como procesos históricos más que como variantes de la diversidad social y cultural presente en la sociedad contemporánea.

En la contemporaneidad chilena, la construcción social diaria de la blanca no solo se comunica como discurso, sino que también se manifiesta en la práctica. Para ello, resulta fundamental que la escuela adopte una posición antirracista, ya que la discriminación hacia el estudiantado migrante no se limita al color de piel, sino que también se relaciona con la asociación implícita de estos estudiantes con la pobreza, perpetuada por la desigualdad estructural y transnacional. Las instituciones de educación superior, responsables de formar a las y los futuros docentes, tienden a priorizar la dimensión cognitiva, relegando los OAT a su dimensión técnica y descuidando aspectos actitudinales cruciales para una educación libre de violencia. Para abordar este desafío, es imperativo que el equipo directivo y el profesorado cuenten con la voluntad y formación necesarias para adoptar el currículo nacional como un referente. Los contenidos podrán ponerse en práctica en el aula mediante flexibilidad, adaptabilidad y perspectiva crítica del cuerpo docente y el estudiantado.

La posibilidad de una educación transformadora que valore la diversidad estudiantil y reconozca la migración en Chile desde una perspectiva antirracista se vislumbra lejana, ya que estos temas carecen de presencia en las políticas educativas, en el currículo nacional y en la formación docente. El "olvido" no es casual; el currículo responde al sistema político, económico y cultural hegemónico, enraizado en un enfoque colonial. Aunque algunas escuelas autodenominadas interculturales reconocen a los pueblos originarios, este reconocimiento tiende a ser más bien folklórico que auténticamente inclusivo. En Chile, la negación histórica del racismo, derivada del proceso de colonización, ha perpetuado la

idea de una sociedad mestiza, definida como una mezcla única y, por cierto, imaginada, de españoles e indígenas. Históricamente, el Estado chileno ha buscado un blanqueamiento gradual a través de políticas que sirviéndose de la noción inter o multicultural seguirán siendo inocuas a la violencia si no reconocen abiertamente la existencia del racismo y se adopta una postura que lo rechace.

## 6. REFERENCIAS

- Aguado Odina, T., & Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. Ediciones Universidad de Granada.
- Alfaro, C. y Pavez-Soto, I. (2023) Educación científica en contextos de diversidad cultural: el estudiantado migrante en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (11). <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.71397>
- Beniscelli, L., Riedemann, A., Stang, F., Beniscelli, L., Riedemann, A., y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación*, 50, 393-423.
- Bravo, N., Pailahueque, M. y Valenzuela, M. (2020). Percepciones de padres chinos sobre el proceso de inclusión educativa de sus hijos en escuelas de Temuco, Chile. *EDUCADI*, 4(1). Recuperado de <http://repositoriodigita.l.uct.cl/handle/10925/2191>
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Ediciones Morata.
- Departamento de Extranjería & Instituto Nacional de Estadísticas. (2020). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019. Informe Técnico de marzo de 02020. <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2020/03/Estimación-Población-Extranjera-en-Chile-al-31-Diciembre-2019.pdf>
- Dietz, G. (2023). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: 30 años de estados de conocimiento del COMIE. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(99), 1221-1231.
- Donoso, E., Perez, L., Luna, y Jorquera, N. (2020), G. (2023). Pasantía al extranjero: estrategia para el desarrollo de la competencia intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 46 (2), 61-73.
- Hernández, A. (2016). «El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula». *Estudios pedagógicos*, 42(2), 151-69.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 409-426. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Joiko, S. (2023). Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile. *Estudios fronterizos*, 24.
- Johnson, D. (2015), "Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares", *Revista Diálogo Andino*, 47, 7-14.
- Madureira L, Basso R. (2021). Educación para las relaciones étnico-raciales: ¿la posibilidad de una educación y un currículo antirracistas?. *REDOC. Revista Docencia e cibercultura*.
- Mellado-Bustos, A., Nocetti, A. y Contreras-Sanzana, G. (2021). Condiciones problematizadoras y facilitadoras del proceso de evaluación con estudiantes migrantes. *Revista Educación*,

- 45(2). Recuperado de <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43355>
- MINEDUC. (2015). Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio. Unidad de Currículum y evaluación. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- MINEDUC. (2018). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. Unidad de Currículum y Evaluación. [https://currículumnacional.mineduc.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://currículumnacional.mineduc.cl/614/articles-22394_bases.pdf)
- MINEDUC. (2019a). Bases curriculares 3° y 4° medio. Unidad de Currículum y Evaluación. [https://currículumnacional.mineduc.cl/614/articles-91414\\_bases.pdf](https://currículumnacional.mineduc.cl/614/articles-91414_bases.pdf)
- MINEDUC. (2019b). Bases Curriculares de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales de 1° a 6° básico. Unidad de Currículum y Evaluación. [https://currículumnacional.mineduc.cl/614/articles-143635\\_bases.pdf](https://currículumnacional.mineduc.cl/614/articles-143635_bases.pdf)
- Ministerio de Desarrollo Social. (2020). Base de datos encuesta Casen 2017. Observatorio Social. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl>
- Ministerio de Educación. (2015, junio 8). LEY-20845 08-JUN-2015 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación. (2020). Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP. <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios atacameños*, (57), 181-201. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Mora, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: Un silencio elocuente. *Polis* (Santiago), 17(49), 231-257.
- Pavez Soto, I. (2016). Violencia sexual contra niñas migrantes en Chile: Polivictimización, género y derechos. *Rumbos TS*, 14, Article 14. <https://biblat.unam.mx/es/revista/rumbos-ts/articulo/violencia-sexual-contra-ninas-migrantes-en-chile-polivictimizacion-genero-y-derechos>
- Pavez-Soto, I. (2018). Violencias contra las infancias migrantes en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones Internacionales*, 9(35), 155-184. <https://doi.org/10.17428/rmi.v9i35.423>
- Pavez-Soto, I., & Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Pavez Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P., & Olgún, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 44(7), 414-420. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7034202>
- Pavez-Soto, I., Poblete-Godoy, D., & Alfaro-Contreras, C. (2021). Agencia y polivictimización en infancia migrante: Analizando percepciones profesionales. *Migraciones*. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, 52, Article 52. <https://doi.org/10.14422/mig.i52.y2021.006>
- Pavez-Soto, I., Poblete-Godoy, D., Alfaro-Contreras, C., Domaica, A., & Poblete, R. (2023). Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: Cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. *Apuntes*. *Revista de ciencias sociales*, 50(95), Article 95. <https://doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>
- Plan Nacional de la Lectura MINEDUC. (2017). ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lectura e inclusión. Actas del III Seminario Internacional (Gabriela Precht, Ed.). La Bonita Ediciones. [http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/11/Actas\\_lectura\\_inclusion2018\\_09\\_](http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/11/Actas_lectura_inclusion2018_09_)

digital\_paginas.pdf

- Poblete, R. (2009). Educación Intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 181-200.
- Poblete Melis, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: Estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), Article 159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58202>
- Poblete Godoy, D. (2023). "La niña de su papá": Hijas de padres haitianos inmigrantes en Chile. *Sociedad e Infancias*, 7(1), 53-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9017092>
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios atacameños*, (64), 337-359.
- Torres Jurjo. (1998). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.

## Curriculum Sordo: una educación basada en la cultura Sorda

Deaf Curriculum: an education based on Deaf culture

KATIA REGINA C. LOURENÇO

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo Brasil, Sao Paulo, Brasil (katiaregina.conrad@gmail.com)(<https://orcid.org/0000-0002-3672-2107>)

### RESUMEN

El objetivo de esta investigación es revelar el vínculo entre la cultura Sorda y el currículo escolar y la importancia de trabajar con ambos unificados como uno solo: un Currículum Sordo. La cultura Sorda existe, sin embargo, no está reconocido social y académicamente; y creo que esta condición es esencial para la afirmación de los derechos de los sordos. El derecho que apoyamos aquí es del Currículum Sordo, constituido por la comunidad sorda y cuya lengua materna es la lengua de señas, que reconozca y valore la cultura Sorda. El problema fundamental, es que la educación no ha sido un derecho garantizado para las personas Sordas debido a la inaceptación de su cultura e identidad; y esto se debe al desconocimiento sobre la cultura Sorda; lo que impide su reconocimiento, el desarrollo en el currículo escolar y, sobre todo, el cumplimiento de sus derechos como ciudadanos. El objeto de investigación fueron las comunidades sordas dentro del espacio escolar, espacios de aprendizaje que priorizan el uso de lengua de señas como lengua de instrucción, como es el caso de las actuales Escuelas Bilingües. Se ha comprobado que las experiencias compartidas en el Currículum Sordo permiten que las personas Sordas se sientan sujetos capaces y culturales, porque crecen en contacto con otras personas Sordas, son educadas para vivir en una realidad Sorda y desde este período, hasta que son adultos, participan en movimientos de Sordos, construyen su identidad y pueden disfrutar plenamente de su ciudadanía, en el pleno ejercicio de sus derechos.

### ABSTRACT

The objective of this research is to reveal the link between Deaf culture and the school curriculum and the importance of working

with both unified as one: a Deaf Curriculum. Deaf culture exists, however, it is not recognized socially and academically; and I believe that this condition is essential for the affirmation of the rights of the deaf. The right that we support here is the Deaf Curriculum, constituted by the deaf community and whose mother tongue is sign language, which recognizes and values Deaf culture. The fundamental problem is that education has not been a guaranteed right for Deaf people due to the unacceptance of their culture and identity; and this is due to ignorance about Deaf culture; which prevents their recognition, development in the school curriculum and, above all, the fulfillment of their rights as citizens. The object of research was the deaf communities within the school space, learning spaces that prioritize the use of sign language as the language of instruction, as is the case of current Bilingual Schools. It has been proven that the experiences shared in the Deaf Curriculum allow Deaf people to feel capable and cultural subjects, because they grow in contact with other Deaf people, they are educated to live in a Deaf reality and from this period, until they are adults, They participate in Deaf movements, build their identity and can fully enjoy their citizenship, in the full exercise of their rights.

#### PALABRAS-CLAVE / KEYWORDS

Cultura Sorda. Currículum Sordo. Educación bilingüe. Lengua de señas. / Deaf culture. Deaf Curriculum. Bilingual education. Sign Language.

## 1 PRIMERAS CONSIDERACIONES

Mi historia en la comunidad sorda no comienza como la mayoría de las personas: por necesidad (en general, propia y/o familiar) o solidaria, mi inserción en la comunidad sorda empezó por pura curiosidad después de haber aprendido el alfabeto manual de la Lengua de Señas Brasileña – LIBRAS. Poco después conocí a una mujer Sorda<sup>1</sup> en mis clases de la Escuela Normal que apenas estudiaba en Brasil, ella me recomendó algunos cursos y allí me lancé, en cursos, talleres de LIBRAS y además conocí a otros miembros de esta comunidad, hice amistades, me involucré en agrupaciones de Sordos y la Cultura Sorda me ganó. Desde entonces, he estudiado incansablemente sobre eso.

El alfabeto manual en lengua de señas fue la primera metodología de enseñanza para Sordos del mundo, utilizada por su precursor, el monje benedictino Pedro Ponce de León en el siglo XVI (STROBEL, 2008b), quien ofreció una educación institucionalizada para Sordos en su propio monasterio en España. Ponce de León utilizó señas bimanuales para representar

---

<sup>1</sup> Sorda o Sordo – con la primera letra mayúscula – no es, aquí en esta investigación, un término para definir a ‘persona con sordera/ hipoacusia/ discapacidad/ limitación auditiva’ y nada que caracterice la falta de algo. Sorda o Sordo trae una nueva concepción: ¿epistemológica de sordera. Sorda/o es un individuo con cultura, lengua e identidad sorda.

cada letra del alfabeto español y, a partir de esto, enseñó a sus estudiantes a hablar oralmente y escribir. Actualmente, todas las lenguas de señas cuentan con un Alfabeto Manual (en general unimanual) para representar las letras del alfabeto (escrito/oral) del idioma mayoritario del país en cuestión<sup>2</sup>.

Lo que me movió siempre fue la lucha por derechos, pero igualdad de derechos no significa derechos iguales. Hay que garantizar el respeto a la diferencia!

[...] la lucha por la igualdad es también una lucha por el reconocimiento de la diferencia. Si ustedes ven la teoría política, sobre todo la de la izquierda en Occidente, fue siempre una lucha por la igualdad y no una lucha por el reconocimiento de las diferencias. Hoy, sin embargo, ya no es posible luchar por la igualdad sin luchar también por el reconocimiento de las diferencias (SOUSA SANTOS, 2007, p. 6).

De hecho, esta afirmación resulta resumir la esencia de esta tesis: la discusión sobre el derecho a la educación de las personas Sordas, que va además de políticas de igualdad; ¡Se trata de políticas de identidad!

Sousa Santos (2003, 2007) busca apreciación y respeto - o mejor aún, el cumplimiento de los derechos - a partir del “negativismo”, del “no caracterizar erróneamente” y “no inferiorizar”; también Perlin (2005) usa un punto de partida en sus investigaciones desde la diferencia. En esta tesis citamos sus argumentos, sin embargo, investigamos la cultura, identidad, educación y currículum Sordos desde la positividad y el “prisma Sordo”.

Este deseo y mi lucha por el derecho de los Sordos a una educación basada en su propia cultura, empezaron poco después de ingresar a la carrera de Pedagogía; con la escasez de profesionales en esta área de trabajo, rápidamente empecé reemplazar a profesores bilingües<sup>3</sup>, Traductores e Intérpretes de Lengua de Señas - TILS y también profesores de una sala de recursos multifuncional en una escuela de enseñanza básica regular, que no era una escuela solo para estudiantes Sordos, pero concentraba la educación de personas Sordas allí.

Actualmente, la centralización de estudiantes Sordos en un mismo centro escolar de educación regular es parte de la propuesta política nacional de educación para personas Sordas en Brasil. La ley n° 14.191 de 3 de Agosto de 2021, altera la ley n° 9.394/96, de lineamientos legales y bases - ley máxima - de la Educación Nacional en el país e incluyó la Educación Bilingüe para Sordos como modalidad regular - no especial - para estudiantes Sordas/os. Esa era una práctica que ocurría, pero todavía no estaba garantizada por ley.

En esa escuela donde empecé mi práctica profesional, había clases de 1° a 4° año básico compuestas únicamente por estudiantes Sordas/os (en las cuales el idioma de instrucción y comunicación en todas las clases era LIBRAS) y en las clases de 5° a 8° año, los estudiantes Sordas/os estudiaban juntos con estudiantes no Sordas/os en un período de día, acompañados

2 Trago, en este artículo investigaciones anteriores desde Brasil: LOURENÇO (2011, 2013, 2016, 2017).

3 Profesores o Maestros Bilingües en educación para Sordos son profesores con competencia y fluidez en la lengua de señas y también la lengua estándar del país, y para garantizar la comprensión por parte de los alumnos Sordos, usan la lengua de señas para instruir y comunicarse. En este caso, en Brasil, eran profesores con fluidez para hablar Portugués y LIBRAS, hablaban en su clase - incluso para enseñar el Portugués escrito - solamente en LIBRAS.

por TILS, y en el período opuesto a la clase, asistían a lo que entonces se llamaba Sala de Recursos, que eran clases de apoyo, complementarios al aprendizaje de las/os estudiantes.

Así me convertí en amiga, profesional y pronto también en investigadora y activista junto a la comunidad sorda. He investigado la trayectoria histórica de la educación de Sordas y Sordos en Brasil, las metodologías específicas ya utilizadas en la enseñanza institucionalizada para Sordos, las políticas públicas de la perspectiva inclusiva de educación de Sordos y actualmente con más enfoque en el Currículum Sordo.

En mi actuación desde la práctica - profesional y personal conviviendo con personas Sordas - y la teoría - desde mis investigaciones -, he sostenido la cuestión de pensar en la educación para Sordos bajo dos puntos esenciales: buscar su punto de vista (de las personas Sordas) y considerar su diferencia, pero no la sordera como una discapacidad - dejo esta perspectiva y este análisis al campo apropiado: audiológico, biológico - y sí, la diferencia epistemológica y la positividad de tu Ser: su cultura, lengua e identidad.

Para mí, la existencia de la cultura Sorda siempre ha sido muy obvia, y aparentemente, la mayoría de los profesionales que trabajan y/o investigan de manera cercana a la comunidad sorda, piensan y actúan de la misma manera. Sin embargo, lo tratamos con tanta naturalidad mientras la comunidad en general, las personas que no trabajan cotidianamente y/o no conviven en comunidad con personas Sordas, no sólo rechazan esta idea, también luchan contra esta posibilidad.

Pocos estudiosos se han dado cuenta de que es necesario investigar en profundidad y “probar” la existencia de la cultura Sorda. En este trabajo - que empezó con investigaciones para mi tesis doctoral en Educación: Currículum desde São Paulo/Brasil - asumo que la cultura Sorda existe, aunque, sin embargo, evidentemente, por ahora, aún no se reconoce. Entretanto, me parece claro que este reconocimiento es una condición indispensable para la afirmación de los derechos de las personas Sordas.

El derecho que demandamos aquí es de un Currículum Sordo, a través del cual la persona Sorda tiene acceso a una educación que reconozca sus especificidades, sus particularidades: la cultura Sorda. De allí emerge **el problema central de esta investigación**: el acceso, permanencia y educación de calidad no es un derecho garantizado a las/os Sordas/os debido a ausencia y a la no aceptación en el currículum escolar de su cultura e identidad; y esto se debe al desconocimiento sobre la cultura Sorda.

Por lo tanto se supone que tal desconocimiento impide su reconocimiento, su desarrollo en el currículum escolar para personas Sordas y, sobre todo, ¡el cumplimiento de sus derechos como ciudadanos! Aquí está la tesis de la tesis: el Currículum Sordo. La hipótesis es que el conocimiento y en consecuencia, el reconocimiento de la cultura Surda es vital para su apropiación por parte del pueblo Sordo y para su posterior desarrollo.

El currículum que reconoce la cultura Sorda permite, a esas personas la apropiación de su propia cultura, identidad, lengua materna, su empoderamiento y educación de calidad; este es el auténtico Currículum Sordo. Para investigar el problema supracitado, busqué responder algunas preguntas: ¿Qué es cultura? ¿Cómo se constituye una cultura? ¿En qué condiciones existe una cultura Sorda? ¿En qué condiciones existe un Currículum Sordo? ¿Hasta qué punto la cultura no-Sorda puede determinar un currículum para Sordos?

El objetivo central de esta tesis es revelar el vínculo entre la cultura Sorda y el currículum. La escuela y la importancia de trabajar con ambos unidos como uno solo: un Currículum Sordo. Pero para ello, como se mencionó anteriormente, es necesario tener el conocimiento y reconocimiento de la cultura Sorda, sin dejar atrás toda la concepción de que el término currículum lleva consigo.

El principal objeto de esta investigación fue las comunidades sordas, analizadas bajo observación participativa dentro del espacio escolar, específicamente en espacios de aprendizaje que priorizaban el uso de la LIBRAS como lengua de instrucción, que son las escuelas de Educación Bilingüe, ofrecidos en algunas ciudades de Brasil. No se eligió en este momento escuelas de inclusión/integración porque esta realidad "inclusiva" acaban siendo, al final, contextos escolares con personas Sordas aisladas, solas y privadas culturalmente.

La privación cultural es el resultado de la ausencia de experiencias de aprendizaje mediado, es decir, la persona ha carecido de un mediador que ayude a recibir, procesar y entregar la información proveniente del mundo externo. [...] es la consecuencia de [...] el efecto nefasto de la inadecuada intervención en el proceso educativo del educando [...]. (LÓPEZ DE MATURANA, 2010, p. 79)

La misma autora afirma que la privación cultural no se trata de personas sin cultura, todas y todos tenemos cultura, sin embargo, la falta de la experiencia de aprendizaje mediado priva al estudiante de la riqueza y de los instrumentos para la comprensión y desarrollo de su propia cultura.

Esto hace que tenga serias dificultades para comprender los contenidos culturales que se le enseñen. Al no comprenderlos y no ser capaz de relacionarlo con nada aumentará exponencialmente su privación cultural, hundiéndolo cada vez más en el rechazo al estudio formal y convenciéndose de su incapacidad [...]. Así el estudiante se sentirá aislado y casi sin sentido de pertenencia (LÓPEZ DE MATURANA, 2010, p. 80).

En el contexto descentralizado de la "Educación Inclusiva", estudiantes Sordas/os son distribuidas/os por varias escuelas de su ciudad, no conviven entre ellos, no tienen contacto con profesoras/es Sordas/os - ya que conviven solamente con TILS, que tampoco con Sordas/os - o sea, no pueden vivir en sus comunidades de Sordas/os y desarrollar su propia cultura. Esto no es la garantía de educación para todos como exige la legislación universal de derechos humanos, al final no pasa de una búsqueda incesante por ofrecer el mismo currículum (en este caso, no-Sordo) a todas/os, como si esto (erróneamente, como ya citado en esta investigación) fuera sinónimo de igualdad de derechos.

El problema de la falta de conocimiento y reconocimiento, manifestado incluso en el ámbito académico-científico, sobre la cultura Sorda es lo que impide el desarrollo curricular para estudiantes Sordas/os y crea obstáculos para la realización de sus derechos como ciudadanos. Es necesario que las/os Sordas/os se conviertan en sujetos expresivos y proyecten su ser en el mundo.

Yo creo que allí está el valioso rol del currículum, en este proceso. Sin embargo, Chizzotti y Ponce (2012) denuncian que, si bien la educación ha ido ganando espacio en el debate público y convirtiéndose en noticia y preocupación internacional, por otro lado, las voces de sus sujetos han sido ignoradas, desmotivadas e incluso silenciadas. Sin embargo, no hay manera de pensar currículum sin sus sujetos.

Según estos autores, es en la práctica donde el currículum gana vida. Es un instrumento social que presupone la participación de cada persona cuando persigue: la autonomía del individuo en comunidad; la preparación para vivir y (re)crear la vida con dignidad; y la construcción permanente de una escuela que valore el conocimiento, que sea un espacio para convivencia democrática y solidaria que prepare para la inserción a la vida social a través del trabajo.

## 2 TRAYECTORIA/ CAMINOS METODOLÓGICOS

Para construir esta nueva concepción de Currículum Sordo, busqué inicialmente estudios del concepto de cultura: tendencias e hipótesis que nos llevan a sostener que existe una cultura Sorda, también estudios anteriores de autores Sordos (brasileños) como Strobel (2008a, 2008b), Miranda (2001) y estudios sobre las identidades Sordas con la autora Sorda Perlin (1998, 2003, 2005).

Luego, me profundicé por las teorías sobre conceptos curriculares, para ubicar los dichos estudios e investigaciones y finalmente conceptualizar el Currículum Sordo: el currículum que presentan las/os Sordas/os, junto con sus límites y posibilidades, en la búsqueda de ¿cuál es el sentido de lo que sucede en la escuela? Sin embargo, para idealizar la efectividad de un currículum configurado para y por la cultura Sorda, resgato también los análisis desde las observaciones participativas de las investigaciones de las comunidades sordas en contextos de Educación Bilingüe.

En este caso, por la naturaleza de esta investigación - de educación, cultura y sujetos - fue una investigación cualitativa. Esto se debe a que las ciencias humanas, según Chizzotti (2006), no se limitan a la defensa de valores humanos abstractos o guardianes de la tradición; es necesario ir más allá de la investigación documental e investigar la práctica, para descubrir, en los contextos educativos, cómo se crea este currículum. Por lo tanto, busqué escuelas en todo el país que más se acercaban del concepto Currículum Sordo, priorizando a los que se ofrecen desde la Educación Parvularia.

Lamentablemente, no todas las escuelas estaban dispuestas a participar en dicha investigación. Y dado el reducido número de espacios escolares que incluyen ese enfoque, además de la distancia entre ellos, sólo dos escuelas participaron en esta parte de la investigación: una escuela pública de la región Paraná y otra escuela privada filantrópica ubicada en la región de São Paulo.

Con base en los supuestos de la investigación cualitativa, decidí utilizar el instrumento de Observación Participativa, acompañada de un cuaderno de registros y entrevistas, en fechas organizadas con anticipación con la coordinación de las escuelas, yo iba y acompañaba

el cotidiano escolar, visité y fotografié los espacios físicos, y también tuve permiso para estudiar el Proyecto Político Pedagógico de cada una de ellas, además de otros documentos institucionales.

Fueron largas páginas de registro de las observaciones y gran cantidad de fotos y videos tomados, por lo tanto, en la investigación completa (que se encuentra en el sitio de la PUC) hay toda la estructuración de los datos recopilados y análisis de cada institución con la identificación y características de cada escuela y sus patrocinadores, la historia de cada institución, sus propuestas educativas y otros retratos válidos de la cotidianidad escolar rescatada del diario de campo. Sin embargo, presento en este artículo solamente las conclusiones de esos análisis.

Debo admitir, aunque use el término “conclusiones”, que en ningún caso son consideraciones finales o “definitivas”, ni de los análisis de la práctica ni tampoco de las investigaciones bibliográficas. Empecé esta investigación en 2014 desde Brasil y sigo investigando, sigo profundizando, pero, lo que no está en discusión es la participación Sorda en su propia lucha y su derecho a un Currículum Sordo: um currículo que respecta su cultura, identidad y lengua.

### 3 FUNDAMENTOS DEL CONCEPTO DE CULTURA SORDA

Si el lenguaje es la expresión de una cultura, la visión/compreensión del mundo que tiene un pueblo, una nación, ¿cómo puedo oficializar una lengua diciendo que detrás de ella no hay cultura? Si entiendo que existe una lengua de señas, una lengua específica de las personas Sordas, anterior a esto está la creencia de que existe una cultura Sorda. De lo contrario, ¿en qué se fija, se fundamenta toda la estructura gramatical y semántica de esta lengua? ¿Qué cultura rescata, reafirma y expresa?

El 22 de diciembre de 2005, el gobierno vigente de Brasil reglamentó, mediante Decreto n° 5.626/05, la Ley n° 10.436 de 2002, la Lengua de Señas Brasileña – LIBRAS como la lengua materna de las personas Sordas brasileñas. A partir de ahí, se aclara que LIBRAS es, oficialmente, la forma de comunicación y expresión que obtiene el sistema lingüístico de naturaleza visomotora y una estructura gramatical propia, capaz de transmitir ideas y hechos provenientes de las comunidades sordas de Brasil. Este decreto establece numerosos derechos lingüísticos y de accesibilidad para la persona Sorda.

Art. 2o Para fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005, Cap. I, Art. 2o).

En Chile, la Ley que reglamenta la Lengua de Señas Chilena es la Ley n° 21.303 de 2021 y promueve el uso de la lengua de señas en la educación, mercado laboral, salud y otros

ámbitos. Chile, en esa fecha, ya tenía registrado<sup>4</sup> 712.005 personas con algún grado de pérdida de audición, y de estas, cerca de 179.268 con sordera total.

Artículo 26.- La lengua de señas chilena es la lengua natural, originaria y patrimonio intangible de las personas sordas, así como también el elemento esencial de su cultura e identidad individual y colectiva. El Estado reconoce su carácter de lengua oficial de las personas sordas.

El Estado reconoce y se obliga a promover, respetar y a hacer respetar, de conformidad con la Constitución, las leyes y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, los derechos culturales y lingüísticos de las personas sordas, asegurándoles el acceso a servicios públicos y privados, a la educación, al mercado laboral, la salud y demás ámbitos de la vida en sociedad en lengua de señas (Ley n° 21.303 de 2021).

Se pueden citar, como precursores y principales referencias para una Teoría de la Cultura los autores Williams (1992) y Vieira Pinto (1969), sin embargo, para ellos definen cultura como el “soporte físico” de una sociedad, aquello que es tangible en la vida de las personas; más precisamente lo que se produce. También podemos destacar al autor Geertz (1989), para quien el significado de cultura no es sólo el aporte físico y palpable, sino el modo operativo de la sociedad y, por tanto, también está en la forma de trabajar. Además, para él, sólo los nativos conocen y comprenden los significados y los sentidos de su cultura, los no nativos son, mientras investigadores, intérpretes de la cultura.

Los textos antropológicos son, en la concepción de Geertz (1989), interpretaciones de segunda y tercera mano, en sus palabras<sup>5</sup>:

Por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação de primeira mão: é a sua cultura. Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de fictio – não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos de pensamentos [...] (GEERTZ, 1989, p. 11).

Geertz (1989) apuntala que, como sistemas entrelazados de símbolos o signos interpretables, la cultura no es un poder, algo a lo que se puedan atribuir casualmente acontecimientos, comportamientos, instituciones o procesos sociales; es un contexto, algo dentro del cual se puede describir densamente. El autor conceptúa cultura como un sistema puramente simbólico, en sus propios términos, aislando sus elementos, especificando las relaciones internas entre estos elementos y luego caracterizando todo el sistema de manera general, según los símbolos básicos alrededor de los cuales está organizado, las estructuras subordinadas de las cuales es una expresión superficial o los principios ideológicos en los que se basa.

4 Datos del sitio del Servicio Nacional de la Discapacidad - SENADIS del Ministerio del Desarrollo Social y Familia, disponible en: [https://www.senadis.gob.cl/sala\\_prensa/d/noticias/8436/senadis-valparaiso-destaca-ley-que-reconoce-a-la-lengua-de-senas-como-lengua-oficial-de-las-personas-sordas](https://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/8436/senadis-valparaiso-destaca-ley-que-reconoce-a-la-lengua-de-senas-como-lengua-oficial-de-las-personas-sordas)

5 Para preservar la originalidad, algunas citaciones se presentan como en el texto original investigado por la presente autora.

Esto ya es una mejora en las nociones de “comportamiento aprendido” y “fenómeno social” mental” de lo que es la cultura y la fuente de algunas de las ideas más poderosas de la antropología contemporánea, este enfoque hermético de las cosas parecen estar en riesgo de cerrarse el análisis cultural lejos de su objetivo correcto, la lógica informal de la vida real (GEERTZ, 1989).

Para Strobel (2008a) - primera investigadora Sorda de Brasil a tratar de este tema - es a través de la cultura que un pueblo se constituye, integra e identifica personas y les da el sentido de pertenencia, de identidad. O sea, es la cultura Sorda que ayuda a construir las identidades de las personas Sordas dentro de la sociedad. En la teorización introducida por los Estudios Culturales, la cultura es como un campo de lucha entre diferentes grupos sociales en torno al significado.

Para Skliar (1998), hablar de la cultura Sorda como un grupo de personas ubicadas en el el tiempo y el espacio le parece fácil, pero reflexionar sobre el hecho de que en esta comunidad surgen procesos puntos de vista culturales específicos es una visión rechazada, ya que muchos autores todavía defienden una concepción de la cultura como universal y única.

La cultura Sorda es significada por Strobel (2008) como la forma que tienen las personas Sordas de entender el mundo y modificarlo para hacerlo accesible y habitable ajustándolo con sus percepciones visuales, que contribuyen a la definición de las identidades de las/os Sordas/os y las "almas" de las comunidades sordas. Esto significa que abarca el lenguaje, las ideas, las creencias, las costumbres y los hábitos de las personas Sordas.

Esta autora afirma que es a través de la cultura que los sujetos aseguran su supervivencia y afirmar sus identidades, la cultura que tenemos determina una forma de ver, interpretar, de ser, explicar y comprender el mundo. Si buscamos concepciones de identidades, una vez más nos encontramos con descripciones que no son unitarias, sino multifacéticas, plurales, multidimensionales. Esto se debe al cambio radical y constante de las cosas. Las identidades pueden incluso ser contradictorias, no son algo ya hecho, cerrado, listo: son construcciones móviles.

Sin embargo, en el caso de las personas Sordas, que viven en una cultura mayoritariamente no-Sorda, es un caso donde la identidad se reprime, se rebela y se afirma en cuestión del original. La identidad Sorda está siempre en proximidad, necesitada de encontrar otro “igual” (PERLIN, 2005).

Miranda (2001), narró algunas transformaciones de las personas Sordas en una determinada ciudad del interior del sur de Brasil. En su estudio, las personas Sordas que vivían en esta ciudad no tenían contacto y por lo tanto no eran influenciadas por los “Sordos culturales”, estos que vivían en los centros urbanos y que, a diferencia de aquellos, tenían acceso a la educación, el trabajo y el ocio. Basado en estudios culturales, Miranda cree que estos apoyan los estudios sobre Sordos, centrándose en las identidades culturales, diferencia cultural, exclusión, opresión e historia.

El autor encontró a los sujetos Sordos aislados de otras personas Sordas: ignorados, alienados y desinformados; no conocían la lengua ni la cultura Sorda, vivían pasivamente en la cultura sonora hegemónica dentro de la familia, la escuela y la sociedad. El autor, como Sordo, afirma que vivir en diferentes comunidades sordas, conocer la cultura, el idioma, la historia y la representación que simbólicamente distingue las personas Sordas y la comunidad

sorda es un marcador para sustentar el tema en cuestión. En sus palabras:

Sou surdo! O meu jeito de ser já marca a diferença! Neste ponto deveria começar a dissertação. Ser surdo, viver nas diferentes comunidades dos surdos, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação que atua simbolicamente distinguindo a nós surdos e à comunidade surda é uma marcação para sustentar o tema em questão. A ideia de comunidade surda contestada e continuamente sendo reconstituída, particularmente diante da diferença defendida por poucos surdos e ouvintes de extrema esquerda, se apresenta mais como uma ameaça à representação do outro surdo (MIRANDA, 2001, p. 08).

Con esta investigación, el autor Miranda revela que, a partir del contacto con la lengua de señas, los sujetos Sordos entraron visiblemente en un proceso de desarrollo social y simbólico. Estas transformaciones ciertamente requieren un largo proceso de inversión en la lengua y la cultura de las personas Sordas. Esta lengua propia, la Historia, los movimientos sociales, las representaciones, identidades políticas, mitos y las Artes; este fenómeno producido por manos que los sujetos viven, comprenden y transforman el entorno en el que viven diariamente las personas Sordas, todo esto, es cultura Sorda.

Incluso en las investigaciones sobre la Historia de los Sordos, Strobel (2008a; 2008b) y Strobel y Perlin (2008) están demasiado influenciadas por el campo de los Estudios Culturales, ya que estos 'iluminan' conceptos fundamentales como cultura, identidad y diferencia, atribuyendo un nuevo significado al concepto de representación. Las autoras también señalan que tales estudios muestran cómo se viven en toda su intensidad las luchas por la imposición de significados, las políticas de la diferencia y la identidad, así como la negociación del espacio y la búsqueda de posiciones de poder.

En la trayectoria histórica de Surdas/os, se hacen referencias a servicios sobre cómo las representaciones de las personas Sordas siguen un patrón por parte de educadores, médicos, fonoaudiólogos, entre otros, que trabajan con sujetos Sordos, como dice Perlin:

[...] discurso constituído tem sua historicidade, teve seus inícios diretamente com os profissionais que trabalharam diretamente com os surdos. Os profissionais se apresentaram em campos distintos: escola e clínica. As representações para os surdos na escola e na clínica foram produzidas em articulações discursivas que os representam, nomeiam, definem, limitam, explicam, normalizam e mesmo alteram sua identidade (PERLIN, 2003, p. 38).

Con la evolución de los estudios médicos sobre la sordera, las ciencias biológicas comenzaron a categorizar a los sujetos Sordos, según sus representaciones, en grados de sordera (ligeramente sordos por un lado y profundamente sordos por el otro extremo); de esta manera, las/os Sordas/os pasaron a ser considerados "enfermos" y "discapacitados".

Sin embargo, Perlin (2005) reafirma que al centrarnos en la representación de la identidad Sorda en los estudios culturales, tenemos que alejarnos del concepto de cuerpo dañado para llegar a una representación de la alteridad cultural que simplemente explique

la identidad Sorda. El concepto de cuerpo dañado se refiere a cuestiones de la necesidad de normalización, lo que significa trabajar con el sujeto Sordo desde el punto de vista de un sujeto con audición clínicamente normal.

La autora también sostiene una concepción - socioantropológica - de la sordera como una diferencia a respetar y no una discapacidad a eliminar. El respeto a la sordera significa considerar a la persona Sorda como perteneciente a una comunidad minoritaria con derecho a su propia lengua y cultura. Para la autora, los estudios culturales niegan el universalismo y permiten un acercamiento al sujeto nativo sin mitos y suposiciones ya construidos sobre el sujeto Sordo (PERLIN, 2005, p. 51).

Desde un punto de vista epistemológico, socioantropológico, es evidente la existencia de la cultura Surda. Este es el punto de vista del conocimiento, la educación, la psicología y otros campos de las ciencias humanas y sociales. Este punto de vista entiende el concepto de cultura no sólo por bienes materiales, sino también el modo de utilizar este material, el significado y sentido de este objeto, la manera de mirar, comprender y transformar las cosas en el mundo. Porque cultura es percepción, sentimiento, pertenencia a un pueblo, costumbres y mucho más.

La cultura Sorda es, entonces, la forma como los sujetos Sordos, en una comunidad comunicativa, produciendo y utilizando diversas tecnologías, conviviendo con otros sujetos Sordos y también no-Sordos, en la familia, el trabajo, el ocio, la educación, la política, la religión, las bellas artes, etc., organizan sus vidas y crean significado.

Ser Sorda/o es tener una identidad de pertenencia en la cultura Sorda y también una identidad de proyecto en la misma. Ella/él es Sorda/o y también tiene como proyecto de vida, la identidad política Sorda, se comunica y se empodera a través de la lengua de señas y proyecta su Ser en el mundo. Sorda/o no es una "persona que no escucha" y menos aún significa "persona con algo de discapacidad". Sorda o Sordo (así con la letra mayúscula) trae una nueva concepción de sordera: epistemológica! Sorda/o es sujeto de cultura, lengua e identidad Sordas.

## 4 FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM SORDO

En su origen, el currículum significa el territorio demarcado y regulado del conocimiento correspondientes a los contenidos que deben cubrir los docentes y los centros educativos; o sea, el plan de estudios propuesto e impuesto por la escuela a los profesores (para enseñarlo) y a los estudiantes (para aprenderlo). De todo lo que sabemos y que, en teoría, puede ser enseñado y aprendido, el currículum a enseñar es una selección organizada de contenidos a aprender, lo que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante el educación (GIMENO SACRISTÁN, 2000 p. 17).

El currículo, desde el punto de vista de su teoría crítica, es una responsabilidad colectiva y su propósito primordial es la construcción de una sociedad democrática y solidaria. Para Chizzotti y Ponce (2012), sin embargo, no hay manera de abordar la escuela y el currículum como objetivos de estudio, sin establecer su relación con las políticas emanadas del

Estado. Si, por un lado, el currículum es el embrión de la escuela para todos, en cambio, contradictoriamente, él:

(1) na prática escolar, na sua origem, foi um processo que pressupôs vigilância, controle poder de uns sobre outros; e (2) como área de conhecimento não cultivou, inicialmente estudos acerca da compreensão do papel da escola, preocupando-se apenas em buscar racionalmente formas de atender demandas econômicas imediatas e produzir um pensamento único homogêneo pretensamente neutro.

Previamente obteniendo un carácter de utilidad y eficiencia, el área curricular avanzó hacia el pensamiento crítico, desentrañando en estas intencionalidades y entendiéndose en sus posibilidades de buscar la igualdad social, política y humana y luchando por el derecho a la educación y la diversidad cultural.

El currículum, como práctica social educativa y pedagógica, es una expresión de carácter sociocultural política, reconocida por dos tradiciones (presentes simultáneamente en el sistema educativo brasileño): el humanista, de formar ciudadanos para la convivencia colectiva y la cohesión social; y el dirigido a formar personas adaptadas a las competencias de conocimiento globalizadas y concursos intra e internacionales de instituciones educativas (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

El proceso de fabricación del currículum no se compone de conocimientos válidos, sino de conocimientos considerados socialmente válidos. Sin embargo, si nos centramos sólo en los contextos histórico-sociales más evidentes, ciertamente estaremos descuidando lo que Goodson (1995) llamó artefactos perdedores.

Un currículum en construcción y a favor de la construcción de un individuo social, al convivir con personas de diferentes etnias, clases sociales, género y necesidades especiales, el individuo tendrá la oportunidad de conocer, convivir y respetar las diferencias. Sin embargo, en este caso, la persona Sorda pasa años en una escuela cuyo currículum contiene relaciones que prueban su minoridad y menor importancia, anulando su identidad, lengua y cultura.

El currículum en educación es historia, es una trayectoria, pero, que todavía no está completa, cerrada. Es una trayectoria en desarrollo, en construcción. Todo lo que sucede en este camino, cada persona, su hogar y lugares que va con su familia, la historia de vida de esa familia, su día a día, también cada maestro, la historia y formación de ese maestro, las otras personas del colegio o de toda la comunidad del ambiente escolar, todo esto influye en la trayectoria de aprendizaje (el currículum) de las/os estudiantes; porque este alumno interactúa con todo esto, con estas personas, estos espacios. ¡Por eso el currículum también es lenguaje, es lengua y el currículum también es cultura!

El currículo para Sordas/os es un artefacto cultural y social, guiado y determinado por temas sociológicos, políticos y epistemológicos de la cultura Sorda. Produce identidades políticas, además no es un elemento trascendente y atemporal, su historia está conectada con la historia y realidad Sorda. El conocimiento organizado, materializado como un currículum educativo, ahora habrá que analizarlo de manera conjunta a su constitución social e histórica dentro de la comunidad Sorda.

Un currículum es todo lo que sucede y, en consecuencia, influye en el proceso de formación de un individuo. Es claro concluir que en el caso de las personas Sordas, es la vida cotidiana, las luchas, las identidades, las traducciones, la historia, los ritos y la lengua de este pueblo lo que debe resaltarse en el Currículum Sordo. Es esa realidad la que influye en su proceso de formación, un currículum para no-Sordos nunca tendrá ningún sentido ni despertará ningún reconocimiento en la comunidad sorda.

El Currículum Sordo, como práctica social educativa y pedagógica, es una expresión socio-política de la cultura Sorda. En este ámbito, el Currículum Sordo también servirá al interés de compartir normas y valores comunes, conocimientos básicos obligatorios para todos los ciudadanos. El punto aquí es que él, aunque siga ciertas normas y estándares nacionales, no ignorará ni minimizará la cultura Sorda. Por el contrario, en el Currículum Sordo en todo momento es la cultura Sorda la que estará en evidencia, será incluso más que eso, ya que creará y producirá dicha cultura.

Si el Currículo Sordo es conocimiento y cultura de Sordos además de todo aquello a lo que está sujeto el individuo Sordo, lo que de alguna manera influye en su formación, organizado sistemáticamente, es evidente la necesidad de priorizar la presencia de adultos Sordos, aunque se admiten adultos no-Sordos que traigan esta realidad a su historia y formación. Además, la identificación desde los párvulos hasta los jóvenes Sordas/os con sus educadoras/es Sordas/os es categórica para la producción de nuevas identidades.

Así, con una composición profesional cuidadosamente compuesta por personas Sordas y no-Sordas, corresponderá al Currículum Sordo ofrecer y provocar la producción y reproducción de cada artefacto cultural del Pueblo Sordo. Strobel (2008a) estudió y clasificó la cultura Sorda en ocho artefactos:

#### 4.1 ARTEFACTO CULTURAL: EXPERIENCIAS VISUALES

El primer artefacto de la cultura Sorda presentado por Strobel (2008a) es también el primer que debe abordar el Currículum Sordo: la experiencia visual. Un bebé Sordo mira a su alrededor, las cosas y eventos de su vida cotidiana y lo que ve son vecinos no-Sordos, médicos no-Sordos, atendientes de tiendas no-Sordos, familiares no-Sordos, agentes de policía no-Sordos e incluso animales no-Sordos.

Son raros los niños que tienen acceso a su lengua antes de llegar a la escuela o algún contacto con otras personas Sordas, en general, este es el conocimiento del mundo que el niño lleva a la escuela, no tiene ninguna duda de que no hay lugar para otros como ella/él en este mundo no-Sordo. El primer rol del Currículum Sordo es romper con este paradigma y presentar a los estudiantes un mundo donde hay, ¡sí!, artistas, profesores, médicos, entre muchos otros niños, adolescentes, jóvenes y adultos Sordos.

Sus experiencias visuales aquí les identificarán entre sí entre estudiantes y se convertirán en discursos y mitos (lo mismo que sucede con otras culturas y lenguajes) de la cultura Sorda. Además, aunque debemos valorar todos los sentidos, incluido el "oír", ya que "oír" es, en realidad, la captura de sonidos a través de la vibración hueso, las/os Sordas/os son perfectamente capaces de percibir sonidos y ritmos, aunque no a través del oído, pero otras partes del cuerpo.

La visión -aún que no solamente ella, sino los otros sentidos también- debe ser sobrevalorada durante las prácticas pedagógicas, tales como métodos de enseñanza, propuesta y registro de actividades, instrumentos de evaluación, decoración y exposición con proyectos, etc. Eso significa, por ejemplo, salas de clases ordenadas con las caderas en semicírculo, y quizá sin mesas muchas veces.

Pensemos que mientras las/os estudiantes Sordas/os están mirando sus colegas, profesor/a o cualquier otras personas hablando en lengua de señas, no hay cómo tomar nota o registro. En las escuelas de Educación Bilingües visitadas para esta investigación yo observe clases que, por ejemplo, siempre tenían alumnas/os sentados en sillas o parados en forma de media luna y por veces sin ninguna mesa. Eso es planear y practicar un Currículum basado en la cultura Sorda, respetando y promoviendo la experiencia visual.

#### 4.2 ARTEFACTO CULTURAL: LINGÜÍSTICO

El artefacto lingüístico estará presente en el Currículum Sordo no sólo a través de la lengua de señas como lengua de instrucción utilizada, sino también en la forma en que el lenguaje libera y da voz a los sujetos. Es necesario garantizar que las personas Sordas tengan acceso a su lengua materna desde una edad temprana, la fluidez en su propia lengua les garantiza maniobrar situaciones, persuadir, “jugar” con las palabras (señas) y transformar su lengua mientras va transformando su cultura.

La lengua de señas es la expresión de sus experiencias visuales, será el idioma principal al interactuar cotidiano escolar y enseñanza, pero también se presentará a las personas Sordas, por ejemplo, el sistema de escritura de señas<sup>6</sup>. Además de aprender la lengua de señas y su sistema de escritura, en el Currículum Sordo los estudiantes tendrán acceso a la historia de las lenguas de señas, podrán aprender incluso otras lenguas de señas no institucionalizadas ni conocidas en los centros urbanos, como, por ejemplo, en caso de Brasil, la Urubu-Kaapor y la CENA, dialectos usados en comunidades indígenas.

En el Currículum Sordo las personas Sordas tendrán acceso a toda la riqueza lingüística de su comunidad, además de la enseñanza sistematizada de la lengua de señas, aprendiendo sus reglas gramaticales y estructura lingüística, la posibilidad de este contacto temprano también plantea otras riquezas culturales no menos importantes, como los modismos, vicios del lenguaje, expresiones y otras marcas sociolingüísticas de la cultura Sorda según las costumbres, etapas de edad o vivencias locales de los estudiantes.

#### 4.3 ARTEFACTO CULTURAL: FAMILIAR

La situación más presente en los estudios de Strobel del artefacto familiar es el conflicto,

---

<sup>6</sup> Conocida como Signwriting, el sistema de escrita de señas se inició cuando los investigadores de la lengua de señas de Dinamarca encontraron los sistemas de escritura de danza de Valerie Sutton en el año 1974, y a partir de entonces, muchas investigaciones en otros países evolucionaron y llegaron a algunas escuelas de personas sordas en Brasil. El sistema de escritura de la Lengua de Señas – ELS brasileña fue desarrollado por la doctora Marianne Stumpf, habiendo comenzado después de su investigación en 1996, defendió este sistema como tema de su tesis doctoral en 2005.

experiencias que ocurren con demasiada frecuencia ya que la mayoría de las/os bebés Sordas/os nacen en familias con poca o ninguna otra persona Sorda. O sea, en su propia casa, crecen solos, muchas veces sin tener a alguien con quien charlar. Son manzanas que sí caen lejos del árbol<sup>7</sup>.

El Currículum Sordo se ocupará de los conflictos que enfrentan los padres cuando buscan “soluciones” o incluso alternativas a la diversidad que acaban de encontrar en su hogar, de sus vidas. Según Solomon (2013), las escuelas desempeñan un rol extraordinariamente importante en la vida de los párvulos Sordos, ya que en Brasil más del 90% de ellos tienen padres no-Sordos. Es decir, las personas Sordas ingresan en familias que no entienden su situación (no como nativos, como ya estudiamos con Geertz) y que en general no están preparados para comprender todo esto.

Es necesario aclarar a las madres y padres que muchos de los profesionales de la salud se equivocan al intentar frenar el uso de señas en el día del párvulo Sordo; independientemente si esta familia o tutores admiten que el párvulo Sordo va a utilizar un dispositivo como audífonos - de amplificación de sonido - o someterlo a una cirugía de implante coclear, ambos dispositivos tecnológicos utilizados en la rehabilitación de la sordera, también deben tener consciente de la importancia que lengua de señas tiene en la vida de este párvulo.

El Currículum Sordo está preocupado con estos conflictos que presentan muchas familias: por un lado, tienen la comunidad sorda que enseña a sus hijas/os la lengua de señas como su primer idioma, mientras que algunos terapeutas del habla o médicos en sus servicios insisten en prohibir el uso de esta lengua. La ignorancia y, como consecuencia, la depreciación de toda la complejidad que la lengua de señas contiene en su sistema lingüístico lleva a la gran mayoría de familias a optar por negar el uso de señas.

Desafortunadamente ese es el núcleo de los problemas que las personas Sordas enfrentan en su desarrollo, porque sin un lenguaje (recordemos, aunque se desarrolle su oralidad, no necesariamente es el desarrollo de un lenguaje con sentido y significado, porque repetir y decodificar palabras no es lo mismo que el desarrollo del lenguaje tampoco la lengua oralizada será su lengua materna) les faltará el diálogo, las respuestas al “¿por qué?”, explicaciones cotidianas sobre el mundo o de uno mismo, como las dudas por los cambios en su cuerpo a lo largo de los años, luego generan conflictos sentimientos internos, sentimientos de angustia, rechazo y un conocimiento restringido de uno mismo y del mundo.

En el Currículum Sordo está toda esta acumulación de conflictos familiares, es necesario un acercamiento previo con esta familia y la provisión de momentos de clarificación conceptual en relación a cultura Sorda, la lengua de señas, al desarrollo y educación de las personas Sordas y, sobre todo, la enseñanza de la lengua de señas en un formato que facilite la aprendizaje por estas madres, padres y/o tutores. Una de las escuelas que participó de esta investigación tenía, incluso, como norma de ingreso que la familia también subiera la lengua de señas y en caso de que no fuera así, al matricular su hija/o también los tutores tenían que matricularse en el taller de lengua de señas.

---

7 Andrew Solomon (2013) analiza la vida e identidad de personas que no se identifican con su propio hogar, su propia familia, contradiciendo la frase popularmente conocida “La manzana no cae lejos del árbol”. En el caso de estas personas, se sienten exactamente como frutos que nacieron contra su propia naturaleza, frutos diferentes del árbol de dónde vienen. Se trata, según el autor, de personas con enanismo, síndrome de Down, diversidad de identidad de género y también las personas Sordas.

Estos talleres son parte del programa de estimulación del desarrollo temprano y es la primera etapa de la propuesta educativa en esta escuela, atendiendo a párvulos desde cero edad hasta los tres años y también sus familias. La acción pedagógica se basa en el contacto lúdico del párvulo y su familia con adultos Sordos que se comunican en lengua de señas, motivando la comunicación y, así, promoviendo el desarrollo del lenguaje compatible con su grupo de edad, favoreciendo la escolarización futura.

Se organizó un espacio que copia el interior de una casa, incluso para ayudar en la orientación de la vida diaria. Hay un espacio específico para cada actividad de este programa y las familias también eran atendidas por separado para orientación sobre el cuidado y mayor "atención visual" (pensando en el artefacto experiencias visuales) que necesitan los párvulos Sordos, entre otras instrucciones para ayudar en la relación entre madres/padres e hijas/os en sus casas y en la sociedad/ comunidades en que viven. Los talleres de lengua de señas ocurrían en general por la noche, con profesores Sordas/os y allí enseñaban señas básicas para una comunicación cotidiana, diaria entre Sordas/os y sus familias.

#### 4.4 ARTEFACTO CULTURAL: LITERATURA EN SEÑAS

La literatura sorda o literatura en señas son todas las producciones literarias o traducciones creadas por y/o para personas Sordas; es la replicación creativa de recuerdos y experiencias de las/os Sordas/os o la traducción de literatura existente. Se trata de poemas, cuentos, chistes, literatura infantil, clásicos, fábulas, cuentos, novelas, leyendas, etc. en lengua de señas. Esta investigación, por ejemplo, también se podría considerar una obra literaria para Sordos, junto a esta, contamos con otras diversas publicaciones académicas, resultados de la investigación científica, todas contribuyen en gran medida al Currículum Sordo.

Sin embargo, las producciones literarias más artísticas tienen una riqueza cultural indiscutible y, por lo tanto, un rol esencial para este Currículum. En el Currículum Sordo, párvulos, adolescentes y jóvenes Sordas/os deben tener contacto directo con la mayor colección posible de literatura en señas, así como la oportunidad de contribuir a ella, registrando sus narrativas de su historia, su identidad, su lengua y su cultura. La primera obra de literatura sorda registrada en Brasil fue el libro de Flausino José da Gama, Sordo, un diccionario de lengua de señas, con registros de las señas utilizadas hasta entonces en el Instituto Nacional de Educación de Sordos - INES.

El INES fue la primera institución para estudiantes Sordos en Brasil; inicialmente no aceptaba niñas y se llamaba Instituto Imperial para Sordos. Flausino fue alumno del instituto y su libro, publicado en 1875, se tituló 'Iconographia dos Signos de los sordomudos'. Actualmente Brasil tiene una larga lista de autoras/es Sordas/os y no-Sordas/os creando y traduciendo literatura para todas las edades en lengua de señas y en Portugués. Algunos crean nuevas historias, otros relecturas de cuentos clásicos como (títulos con traducción libre para español): "Rapunzel Sorda"; "Cenicienta Sorda"; "El Patito Sordo"; "Los guantes del Santa Claus"; "El Porotito Sordo"; "La Hormiguita Indígena Sorda" y otros.

Además de producciones en portugués, también hay traducciones como en los proyectos "Mãos Aventureiras" (Brasil) o "Cuentos para los Ojos" (Chile) y otras nuevas literaturas en lengua de señas registradas en vídeos con rimas, slam (competencia de poemas de resistencia); también se destacan la serie "Crisálida", primera serie de ficción bilingüe en LIBRAS y

Portugués realizada en Brasil, resultado del Premio Cine Catarinense de los años 2015 y 2019 y otras muchas películas como “CODA los sonidos del silencio”, ganadora del Oscar 2022 como Mejor Película, Mejor Actor de Reparto (que no solo actuó el papel de Sordo, de hecho él y otros actores en la película son Sordas/os) y Mejor Guión Adaptado. La actriz Marlee Matlin que también actuó en esta película, fue la primera artista Sorda en ganar un Oscar por su actuación en “Children of a Lesser God” de 1986.

#### 4.5 ARTEFACTO CULTURAL: VIDA SOCIAL Y DEPORTIVA

El artefacto Vida Social y Deportiva también atravesará el Currículum Sordo a través de varias direcciones. Este artefacto cultural es definido por Strobel (2008a) como eventos culturales, ocio, fiestas, bodas o eventos recreativos y deportivos de asociaciones de sordos, acontecimientos que influyen en el currículo en la medida en que interfieren en la vida cotidiana de las personas Sordas. Además, situaciones cotidianas como los desafíos de tomar un autobús, un taxi o hacer una viajar en avión, comprar en tiendas o supermercados, pagar en un banco o lotería, tantas circunstancias cotidianas que, en una realidad social donde pocas personas que conocen la lengua de señas, se convierten en episodios de acoso, discriminación y/o resistencia Sordo.

Además de contribuir con la orientación y desarrollo de su autonomía y empoderamiento político y cultural, el Currículum Sordos será un espacio para la realización y difusión de tales eventos. El deporte, por ejemplo, es una de las cosas más presentes y determinantes en la cultura Sorda. En general, las personas Sordas son muy activas y se implican directamente en muchos juegos y competiciones locales, en agrupamientos de sordos, escuelas, entidades deportivas, etc., o también a nivel regionales y nacionales, como es el caso de las Olimpiadas para Sordos, los Deaflympics. Uno El artefacto cultural que produce cultura sorda también producirá un currículo para sordos.

#### 4.6 ARTEFACTO CULTURAL: ARTES VISUALES

Así como es con la literatura sorda, las artes visuales tienen un rol indispensable para el Currículum Sordo tanto como este Currículum lo tiene para con el artefacto cultural artes visuales. En el Currículum Sordo, estudiantes y incluso otros profesionales y otras personas de la comunidad escolar para Sordos tendrán acceso a la colección existente y a los medios para nuevas creaciones y representaciones de la cultura Sorda a través de las Artes. En contacto e interacción bilingüe en un espacio propicio a la creatividad y producción creativa cultural Sorda, no sólo obras, sino nuevos lenguajes del Arte.

En 2016, por ejemplo, una idea que combina danza, teatro y señas de LIBRAS fue lanzada por la Companhia de Danzateatro Dois Pontos, en la ciudad de Florianópolis (Brasil), esta no es una danza teatral interpretada o traducida en lengua de señas, es una nueva expresión artística, en la que “pasos de esta danza escenificada” se componen concomitantemente por representaciones teatrales, pasos de baile y señas de LIBRAS. Es un gran desafío tratar de minimizar esta nueva expresión de arte a meras palabras. Sin embargo, es necesario aclarar que el Currículum Sordo será el espectro para tales creaciones..

#### 4.7 ARTEFACTO CULTURAL: POLÍTICO

El artefacto cultural político, es productor tanto cuando se produce a través del currículum. El Currículum Sordo es resultado de políticas públicas, es vivido por las identidades políticas y la respuesta a los movimientos y luchas sociales por los derechos a una educación de calidad para Sordas/os. El Currículum Sordo es democrático y no sólo apoya a los movimientos políticos de la comunidad sorda, como las luchas de las/os TILS, mujeres Sordas, negras y negros y otros; más que eso, el Currículum Sordo produce, promueve y apoya estas y nuevas luchas.

El artefacto cultural político en el Currículum Sordo es lo que incitará a la reflexión sobre las situaciones que viven las personas Sordas en su cotidiano, llevándolos a plantearse desafíos dentro y "fuera" de las comunidades sordas, liberando a los movimientos sociales sordos y los muchos cambios positivos en las representaciones sociales sobre las personas Sordas. Las escuelas visitadas en esta investigación son ejemplos claros de resultados de políticas públicas y también de espacios donde se produce y promueve políticas.

#### 4.8 ARTEFACTO CULTURAL: MATERIALES

El último artefacto estudiado por Strobel fue Materiales, pero no solo de objetos hablamos al pensar elementos de accesibilidad para Sordas/os. El Currículum Sordo, al ser parte de la propia cultura Sorda, probablemente no incluirá muchos materiales de accesibilidad o adaptación ya que incluye materiales naturales para personas Sordas. Pero algunos materiales externos pueden necesitar de traducción y/o interpretación para lengua de señas. Además, existen muchos avances tecnológicos como los programas informáticos o aplicaciones para tablets y smartphones que incluyen juegos matemáticos en lengua de señas, juegos pedagógicos de portugués, juegos didácticos virtuales y otros. Finalmente, el Currículum Sordo está inmerso, sobre todo, en artefactos tecnológicos de interés para la comunidad sorda.

### 5 CONSIDERACIONES FINALES

A partir de las lecturas, investigaciones y la observación participativa de las escuelas para Sordas/os se pudo identificar que las experiencias compartidas dentro de la comunidad sorda permiten que ellas/os se perciban a sí mismas como capaces, como sujetos culturales. Las personas Sordas que crecen en contacto con otras personas Sordas, crecen y se desarrollan para vivir en una realidad Sorda, y así, cuando son adultos es común verlos participando en movimientos sociales de personas Sordas, construyendo su identidad política y buscando/disfrutando de sus derechos.

Es un derecho ya adquirido (aunque incumplido) de las/os Sordas/os de convertirse en sujetos expresivos plenamente comunicativos y proyectar su ser en el mundo. La identidad Sorda debe ser reconocida como un derecho cultural, ya que es un paso para romper la "prisión" impuesta por la población mayoritaria, garantizar la subjetividad en la ciudadanía y

vaciar el "individualismo agresivo de exclusión".

En la Pedagogía de la Autonomía - de FREIRE (1999) - no hay inteligencia que no sea también comunicación del intelecto. La gran tarea del educador bienpensante no es transferir, depositar, ofrecer, donar o enseñar al otro, tomado, a su vez, como paciente de su pensamiento, en la inteligibilidad de las cosas, de los hechos, de los conceptos. La tarea coherente de este educador es, ejerciendo como ser humano la 'práctica irrenunciable de la comprensión', desafiar al estudiante con quién se comunica y a quién se comunica, a producir su comprensión de lo que se comunica.

Me pregunto qué habría dicho Freire sobre la Educación para Sordas/os. La actual, en la práctica en la gran mayoría de las escuelas, donde los educadores simplemente no se comunican con sus alumnas/os, o en el mejor de los casos, cuentan con la mediación de un traductor/intérprete para comunicarse. Freire (1999) afirma que no hay inteligibilidad que no sea comunicación e intercomunicación y que no esté basada en la dialogicidad. Por lo tanto, el "pensar cierto" es dialógico y no polémico.

El Currículum Sordos es un artefacto cultural y social, guiado y determinado por cuestiones sociológicas, políticas y epistemológicas específicas de las personas sordas. Produce identidades políticas y se conecta con la historia y la realidad de los Sordos, permite a las personas Sordas apropiarse más efectivamente de sus derechos ya adquiridos, conoce y reconoce cada artefacto de la cultura Sorda, sus identidades, sus representaciones y su desarrollo en el espacio escolar.

Más que un Currículum para Sordos (menos aún "adaptado" para ellos) es urgente el Currículo Sordo: nuevo, diferente y creado en participación con toda la comunidad sorda. Un currículo a través del cual se garantice a las personas Sordas su derecho a la educación, el conocimiento, la cultura y la identidad; un currículo que comprenda y reconozca la cultura Sorda. ¡El desarrollo de la cultura Sorda en el currículo escolar para Sordos (el Currículo Sordo) es lo que resultará en el cumplimiento de sus derechos como ciudadanos!

## 6 REFERENCIAS:

- CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O Currículo e os sistemas de ensino no Brasil. Currículo sem Fronteiras, v. 12. N. 3, p. 25-36, set/dez. 2012.
- DECRETO 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Acesso en [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000.)
- LEI 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Acesso en [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)
- LEI 14.191. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Acesso en 31/07/2024. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>

- LEY 21303. Modifica la Ley n° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas. ministerio de desarrollo social y familia. Acceso en 30/07/2024.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idnorma=1154963>
- GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LOURENÇO, Katia Regina Conrad; BARANI, Eleni. Educação e surdez: um resgate histórico pela trajetória educacional dos surdos no brasil e no mundo. Revista Virtual de Cultura Surda. ed. 8. Set./2011. <https://editora-arara-azul.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Edicao-08-1.pdf>
- LOURENÇO, Katia Regina Conrad. Políticas Públicas de Inclusão: O Surdo no Sistema de Educação Básica Regular do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP: São Paulo, 2013.
- LOURENÇO, Katia Regina Conrad. Política Pública Linguística versus Educação Inclusiva: desvelando processos de exclusão de Surdos. Joinville-SC: Asè Editorial, 2016.
- LOURENÇO; Katia Regina Conrad. Currículo Surdo: Libras na escola e desenvolvimento da Cultura Surda. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP: São Paulo, 2017.
- LÓPEZ DE MATURANA, Silvia. Maestros en el territorio. Editorial Universidad de La Serena: La Serena, 2010
- MIRANDA, W. de O. Comunidades dos Surdos: olhares sobre os contatos culturais. Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- PERLIN, Gladis T.T. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, 2003.
- PERLIN, Gladis T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SOLOMON, Andrew. Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade. Trad. Donaldson M. Garschagen, Luiz A. de Araújo, Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. 2003. Recuperado de <https://goo.gl/G4zdMz>
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. La Reinención del Estado y el Estado Plurinacional. 2007. Recuperado de <https://goo.gl/vPU3JL>
- STROBEL, Karin Lilian. As imagens do outro sobre a Cultura Surda. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2008a.
- STROBEL, Karin Lilian. Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História. Florianópolis. Tese (Doutorado em Educação). UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008b.
- STROBEL, Karin; PERLIN, Gládis. Fundamentos da Educação de Surdos. Universidade

Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC: UFSC, 2008.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

## Familia-participación: un análisis de la política educativa en el currículum de educación parvularia en Chile

Family-participation: an analysis of educational policy in the preschool curriculum in Chile

**BRAULIO NAVARRO ABURTO**

Universidad San Sebastián. Chile, Valdivia, Chile([braulio.navarro@uss.cl](mailto:braulio.navarro@uss.cl))(<https://orcid.org/0000-0002-3676-6222>)

**NADIA GODOY AVILEZ**

Universidad San Sebastián. Chile, Valdivia, Chile([ngodoya1@correo.uss.cl](mailto:ngodoya1@correo.uss.cl))(<https://orcid.org/0009-0000-5261-8521>)

**ILIA ÁLVAREZ VIDAL**

Universidad San Sebastián. Chile, Valdivia, Chile([ialvarezv@correo.uss.cl](mailto:ialvarezv@correo.uss.cl))(<https://orcid.org/0009-0004-6115-5900>)

### RESUMEN

La investigación educativa nos manifiesta que la familia es fundamental en los procesos de enseñanza aprendizaje, y que su intervención en conjunto con la comunidad educativa puede contribuir en el desarrollo de niños y niñas, desde esta perspectiva resulta fundamental conocer la política educativa en educación inicial y analizar lo que esta manifiesta de la familia y su relación con la educación parvularia.

El objetivo del estudio es conocer el estado de la situación de la política educativa en el currículum educación parvularia vinculada a la familia, ante este supuesto emerge un estudio de características descriptiva con un método de análisis documental desde los principales documentos que rigen el estado de la situación de la educación parvularia en Chile.

Los resultados manifiestan que los documentos de política educativa analizados se ajustan de manera parcial al enfoque curricular praxeológico del currículum de educación parvularia, su principal debilidad es el escaso sustento teórico que permita construir una fundamentación solida de la importancia de la familia y participación como constructos de inclusión educativa.

Como conclusión se declara que es necesario una política educativa para el trabajo de la familia y la educación inicial desde una perspectiva sociocrítica dejando de lado la mirada funcional, dicha

política debe estar centrada en la participación como una mayor colaboración entre todos los actores involucrados en la educación de los niños y niñas, lo que a su vez contribuiría a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en esta etapa crucial del desarrollo infantil.

#### ABSTRACT

Educational research shows us that the family is fundamental in the teaching-learning processes and that its intervention together with the educational community contributes to the development of children. From this perspective it is essential to know the educational policy in initial education and analyze what This manifesto of the family and its relationship with nursery education.

The objective of the study is to know the state of the educational political situation in preschool education linked to the family. Given this assumption, a study of descriptive characteristics emerges with a method of documentary analysis from the main documents that govern the state of the educational situation. kindergarten in Chile.

The results show that the vast majority of the educational policy documents analyzed do not have a solid theoretical basis to substantiate the importance of family participation. On the other hand, a functional view of the topic is evident from an educational space that is clearly sociocritical.

In conclusion, it is declared that an educational policy is necessary for family work and initial education from a socio-critical perspective, leaving aside the functional perspective, said policy must be focused on participation as greater collaboration between all the actors involved in the education of boys and girls, which in turn would contribute to improving the quality of teaching and learning at this crucial stage of child development.

#### PALABRAS CLAVES / KEYWORDS

Familia, participación, política educativa, educación inicial. / Family, participation, educational policy, initial education.

## INTRODUCCIÓN

La investigación se sitúa en el contexto de la educación inicial en Chile, y nace desde la duda y cuestionamientos de los(as) investigadores relacionado con las políticas educativas que rigen los procesos de enseñanza aprendizaje de la educación parvularia, la problemática se asocia a la necesidad conocer el estado de la situación de la política educativa del currículum desde dos elementos que se relacionan y son fundamentales en los procesos educativos, primero, la familia como el primer educador, y segundo, la participación como el elemento por antonomasia generador de inclusión educativa crítica que otorga sentido

a la acción humana desde el ser autopiético que es capaz de construirse a sí mismo y de construir sus realidades, como lo plantea Maturana y Varela (2003).

El objeto de estudio, por tanto, lo constituyen la familia, para Planiol y Ripert, (2002) "La familia es un sistema autónomo, pero al mismo tiempo, es interdependiente, no tiene la capacidad de auto-abastecerse por sí sola, necesita a la sociedad y ésta a la familia, porque su retroalimentación hace posible su permanencia" (p.178.)

Por otra parte, para Rosseau (2008) "La sociedad más antigua de todas, y la única natural, es la de una familia; y aún en esta sociedad los hijos solo perseveran unidos a su padre todo el tiempo que le necesitan para su conversación. Desde el momento en que cesa esta necesidad, el vínculo natural se disuelve" (p.9).

Para la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (ONU, 2012), la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado; es el grupo social básico en el que la mayoría de la población se organiza para satisfacer sus necesidades y en el cual los individuos construyen una identidad mediante la transmisión y actualización de los patrones de socialización.

Según las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCP, 2018), se destaca que la familia es considerada como "el primer espacio relacional del ser humano" y se le reconoce como "la primera educadora de sus hijos e hijas". Esto implica que la familia desempeña un papel fundamental en el proceso educativo, ya que es el lugar donde los niños y niñas establecen sus primeros vínculos afectivos, incorporan valores y hábitos culturales, y realizan sus primeros aprendizajes (p.9).

La política educativa de Educación parvularia (Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, 2005 p.13) nos manifiesta que:

- La familia es un actor indispensable en la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, para optimizar el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.
- La comunidad circundante, entendida como el conjunto de actores que interactúan en el nivel local, efectúa valiosos aportes que favorecen la generación de condiciones socio culturales pertinentes a la atención y formación integral de niños y niñas.
- La participación de las familias y agentes de la comunidad puede tener lugar en diversos espacios; por ejemplo: la sala de actividades, el hogar, diversos espacios públicos y comunitarios. También puede darse de modo presencial o no presencial.
- La participación en el proceso educativo implica tanto derechos como deberes de todos los actores que intervienen en él: agentes educativos institucionales, madres, padres, apoderados/as y agentes de la comunidad.

La evidencia empírica nos manifiesta (Canales y Muñoz, 2008) que existe una mirada difusa en la política vinculado a la familia y su rol en los procesos de enseñanza aprendizaje, y los niveles de participación de esta en los procesos educativos, se infiere de sus resultados elementos obstaculizadores de los procesos de participación y que se relacionan con la política educativa.

En primer lugar, se manifiesta desconocimiento de la función de la familia que lleva a que su participación sea netamente funcional, además, de parte de la comunidad educativa se plantea insuficiente información, falta de tiempo y horarios inadecuados de encuentro familia comunidad educativa.

Por otra parte, existe una variable explicativa para la vinculación de la familia y la comunidad educativa, mediadora en los procesos de enseñanza aprendizajes y herramienta de gestión pública que puede potenciar u/o atenuar las falencias de los procesos docentes, dicha variables es la participación, la participación social, desde el punto de vista de las políticas públicas en Chile (SEGEGOB 2005) es entendida como el proceso mediante el cual los ciudadanos, individual o colectivamente, inciden en las decisiones de la política pública que afectan sus vidas.

Para Reveco (2004):

“al hablar de participación, es necesario remitirse al tema del poder, pues para participar se debe contar con el poder para que la voz de quien habla tenga un “status” que le permita ser escuchada y cuyas ideas, opiniones y acciones tengan la posibilidad de influir (p.26)”

Además, Reveco (2004) manifiesta que la participación es entendida como: “la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar en diversos campos de la educación, acordados previamente y de común acuerdo entre docentes, padres y otros agentes educativos (p.28)”.

La participación debe ser concebida como una herramienta de gestión pública, es decir, se debe institucionalizar como una práctica al interior de los espacios municipales, ministeriales y gubernamentales.

Serrano (2006 p.2) menciona que:

“a través de la participación se otorga legitimidad a la gestión Pública, lo que da sustentabilidad a las iniciativas de transformación social. Lo anterior redundando en una mayor vinculación entre la sociedad y los líderes que deben conducirla, lo cual se traduce en una mayor y más pertinente capacidad de respuesta a los problemas que la gente tiene”.

Kliksberg, (2001) nos manifiesta que la participación “además de mejorar la efectividad de los proyectos de desarrollo, es un derecho básico del ser humano”. Trabajar por la participación es en definitiva hacerlo por elevar la dignidad de las personas y contribuir a la búsqueda de mayores posibilidades de desarrollo y realización humanas”.

Canales y Muñoz (2008) en su investigación cualitativa fenomenológica titulada “participación de la familia en el jardín infantil estatal. Una mirada desde la vivencia de sus actores” obtuvo como resultados que las problemáticas asociadas a la participación de las familias en los procesos de enseñanza aprendizaje se vinculan a falta de tiempo, exceso de trabajo de gestión que generan cansancio y desmotivación por parte de las educadoras,

en relación a las familias los principales obstáculos de vinculan a información insuficiente, horarios incompatibles que dificultan las estrategias metodologías planteadas por la comunidad educativa para potenciar la participación.

Carcamo, (2005) en su investigación etnográfica titulada “La familia como enemigo: imágenes que los futuros titulados en maestro de primaria de una universidad pública de Madrid poseen sobre la relación familia-escuela en un contexto multicultural” manifiesta que existen imágenes o representaciones sociales en los procesos de formación docente y que sitúan a la familia como un obstáculos en los procesos educativos y que bloquean la participación de las familias incluso antes que el profesor(a) inicie sus labor en el contexto educativo, es decir, en los procesos de formación docente.

De acuerdo con lo anterior, se plantea un estudio descriptivo de análisis documental con el objetivo de a) describir como es definida la familia por la política educativa y cuál es su vinculación con los procesos de enseñanza aprendizaje en educación parvularia b) analizar el concepto de participación en la política educativa de educación parvularia.

## METODOLOGÍA

### 1. MÉTODO

Para la realización del estudio se utilizó el método de análisis documental, entendido como una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación.

Para Cobetta (2005) existen dos tipos de documentos, los personales y los documentos institucionales, para la presente investigación se utilizaron documentos institucionales entendidos como aquellos elementos producidos por individuos u/o instituciones, en el contexto de la parte institucionalizada de su vida.

Los documentos de la política pública utilizados fueron:

1. Marco para la buena dirección y liderazgo en educación parvularia
2. Marco para la buena enseñanza en educación parvularia
3. Bases curriculares de educación parvularia
4. Manual de modelo de gestión de calidad de la educación parvularia
5. Estándares de desempeño de la educación parvularia
6. Políticas regionales de reconocimiento y Participación de las familias.
7. Política de trabajo con las familias

8. Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las Familias en Educación Parvularia.

## 2. PROCEDIMIENTOS

El plan de análisis se relaciona con la reducción y procesamiento de los datos obtenidos en el campo de investigación.

En este sentido Rodríguez y Gil (1999) señalan que los datos:

Son descripciones de fenómenos o procesos, expresiones de las propias vivencias e impresiones obtenidas durante su permanencia en el campo, informaciones contenidas en los documentos producidos por los grupos o instituciones, reflejando sus actividades, los modos de organización adoptados, la estructura de relaciones (p.199).

El propósito del plan fue obtener datos, los que se analizaron y se comprendieron para después convertirse en información.

Para el análisis de datos de esta investigación se utilizó la versión del software de análisis cualitativo llamado Atlas Ti 7.0. Este programa permite al investigador: asociar códigos o etiquetas con fragmentos de texto, sonidos, imágenes, dibujos, videos y otros formatos digitales que no pueden ser analizados significativamente con enfoques formales y estadísticos; buscar códigos de patrones; y clasificarlos (Lewis, 2004; Hwang, 2008).

Por su parte Flick (2007, p. 193) “afirma que la interpretación es el punto de partida para tomar decisiones sobre qué datos o casos integrar después en el análisis y cómo y con qué métodos se deben recoger”. En el proceso de interpretación se pueden diferenciar distintos procedimientos para enfrentarse a un texto, codificación abierta, codificación axial.

Se entiende por codificación al proceso de representar las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir en nuevas maneras. Se pueden clasificar en codificación abierta, codificación axial, para el presente estudio se generó la codificación axial.

La codificación axial es aquella que se da a partir de la multitud de categorías que se originaron en la fase de la codificación abierta, se seleccionan las que parecen más importantes para una elaboración adicional más abstracta. A estas nuevas categorías se les llama “axiales” elaborándose relaciones entre las categorías.

En este sentido afirma Flick (2007):

La codificación axial es el proceso de relacionar subcategorías con una categoría. Es un proceso complejo de pensamiento inductivo y deductivo que implica varios pasos. Éstos se realizan, como con la codificación abierta, haciendo comparaciones y preguntas. Sin embargo, en la codificación axial, el uso de estos procedimientos

está centrado y dirigido a descubrir y relacionar categorías en función del modelo de paradigma (p. 198).

### 3. CATEGORÍAS

El abordaje de las categorías se genera en la recogida de datos obtenidos desde el análisis documental. Estas categorías fueron levantadas a partir de los objetivos planteados en este estudio.

Las categorías son:

1. Familia
2. Participación

### 4. RESULTADOS

Network 1: categoría concepto de familia

Objetivo 1: describir como es definida la familia por la política educativa y cuál es su vinculación con los procesos de enseñanza aprendizaje en EPA?

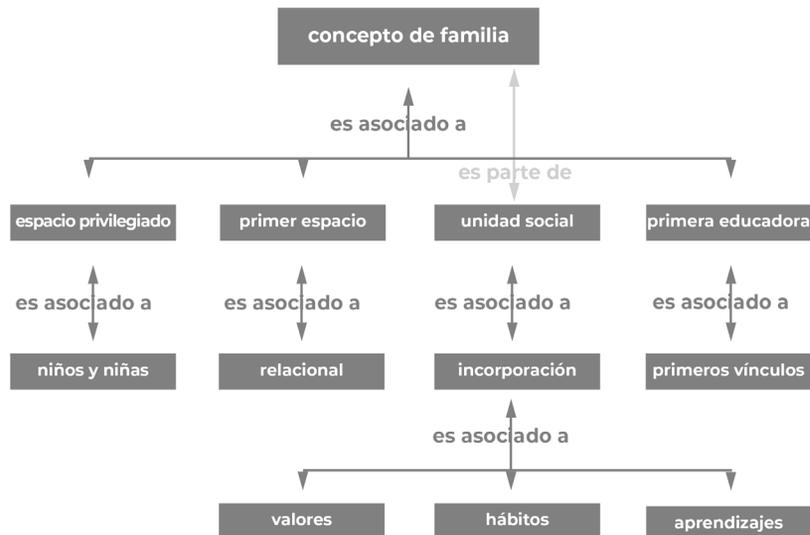


Fig. 1: elaboración propia

En esta categoría se describe la aproximación conceptual que la política educativa en educación parvularia realiza de la familia, en primer lugar, se manifiesta que la familia es el primer espacio relacional del ser humano, un espacio privilegiado para los niños y niñas, en el cual se desarrollan los primeros vínculos afectivos, valóricos y culturales. En este espacio de socialización los párvulos(as) inician sus primeros procesos de interacción social y, por tanto,

sus primeros procesos de enseñanza aprendizaje.

Además, la política educativa en educación parvularia manifiesta que la familia cumple un rol fundamental en el proceso educativo, siendo un agente esencial que otorga estimulación cognitiva emocional y entrega los estímulos necesarios que atenúa y previenen la vulnerabilidad educativa, contribuyendo de manera efectiva en el desarrollo integral de los infantes(as).

Lo anterior es apoyado por las siguientes textualidades extraídas de los documentos gubernamentales: "La definición de familia en el contexto de la política educativa se fundamenta en el reconocimiento de su importancia como el primer espacio relacional del ser humano y como la unidad social educativa por excelencia". Según BCN (2018), se destaca que la familia es considerada como "el primer espacio relacional del ser humano" y se le reconoce como "la primera educadora de sus hijos e hijas". Esto implica que la familia desempeña un papel fundamental en el proceso educativo, ya que es el lugar donde los niños y niñas establecen sus primeros vínculos afectivos, incorporan valores y hábitos culturales, y realizan sus primeros aprendizajes (p.9).

En el ámbito del aprendizaje, la familia es el espacio donde se incorporan los primeros estímulos que se asocian a la preocupación y acompañamiento de los padres y madres en los procesos escolares, la retroalimentación y cumplimiento de compromiso por parte de los padres se traduce en mejores logros académicos, es en esta unidad social donde se entregan los valores y hábitos fundamentales para construir aprendizajes.

Por otra parte, la política educativa en educación parvularia manifiesta que la familia es la primera educadora, es en su seno donde se producen los primeros vínculos, estos vínculos generan el apego y tendrán impacto en el desarrollo psicosocial del parvulo durante toda su vida.

Lo anterior es apoyado por las siguientes textualidades extraídas de los documentos gubernamentales: "las Políticas regionales de reconocimiento y participación de las familias de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) (2018) refuerzan este enfoque al destacar que las familias son responsables del cuidado, protección, educación y socialización de los niños y niñas, y que constituyen el núcleo central básico en el cual los párvulos encuentran sus significados más personales (p.12). Además, se enfatiza que las familias son parte integrante de la comunidad educativa, y se promueve una comprensión más amplia de la comunidad que incluye a las familias como parte esencial (p.13).

"El Marco para la buena dirección y liderazgo en Educación Parvularia (MPBDL EP, 2023) también reconoce a las familias y cuidadores como los primeros educadores, y promueve su activo involucramiento en las actividades y procesos institucionales, generando una relación de colaboración que integre sus saberes, culturas y valores en el proceso educativo (p.29)".

"La Política de Trabajo con Familia de la JUNJI (2005) ratifica este enfoque al señalar que la familia es "la influencia educativa permanente en la formación de los niños y niñas" (p.8) y que es parte integrante del proceso educativo. Además, se destaca que la participación de la familia es un criterio fundamental en el trabajo con familias en la JUNJI, reconociendo a los padres como los primeros educadores y valorando su capacidad de socializar valores y

pautas de comportamiento en diferentes ámbitos (p.9)".

Según las políticas públicas analizadas, la familia es definida como el primer espacio relacional del ser humano y la primera educadora de sus hijos e hijas. Su vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Parvularia radica en su papel insustituible en el desarrollo integral de los niños y niñas, en la transmisión de valores y conocimientos, y en su participación activa en la comunidad educativa.

En cuanto al involucramiento en los procesos educativos, la familia debe a) tener participación activa en actividades y procesos institucionales b) relación de colaboración que integra saberes, valores y cultura siendo una influencia educativa permanente en la formación de niños y niñas.

Por último, la política educativa en Educación Parvularia (EPA) asocia a la definición de familia a el ciclo vital y la teoría de sistemas desde una perspectiva integradora y dinámica, reconociendo la interrelación entre los niños, las familias y la sociedad en su conjunto.

Lo anterior es apoyado por las siguientes textualidades extraídas de los documentos gubernamentales: el "Marco para la buena dirección y Liderazgo en Educación Parvularia (MBDLEP, 2023) destaca la importancia de entender las especificidades del ciclo vital de los niños y niñas, lo cual implica un trabajo significativo con el entorno, especialmente con las familias (p.22)". Este enfoque reconoce que el desarrollo y la educación de los párvulos se ven influenciados por el contexto familiar y social en el que se encuentran inmersos.

Por otro lado, las "(BCEP, 2018) enmarcan este proceso educativo en el contexto de la sociedad chilena contemporánea, caracterizada por diversos cambios sociales, culturales y tecnológicos (p.24)". Estos cambios tienen un impacto significativo en las dinámicas familiares y en las expectativas sobre el rol de la educación en el desarrollo de los niños y niñas. En este sentido, la Educación Parvularia se presenta como una oportunidad para que los párvulos adquieran habilidades y actitudes necesarias para participar activamente en la sociedad, tomando decisiones que afectan su propio bienestar y el de su entorno.

Desde la teoría de sistemas, se entiende que la educación parvularia "no solo se limita al ámbito escolar, sino que se encuentra interconectada con el entorno familiar y social de los niños y niñas. Esta perspectiva reconoce la importancia de considerar a la familia como un sistema en el cual los niños y niñas se desarrollan y aprenden (BCEP, 2018, p.24)". Además, se destaca la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para una participación plena y activa en la sociedad, respondiendo a los cambios y desafíos que se presentan en el contexto actual.

Es por lo que, la política educativa en Educación Parvularia plantea el ciclo vital y la teoría de sistemas como elementos fundamentales para comprender el proceso educativo de los niños y niñas. Se reconoce la importancia de la familia y la sociedad en el desarrollo de los párvulos, así como la necesidad de prepararlos para una participación activa y consciente en su entorno. Esta visión integradora y dinámica busca promover un desarrollo integral de los niños y niñas, fortaleciendo su identidad, autoestima y sentido de pertenencia en la sociedad.

De acuerdo con lo planteado por las políticas educativas vinculadas a educación parvularia y a la definición que se le otorga a la familia, esta es entendida y asociada a cuidado, protección, educación, socialización y constitución del núcleo central básico y parte central

de la comunidad educativa.

para Planiol y Ripert, (2002) “La familia es un sistema autónomo, pero al mismo tiempo, es interdependiente, no tiene la capacidad de auto-abastecerse por sí sola, necesita a la sociedad y ésta a la familia, porque su retroalimentación hace posible su permanencia” (p.178.)

En este sentido este estudio no coincide con lo planteado por Plainol y Ripert debido a que la política educativa vinculada a educación parvularia no se sitúa desde una perspectiva crítica y se restringe a una mirada funcional asociado a cuidado y protección.

Por otra parte, la política educativa vinculada a educación parvularia manifiesta que la familia es el grupo fundamental básico lo cual coincide con lo planteado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (ONU, 2012) que manifiesta que la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado; es el grupo social básico en el que la mayoría de la población se organiza para satisfacer sus necesidades y en el cual los individuos construyen una identidad mediante la transmisión y actualización de los patrones de socialización.

De acuerdo con el análisis este estudio coincide con lo planteado por ONU (2012) desde lo conceptual en relación a lo manifestado por la política educativa en educación parvularia, desde su funcionalidad se estructura una mirada asistencialista de la familia como primer educador alejándose de las posturas críticas y praxeológicas del currículum de educación parvularia que nos manifiestan que la familia es un actor social que construye su mundo y tiene la capacidad de cambiar las estructuras sociales.

Network 2: categoría Participación

- Objetivo 2: analizar el concepto de participación en la política educativa EP

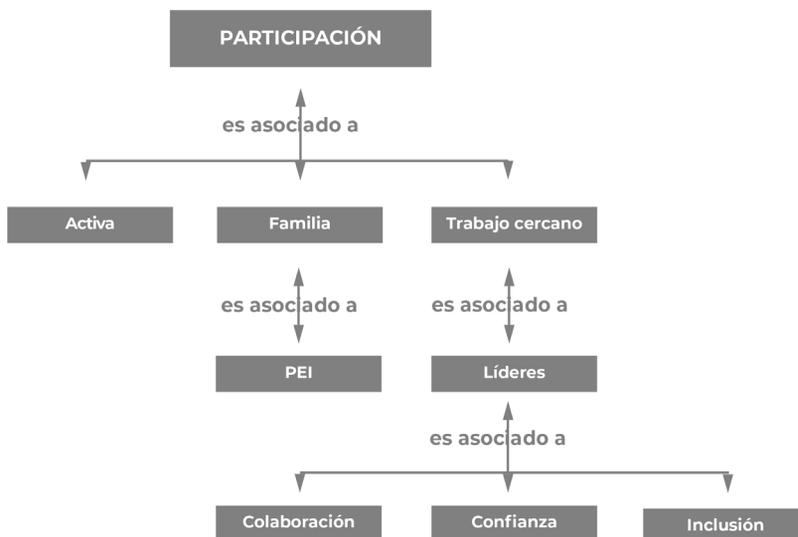


Fig. 2: elaboración propia

En esta categoría se describe la aproximación conceptual que la política educativa en

educación parvularia realiza de la participación como elemento fundamental de los procesos de inclusión educativa, en primer lugar, se manifiesta que la participación debe ser activa siendo responsabilidad de la comunidad entregar un espacio de participación y de respeto mutuo en donde se valoren las fortalezas y se busque atenuar las debilidades de la familia en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Lo anterior es apoyado por las siguientes textualidades extraídas de los documentos gubernamentales: La política educativa en el ámbito de la Educación Parvularia, tal como se establece en el "Marco para la buena dirección y liderazgo en Educación Parvularia", se fundamenta en la participación activa e inclusión de las familias como actor protagonista del desarrollo y educación de los niños y niñas. Se reconoce que las especificidades de esta etapa del ciclo vital demandan un trabajo cercano con el entorno, especialmente con las familias (MPBDL EP, 2023, p.22)"

Además, la familia asociada a participación debe ser un actor protagonista del desarrollo integral de sus hijos(as), esto lleva consigo el involucramiento en los procesos metodológicos y de gestión educativa de las instituciones, es fundamental que se involucren en el desarrollo del proyecto educativo institucional (PEI) y los proyectos de mejora educativo (PME) que permite dar coherencia a las iniciativas para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje de sus niñas y niños.

Lo anterior es apoyado por las siguientes textualidades extraídas de los documentos gubernamentales: desde esta perspectiva, los líderes de la comunidad educativa tienen la responsabilidad de promover una cultura institucional basada en la colaboración, la confianza, la inclusión y el respeto a la diversidad (MPBDL EP, 2023, p.28). Además, se destaca la importancia de involucrar a las familias en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en la formulación del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del establecimiento, lo que permite articular y dar coherencia a las iniciativas para fortalecer la Educación Parvularia (MPBDL EP, 2023, p.28-29).

Lo anterior, lo respalda la política educativa en educación parvularia manifestando que la familia es el primer educador de sus hijos(as), lo que implica la toma decisiones en sus procesos educativos para garantizar el desarrollo integral y la participación activa e inclusión educativa de la familia.

Por último, la política educativa en educación parvularia declara que la participación involucra un trabajo cercano de la comunidad educativa con las familias de la mano con un liderazgo distribuido centrado en la colaboración, confianza e inclusión, además, generar líderes dentro de la comunidad favorecerá el sentido de pertenecía de las familias con la comunidad educativa.

Lo anterior es apoyado por las siguientes textualidades extraídas de los documentos gubernamentales: las "Políticas regionales de reconocimiento y participación de las familias" de la JUNJI (2018) enfatizan la necesidad de generar alianzas entre la institución educativa y las familias, basadas en el reconocimiento mutuo y la construcción de sentidos compartidos respecto a la educación de los niños. Se busca descentralizar la gestión educativa, brindando protagonismo y reconocimiento a las familias como actores fundamentales en la implementación de las políticas institucionales (p.8-11).

Por otro lado, la "Política de Trabajo con Familia" de la JUNJI (2005) "subraya la importancia

de la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas, reconociendo a los padres como los primeros educadores. Se destaca que la participación de las familias va más allá de aportar recursos, implicando también la toma de decisiones sobre el rumbo y la orientación del proceso educativo (p.9)".

Es así, como la política educativa en educación parvularia vinculada a la participación nos plantea tres constructos operacionales en la participación activa a) generar alianzas con las familias b) reconocimiento mutuo de la construcción de sentidos compartidos en la educación de sus hijos e hijas c) brindar reconocimiento y protagonismo a las familias como actores fundamentales de los procesos de enseñanza aprendizaje. Tanto el Marco para la buena dirección y liderazgo en Educación Parvularia como las políticas de la JUNJI enfatizan la importancia de la participación e inclusión de las familias en el proceso educativo, reconociéndolas como colaboradoras activas en la formación integral de los niños y niñas. Se promueve una relación de colaboración y respeto mutuo entre la comunidad educativa y las familias, donde estas últimas tienen un rol protagónico en la toma de decisiones y en la construcción de una educación inclusiva y de calidad.

De acuerdo con lo planteado por las políticas educativas en educación parvularia vinculada a la participación, estas se centran en tres elementos, generar alianzas con las familias, reconocimiento mutuo de la construcción de sentidos compartidos en la educación de sus hijos e hijas, brindar reconocimiento y protagonismo a las familias como actores fundamentales de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para Reveco (2004)

"al hablar de participación, es necesario remitirse al tema del poder, pues para participar se debe contar con el poder para que la voz de quien habla tenga un "status" que le permita ser escuchada y cuyas ideas, opiniones y acciones tengan la posibilidad de influir (p.26)"

Además, Reveco (2004) manifiesta que la participación es entendida como: "la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar en diversos campos de la educación, acordados previamente y de común acuerdo entre docentes, padres y otros agentes educativos (p.28)".

La política educativa en educación parvularia coincide con los elementos básicos planteados por los autores, pero, carece de profundización de sus planteamientos y se sitúa desde una postura funcional, distanciándose de la necesidad de cambiar las estructuras sociales para otorgar a la participación de las familias el poder de decisión en las acciones educativas siendo escuchadas, y que sus ideas y opiniones sean consideradas, los autores(as) manifiestan que esto es conocido como poder y estatus.

## REFLEXIONE FINALES

La política educativa en Educación Parvularia destaca la importancia fundamental que

otorga a la familia y la comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo que estos actores desempeñan roles esenciales en el desarrollo integral de los niños y niñas. Este enfoque resalta la necesidad de establecer una estrecha colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad para garantizar experiencias educativas enriquecedoras y significativas para los estudiantes en esta etapa crucial de su desarrollo.

La familia, como el primer contexto de socialización de los niños y niñas, proporciona no solo el afecto y la protección necesarios, sino también los cimientos culturales, valóricos y emocionales sobre los cuales se construye su identidad y se desarrollan sus habilidades y competencias. Por otro lado, la comunidad ofrece un entorno rico en experiencias y aprendizajes que complementan y enriquecen el proceso educativo de los niños y niñas.

Al integrar activamente a la familia y la comunidad en los procesos educativos, se promueve una educación más contextualizada y relevante, que se ajusta a las necesidades, intereses y realidades de los estudiantes. Además, esta colaboración facilita la identificación y el abordaje de posibles desafíos o dificultades que los niños y niñas puedan enfrentar, permitiendo una atención más personalizada y efectiva.

Si bien es cierto que el espíritu de la Política Educativa en Educación Parvularia es dar relevancia a la participación de las familias y la comunidad en los procesos educativos, llama la atención que los documentos analizados no cuentan en su gran mayoría con un sustento teórico sólido para fundamentar la importancia de esta participación e involucramiento. Esta falta de fundamentación teórica puede restarle fuerza a la hora de justificar y promover acciones concretas para fortalecer la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad.

Un sustento teórico robusto sería fundamental para respaldar la importancia de la participación familiar y comunitaria en la educación, ya que proporcionaría una base sólida sobre la cual diseñar estrategias efectivas. Además, este sustento teórico permitiría comprender mejor los beneficios que la participación de la familia y la comunidad puede aportar al desarrollo integral de los niños y niñas, así como identificar posibles obstáculos y desafíos que puedan surgir en este proceso.

Por lo cual, es necesario que los documentos de política educativa en Educación Parvularia incorporen un sustento teórico más sólido que respalde la importancia de la participación de las familias y la comunidad en los procesos educativos. Esto ayudaría a fortalecer la implementación de acciones concretas para promover una mayor colaboración entre todos los actores involucrados en la educación de los niños y niñas, lo que a su vez contribuiría a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en esta etapa crucial del desarrollo infantil.

Por tanto, de acuerdo con el objetivo de la investigación se puede manifestar que el estado de la situación de la política educativa en educación paravularia vinculado a familia y participación está en proceso de desarrollo, si bien se abordan los temas principales se concluye que es necesario una política educativa para el trabajo de la familia y la educación inicial desde una perspectiva socio crítica dejando de lado la mirada funcional, dicha política debe estar centrada en la participación activa con poder y status que permita a las familias ser escuchada y que sus ideas y aportes sean considerados, lo anterior, se logrará con una mayor colaboración entre todos los actores involucrados en la educación de los niños y niñas, lo que a su vez contribuiría a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en esta etapa crucial del desarrollo infantil.

## REFERENCIAS

- Cárcamo, H. (2015). La familia como enemigo: imágenes que los futuros titulados en maestro de primaria de una universidad pública de Madrid poseen sobre la relación familia-escuela en un contexto multicultural. *Revista de Estudios Transfronterizos*, 2, p. 41-65.
- Canales, A., Muñoz, D. (2008). Participación de la familia en el jardín infantil estatal. Una mirada desde la vivencia de sus actores. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 23, p. 38-65.
- Corbetta, P. (Ed.). (2006). *Metodología y técnicas de investigación social*. España.
- Flick, U. (Ed.). (2007). *Introducción a la investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- JUNJI (2005). *Política de Trabajo con Familia*. Junta nacional de jardines infantiles. Subsecretaría de educación parvularia, Chile. [https://srv01.uss.cl/pluginfile.php/31170927/mod\\_resource/content/1/Pol%C3%ADtica-de-trabajo-con-familia.pdf](https://srv01.uss.cl/pluginfile.php/31170927/mod_resource/content/1/Pol%C3%ADtica-de-trabajo-con-familia.pdf)
- JUNJI. (2018). *Políticas Regionales de Reconocimiento y Participación de las familias*. Subsecretaría de educación parvularia, Chile. [https://srv01.uss.cl/pluginfile.php/31213168/mod\\_resource/content/1/Pol%C3%ADticas-regionales-de-reconocimiento-y-participaci%C3%B3n-de-las-familias.pdf](https://srv01.uss.cl/pluginfile.php/31213168/mod_resource/content/1/Pol%C3%ADticas-regionales-de-reconocimiento-y-participaci%C3%B3n-de-las-familias.pdf)
- JUNJI. (2017). *Manual modelo de gestión de calidad en educación parvularia*. Junta nacional de jardines infantiles. Departamento de calidad y control normativo <https://www.junji.gob.cl/wpcontent/uploads/2019/04/ManualModelodeGestiondeCalidaddeEduccionParvularia.pdf>
- Hwang, S. (2008). Utilizing Qualitative Data Analysis Software A Review of ATLAS.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519-527.
- Kliksberg, Bernardo (2001). *Falacias e Mitos do Desenvolvimento Social*, traducción de Sandra Trabucco Valenzuela, Silvana Cobucci Leite, Sao Paulo, Cortez Editora/Brasilia/ UNESCO.
- Lewis, R. B. (2004). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. *Field Methods*, 16(4), 439-464
- Maturana, H., & Varela, F. (Eds.). (2003). *El árbol del conocimiento : las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Lumen.
- MINEDUC (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Ministerio de Educación. Subsecretaría de educación parvularia, Chile. [https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2019/09/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf)
- MINEDUC (2018). *Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las Familias en Educación Parvularia*. Ministerio de educación. División de Políticas Educativas, Subsecretaría de Educación Parvularia, Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Promocion-de-Familias.pdf>.
- MINEDUC (2020). *Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus sostenedores*. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. [https://www.currículumnacional.cl/614/articles-207509\\_estandar.pdf](https://www.currículumnacional.cl/614/articles-207509_estandar.pdf)
- MINEDUC (2019). *Marco para la buena enseñanza en educación parvularia*. . Ministerio de Educación. Subsecretaría de educación parvularia, Chile. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/12/MBE\\_EP-Final1.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/12/MBE_EP-Final1.pdf)
- MINEDUC. (2023). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de Educación Parvularia*.

- Subsecretariadeeducaciónparvularia,Chile.[https://srv01.uss.cl/pluginfile.php/31213166/mod\\_resource/content/1/Marco-para-la-Buena-Direccion-y-Liderazgo-EP-20.03.2023.pdf](https://srv01.uss.cl/pluginfile.php/31213166/mod_resource/content/1/Marco-para-la-Buena-Direccion-y-Liderazgo-EP-20.03.2023.pdf)
- ONU (2012). Declaración universal de los derechos humanos. Organización de naciones unidas. Ginebra, Suiza.
- Reveco, O. (2004). UNESCO, Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana. Santiago.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada (España).
- Rousseau, J. (2008) El Contrato Social. Editorial. Maxtor. Reimpresión
- SEGEOB(2005). Propuesta Metodológica para Mejorar La Calidad de la Oferta Gubernamental de Participación en Políticas Públicas. Determinantes de Calidad. Documento de Trabajo. Santiago.
- Serrano, C., (2006). Garantías mínimas de participación social. Participación Social en la Superación de la Pobreza. [www.fundacionpobreza.cl/ umbralessociales2006/ cap6.pdf](http://www.fundacionpobreza.cl/umbralessociales2006/cap6.pdf).

## Las expectativas y opiniones que tienen los estudiantes de universidades públicas de las clases en línea - Estudio piloto de caso en la Universidad Autónoma Metropolitana

The expectations and opinions that students from public universities have about online classes - Pilot case study at the Universidad Autónoma Metropolitana

ALFREDO DE LA LAMA GARCÍA

Universidad Autónoma Metropolitana de México, Distrito Federal, México([adela2422@yahoo.com.mx](mailto:adela2422@yahoo.com.mx))(<http://orcid.org/0000-0002-1254-7930>)

PAULA DE LA LAMA ZUBIRÁN

Universidad de Girona España, Cataluña, España([p.lamazub@gmail.com](mailto:p.lamazub@gmail.com))(<http://orcid.org/0000-0001-5735-9581>)

### RESUMEN

Este artículo busca esclarecer las creencias, conductas, condiciones físicas, instrumentales, y las expectativas de los estudiantes universitarios para que las clases en línea formen parte de su currículum; El objetivo de esta investigación fue: hacer un diagnóstico de las clases en línea y averiguar si los estudiantes de Educación Superior quieren que la modalidad en línea sea parte de su formación universitaria, luego del control de la pandemia Covid-19. Se realizó una encuesta piloto con una muestra no probabilística de estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), unidad Iztapalapa. Los resultados provisionales indican que los estudiantes opinan que las clases en línea fue una respuesta apropiada a la pandemia Covid-19, sin embargo, quieren regresar a clases presenciales, pero aceptan que algunas clases en línea se introduzcan en su currículum bajo dos condiciones: 1) que las asignaturas sean teóricas u optativas y 2) que no se mezclen con los días en que asisten a las clases presenciales.

### ABSTRACT

This article seeks to clarify the beliefs, behaviors, physical conditions, instrumental conditions, and expectations of university students so

that online classes are part of their curriculum; The objective of this research was: to make a diagnosis of online classes and find out if Higher Education students want the online modality to be part of their university education, after the control of the Covid-19 pandemic. A pilot survey was carried out with a non-probabilistic sample of students from the Autonomous Metropolitan University (UAM), Iztapalapa unit. Provisional results indicate that students believe that online classes were an appropriate response to the Covid-19 pandemic. they want to return to face-to-face classes, but they accept that some online classes are introduced in their curriculum under two conditions: 1) that the subjects are theoretical or optional and 2) that they are not mixed with the days in which they attend face-to-face classes.

#### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

educación superior, estudiantes universitarios, pandemia del Covid-19, clases en línea, encuesta. / higher education, university students, Covid-19 pandemic, online classes, survey.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) , en enero de 2020, reconoció que virus SARS-CoV-2 se propagaba por el mundo, emitió una alerta sanitaria para informar que se trataba de una pandemia, es decir, una enfermedad infecciosa que se generalizaba. Mientras que la pandemia del Covid-19 hacía estragos en la gente de más de 60 años, las autoridades educativas mundiales reaccionaron a su vez (Concha, 2021; Ordorika, 2020). Los estudiantes a nivel mundial fueron enviados a casa (UNESCO, 2020) y las universidades ofrecieron a sus estudiantes que siguieran su educación vía internet con base en las nuevas plataformas educativas. Las universidades públicas mexicanas hicieron lo propio entre marzo y principios de mayo de 2020 (Schmelkes, 2020), sin embargo, pronto resintieron este cambio, debido a la precariedad de la mayoría de sus estudiantes. Las encuestas (García Coria, et al, 2021; López Ramírez y Rodríguez, 2020), señalan que en los hogares mexicanos que carecen de acceso a una computadora o internet son muchas (56% y 30% respectivamente), que casi  $\frac{1}{4}$  parte de los estudiantes mayores de 15 años no tiene acceso a internet y la mitad de ellos no cuenta con computadora (OECD, 2019).

Aún así, las autoridades hicieron lo que pudieron e imaginaron, logrando restablecer, en cierto grado, la Educación Superior. Los profesores cogidos por la sorpresa de las clases en línea tuvieron cierto rechazo a la nueva modalidad, pero una vez superado el desconcierto se adaptaron (Cardona-Londoño, et al, 2020) y encontraron algunas ventajas como el ahorro de combustible, el nulo tiempo de traslado, la facilidad para conectarse con los alumnos sin ir a la universidad lo que hace que algunos profesores insistan en seguir después de la pandemia con las clases en línea

Lo que no parece evidente es si estos cambios son del agrado o interés del alumnado al cual se supone va dirigido el esfuerzo educativo. Es cierto que los alumnos suelen tener representantes en los Consejos Universitarios y otros órganos colegiados, pero es necesario un estudio más amplio para averiguar lo que piensan los estudiantes de una Universidad Pública de la CDMX de las clases en línea, que se producen en la actualidad y sondear sus expectativas futuras. Por las razones anteriores los objetivos de esta investigación son:

Hacer un diagnóstico de la problemática que dejó la pandemia del Covid-19, producida por el virus SARS-CoV-2 en los centros de Educación Superior en México, y que desarrollaron clases en línea o internet, y

Sondear si los estudiantes de Educación Superior Pública quieren que la modalidad en línea sea parte de su formación universitaria, luego de que la pandemia del Covid-19 sea controlada total o parcialmente.

## MARCO TEÓRICO

La importancia de recabar un agregado de opiniones para comprender y explicar la conducta de los individuos, los grupos, las comunidades y las sociedades tiene su validez en la ciencia de la psicología social, cuya teoría ha probado, reiteradamente, que las opiniones tienen una implicación probable con las acciones y las conductas de las personas, y que involucran actitudes, creencias y valores personales (Fiske, Gilbert y Lindzey, 2010; Edward y Harold, 1980). También se recurre a la teoría de la probabilidad para establecer el tipo de muestreo en que se sustentó esta investigación. En esta primera etapa se utiliza el llamado muestreo no probabilístico que establece que algunos de sus miembros tienen una probabilidad cero de ser entrevistados, por lo que sus resultados no tienen certidumbre estocástica (Miller & Freund, 1987; Siegel & Castellan, 1998).

En la Educación Superior en México, en el nivel de licenciatura y técnico superior estudiaban poco más de 4 millones alumnos (ciclo escolar 2017-2018) y en posgrado 361 mil aproximadamente (ciclo 2018-2019) (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2019a, 2019b). Las clases, en aulas y a distancia, se impartían, aproximadamente, en 1 533 unidades académicas, tanto públicas (660), como privadas (873); las universidades públicas atendían al 52 % de los estudiantes de licenciatura y al 48 % de los de posgrado (ANUIES, 2000, pp. 34-38). Estos estudiantes tuvieron que parar sus procesos de enseñanza-aprendizaje y confinarse.

Las autoridades mexicanas de Educación Superior decidieron que la alternativa para proseguir los estudios profesionales eran las clases en línea, pero se encontraron que en las universidades públicas el 28 por ciento en promedio de los alumnos carecían de computadora (Schmelkes, 2020). Para solventar las carencias de sus estudiantes la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), realizó diversas acciones para paliar la falta de acceso de sus alumnos a internet o computadora. Años antes, la UAM ofrecía a sus profesores y estudiantes programas gratuitos como Adobe, Corel, Matlab, Microsoft y Wolfram.

Cuando se hizo evidente que la pandemia se iba a alargar en el tiempo, la institución

implementó diversas alternativas en línea, apoyado, en parte, en sus programas de educación a distancia (UAM, 2022a). La unidad Iztapalapa en particular desarrolló el Programa Emergente de Educación Remota (PEER) (UAM, 2022b).

Después de dos años de pandemia parece ser que será posible el regreso a clases presenciales, por lo que parece prudente iniciar el estudio de las lecciones que dejó este insospechado evento. Para ello se propone hacer un diagnóstico que ponga a prueba las siguientes supuestas.

## HIPÓTESIS GENERAL

Ho. g. La mayoría de los estudiantes de Educación Superior tienen una actitud positiva para recibir clases en línea en vez de ir a la universidad.

Hipótesis particulares

Ho. 1. Los estudiantes opinan que las clases en línea han sido una respuesta a la pandemia del Covid-19.

Ho. 2. los estudiantes opinan que sus condiciones materiales (cuarto, escritorio , discrecionalidad) para recibir clases en línea son adecuadas en casa, por lo que tienen una actitud positiva frente a este tipo de clases.

Ho. 3. Los alumnos opinan que no tienen problemas de índole instrumental (medio para comunicarse, internet, plataforma electrónica etc.) para recibir las clases en línea, debido a que tienen dispositivos e internet adecuados para estas necesidades .

Ho. 4. El alumnado opina que las clases en línea son mejores que las presenciales debido a que tienen más tiempo para estudiar.

Ho. 5. Los alumnos no están interesados en recurrir a la biblioteca de la universidad, porque pueden recurrir a los buscadores académicos de internet para estudiar.

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

Las preguntas que se hicieron fueron contestadas por 68 estudiantes de nivel superior de diferentes disciplinas (véase la figura 1), de una universidad pública de la ciudad de México, la UAM, campus Iztapalapa. Los alumnos recibieron clases en línea vía Zoom u otra modalidad remota en el trimestre del año lectivo de 2021, que empezó el 2 de agosto y terminó el 15 de octubre de 2021 (<https://www.uam.mx>, calendario). Cuatro profesores de la UAM aplicaron el cuestionario a sus alumnos. Entre paréntesis se estaba en el preámbulo de la cuarta ola de la pandemia del Covid-19, aunque en la Unión Europea ya estaba en ella.

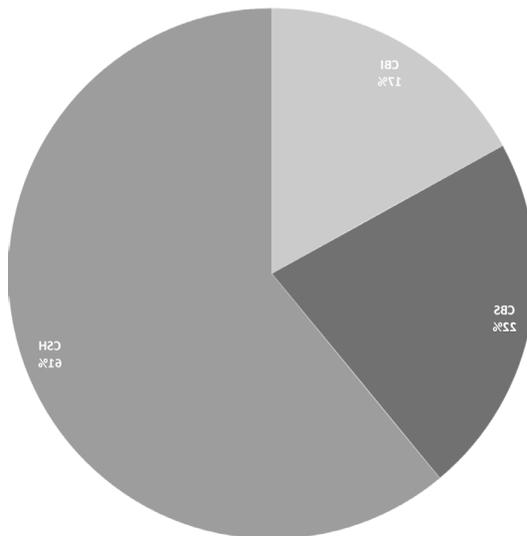


Figura 1. Distribución de los alumnos encuestados por División académica (CSH Ciencias Sociales y Humanidades, CBS Ciencias Biológicas y de la Salud y CBI Ciencias Básicas e Ingeniería) de la UAM, unidad Iztapalapa. Fuente: encuesta piloto a estudiantes de la UAM.

## LA MUESTRA

El trabajo de campo se llevó a cabo en línea y su característica es de un estudio de caso o piloto, en otras palabras, los miembros del universo no tuvieron similares o iguales grados de probabilidad de ser seleccionados; debido a ello, los resultados de esta investigación son preliminares y exploratorios.

## EL INSTRUMENTO

Se diseñó un cuestionario que consta de varias preguntas, algunas de ellas cerradas y otras abiertas, con el propósito de que los alumnos expresaran sus opiniones de manera amplia. Por ello, el estudio es mixto (cualitativo y cuantitativo). Se espera que este ejercicio pueda servir para desarrollar un instrumento cuyas respuestas sean cerradas (Likert scale, 2021) o dicotómicas y también sirvió para depurar el cuestionario, con la perspectiva de ampliar los resultados a una muestra representativa del universo. Para propósitos de replicabilidad de esta investigación, véase en el anexo I (uno) el cuestionario utilizado.

## EL TRABAJO DE CAMPO

La encuesta piloto utilizó el correo electrónico de los alumnos que proporciona la universidad para enviar los cuestionarios a los estudiantes que tomaban las clases de la UAM, campus Iztapalapa. La impartición e implementación de las clases fue por Zoom y correo

electrónico, y los alumnos se comunicaban entre ellos a través de grupos de WhatsApp. Para impartir clases se usaron pizarrones virtuales, exposición del profesor, prácticas en resolución de problemas y presentaciones en Power Point.

Las clases impartidas a los alumnos fueron variadas: métodos cuantitativos, estadística, historia de la ciencia y metodología e historia de México. Los alumnos que recibieron dichas clases fueron de diversas licenciaturas: administradores, ingenieros, biólogos, hidrólogos, historiadores, filósofos, antropólogos entre otros. Se hizo un llamado voluntario a los estudiantes de estos grupos para que contestaran el cuestionario, con la advertencia de que la participación sería anónima, sin retribución pecunaria o de otra forma, que los resultados tendrían un uso académico y los datos recabados sólo se les daría un tratamiento estadístico.

Por medio de un email los estudiantes enviaron sus cuestionarios respondidos. Posteriormente los profesores agruparon los cuestionarios y dos de ellos se encargaron de ordenarlos y tabularlos.

## EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El estudio realizado adquirió la modalidad siguiente: descriptivo y analítico con el objeto de aprovechar las respuestas tanto cualitativas como cuantitativas de los encuestados y darles oportunidad para que mencionaran los recursos materiales con que contaban en casa u oficina y con el instrumento para recibir las clases: computadora, laptop, tableta o celular (teléfono móvil) a que recurrían los encuestados para recibir sus clases en línea. La codificación, tabulación y graficación corrió a cargo e uno de los profesores que programó en OSD y Excel. Todos los autores contribuyeron al análisis de los resultados y la revisión del reporte final.

Los resultados se dividen en cuatro incisos:

- Percepciones de los alumnos sobre diversos aspectos relacionados con su actividad académica: ponderación económica entre las clases en línea y presenciales, capacitación del profesorado, utilización de recursos electrónicos, medios y redes alrededor de las clases en línea.
- Condiciones materiales y familiares para tomar clases en línea, como lugar, circunstancias y privacidad;
- Preferencias entre clases presenciales y en línea (oportunidad, capacidad de concentración y socialización; y
- Las expectativas de los estudiantes hacia el futuro de las clases en línea.

## RESULTADOS

Percepciones de los alumnos sobre economía, capacitación del profesorado, utilización de recursos electrónicos, medios y redes alrededor de las clases en línea.

Las preguntas que se refieren al tópico anterior son la uno, la 24, la 11, la 20 y la 21 (véase la figura 2).

Pregunta. 1. Para ti ¿Qué es más económico, las clases por internet o presenciales?

Pregunta. 24. De acuerdo a tu experiencia ¿Están capacitados para dar clases en línea la mayoría de tus profesores?

Pregunta. 11. ¿Qué clase de instrumento electrónico usas para tomar las clases en línea?

Pregunta. 20. ¿Te parece que es necesario ir a la biblioteca para completar tu formación profesional ?

Pregunta. 21. ¿Has utilizado algún buscador académico en internet?

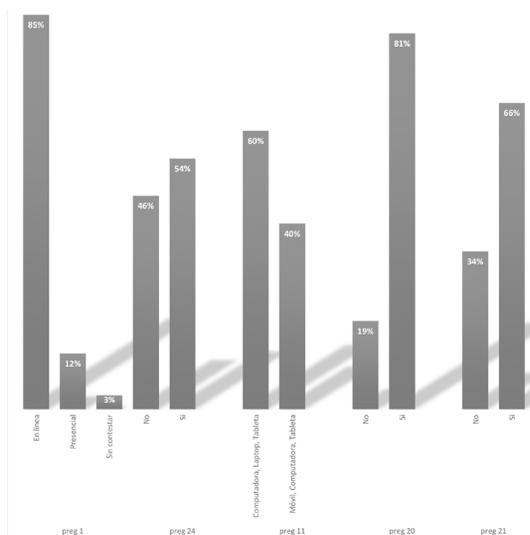


Figura 2. Percepción de los alumnos sobre economía, capacitación del profesorado, medios y redes alrededor de las clases en línea. Fuente: encuesta piloto a estudiantes de la UAM.

## HALLAZGOS

- Para 17 de cada 20 alumnos encuestados le es más económico recibir la clase en línea que tomar clases presenciales.
- Poco más de la mitad de los alumnos encuestados piensan que sus profesores están capacitados para impartir clases en línea y el resto considera que les falta preparación.
- Seis de cada diez de los alumnos encuestados dicen que toman la clase en línea en computadora (ordenador), Lap top o tableta. El resto afirma que también usan el teléfono móvil, y según la base de datos, más de uno de cada diez (12%) lo hace exclusivamente por ese medio (véase desagregada la información en el anexo dos,

Figura 9); el estudio de Portillo, et al (2020, tabla 3) reporta un porcentaje más alto de alumnos que sólo toman clases por teléfono móvil (30%).

- Cuatro de cada cinco estudiantes encuestados considera necesario los servicios de la biblioteca.
- Una tercera parte de los alumnos encuestados no conoce los buscadores académicos de la red. El resto recurre a ellos, principalmente Google Académico, Scielo, Google scholar y también mencionaron a la biblioteca digital de la escuela.

Las opiniones de los estudiantes encuestados.

(Positivas a las clases en línea). “De alguna forma las clases por internet, porque se ahorra dinero en el transporte y comida. Las clases en línea son más económicas ya que ahorro el pasaje del traslado de UAM a mi casa”; “Por la cuestión de que no tengo que pagar pasajes hacía la escuela”; “En mi caso las clases en línea son más económicas, ya que de un mes de internet pago \$550 mientras que de pasajes de un mes pago casi alrededor de \$1000”.

(Positivas a las clases presenciales). “Siento que está a la par porque estando en casa no gastas en pasajes, pero si se gasta más en luz, quizá si no tienes un equipo propio y tienes que salir a un café internet a tomar las clases será un gasto más”; “Las clases presenciales, porque no necesitabas de un internet de alta calidad, ya que en su mayoría el material era impreso”.

Con respecto a la opinión que tienen los encuestados con respecto a sus maestros y las clases en línea:

(Positivas a las clases en línea o internet). “Creo que cada uno de los profesores se ha adaptado a su manera y ha hecho su mejor esfuerzo”; “La mayoría que he tenido si se han adaptado muy bien”; “La mayoría me parece que hacen buenos esfuerzos”; “La mayoría, dominan muy bien los temas que imparten, son muy amables y apasionados por la materia”.

(Negativas al internet o las clases en línea). “Porque muchos profesores no conocen todas las herramientas que se pueden utilizar para compartir los trabajos, dar las clases en línea, u materiales más dinámicos”; “Solo mandan lecturas y tareas” “Porque muchos sólo mandan información, sin explicarnos nada”, “Muchos no saben ni explicar los temas, ni hablar acerca de cómo debemos complementar nuestros trabajos, nuestras exposiciones, no nos dan ni siquiera una lista de autores, de temas, pero esperan respuestas inmediatas y bien estructuradas cuando ni siquiera ellos pueden explicarlos”; “Sinceramente muy pocos profesores están capacitados”.

## CONDICIONES PERSONALES DE LOS ESTUDIANTES PARA TOMAR CLASES EN LÍNEA

Son cinco preguntas que el cuestionario presentó a la consideración de los encuestados (la 7, 8, 9, 10 y 12) para estudiar esta cuestión. Las preguntas 7 y 8 se presentan en la Figura siguiente (3), en las Figuras 4, 5 y 6 (véase las figuras 4, 5 y 6), se presentan las respuestas de las otras tres preguntas.

Pregunta. 7. En casa ¿Tienes un escritorio propio o compartido para tomar clases en línea?

Pregunta. 8. ¿Tienes una habitación que te permita no ser interrumpido durante tus clases en línea?

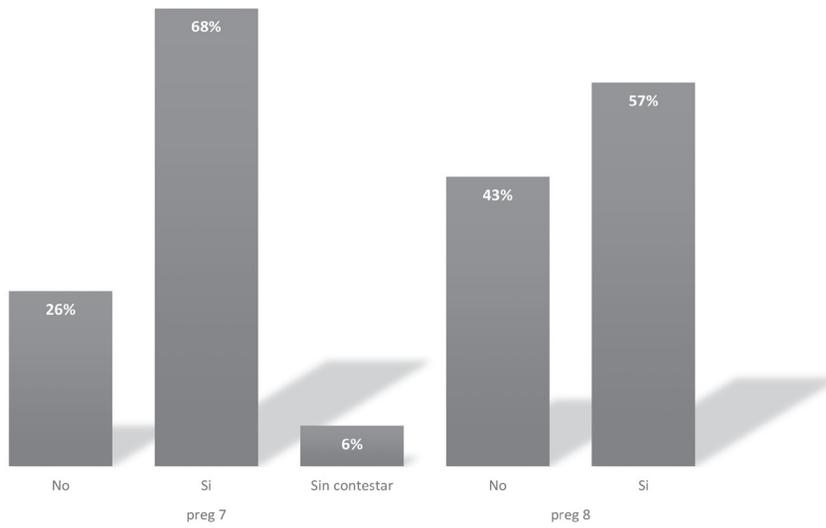


Figura 3. Condiciones personales de los estudiantes para tomar clases en línea.  
Fuente: encuesta piloto a estudiantes de la UAM.

## HALLAZGOS

- Casi siete de cada diez alumnos encuestados afirma que tiene un escritorio en casa para poder tomar clases en línea, Algunos de ellos lo tiene que compartir.
- Más de dos alumnos encuestados de cada cinco señala que puede ser interrumpido durante sus clases en línea, al no contar con una habitación donde pueda tomar la clase, cuestión que no parece presentarse entre los profesores (Sánchez Mendiola, et al, 2020).

Las opiniones de los encuestados con respecto a las condiciones físicas y de privacidad donde toman las clases en línea.

(Positivas). “Tengo un lugar exclusivo en mi habitación para el estudio”; “Vivo sola y no hay nadie que pueda interrumpirme”; “Si tengo una habitación para mí, pero aun así soy interrumpida”; “Comparto habitación con mi hermano y a veces cuando él no tiene clases (...) me distrae un poco”; “No, no hay un espacio en el que esté únicamente yo, pero durante las clases solemos tratar de no interrumpir”.

(Negativas). “A pesar de que tengo mi cuarto, se logran escuchar muchos ruidos externos y es difícil concentrarse y a la vez exponer”; “Somos 7 integrantes en mi familia y 4 de ellos estudiamos y tenemos clases en horarios que empatan y tenemos que escuchar las clases de los otros”; “La única habitación de la casa donde no pasa ningún familiar con frecuencia, no dispone de buen internet”; “Tomo mis clases en el comedor”; “Poco espació mucha familia”.

Pregunta. 9 ¿Dónde tomas la clase en línea?

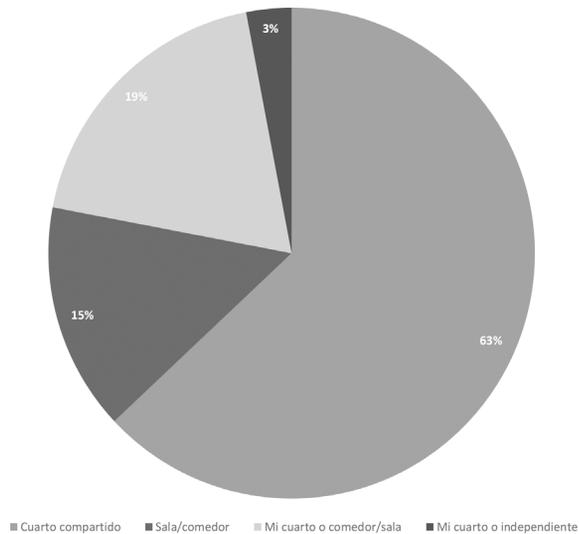


Figura 4. ¿Dónde tomas la clase en línea? Fuente: encuesta piloto a estudiantes de la UAM.

## HALLAZGOS

- Poco más de seis de cada diez alumnos encuestados mencionaron que reciben su clase en línea en su cuarto o en una habitación independiente.
- Casi una cuarta parte de los estudiantes encuestados dijo que recibe la clase en línea en su cuarto, comedor o sala indistintamente.

Las respuestas abierta de los alumnos entrevistados fueron las siguientes: “(Tomo clases) En diferentes cuartos de la casa”; “En la sala ya que el cuarto es muy pequeño y no cabe un escritorio”; “En mi cuarto y en el comedor mayormente”; “En ocasiones tomo las clases en mi cuarto, o comedor pero la mayor parte del tiempo estoy en la oficina”.

Pregunta. 10 ¿Te interrumpen en tus clases en línea?

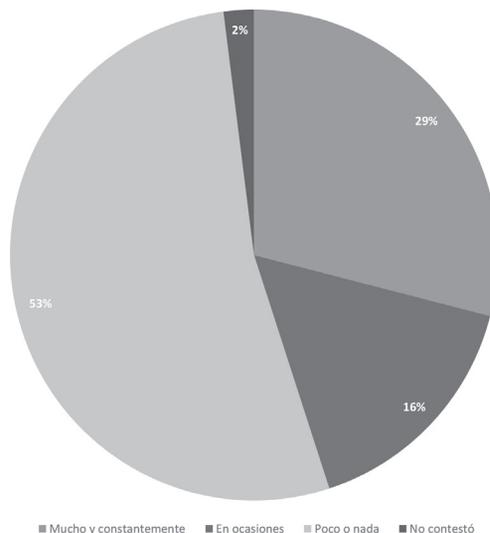


Figura 5. ¿Te interrumpen en tus clases en línea? Fuente: encuesta piloto a estudiantes de la UAM.

## HALLAZGOS

- Más de la mitad de los estudiantes encuestados afirma que tiene pocas o ninguna interrupción durante su clase en línea.
- Casi tres de cada diez estudiantes señala que sufre muchas o constantes interrupciones durante sus clases en línea.
- Cuatro de cada 25 alumnos encuestados dice que sufre ocasionales interrupciones cuando recibe clase en línea.

Los alumnos encuestados manifestaron sus opiniones, debido a que la pregunta era abierta: “No es de forma tan constante, a veces llega a ser repentina, pero hay ocasiones que factores externos a mi casa me llegan a interrumpir”; “Mi familia me considera e intenta no interrumpir o hacer ruido durante mis clases, pero quieras o no, si genera distracciones”.

Pregunta. 12. ¿Tienes problemas de audio, video o conexión durante la clase en línea? (tuyas o de tu profesor).

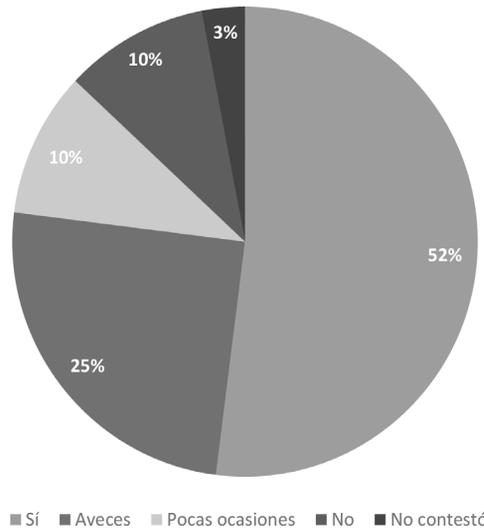


Figura 6. ¿Tienes problemas de audio, video o conexión durante la clase en línea? (tuyas o de tu profesor). Fuente: encuesta piloto a estudiantes de la UAM.

## HALLAZGOS

- La mitad de los encuestados dice que adolece de diversas fallas electrónicas a lo largo de sus clases en línea.
- Poco más de un tercio de los entrevistados manifiesta que en sus clases en línea tiene interrupciones ocasionales o “a veces” debido a fallas en el sistema electrónico.
- Un alumno encuestado de cada diez menciona que sus clases no son interrumpidas por fallas electrónicas.

Las respuestas abiertas de los estudiantes encuestados fueron: “No, por lo regular checo que la laptop esté bien ajustada”; “Es de manera ocasional cuando les falla el internet”; “Si, hay veces no hay buen internet o tengo problemas con mi computadora, que es la que falla mucho”; “En la zona que vivo hay deficiencia de internet”.

## ¿EN QUÉ LUGAR LOS ALUMNOS PREFIEREN TOMAR CLASES (PRESENCIAL O EN LÍNEA)?

Las preguntas para conocer la preferencia hacia las clases presenciales o en línea de los alumnos encuestados fueron tres, las preguntas 3, 4 y 5 del cuestionario (véase la Figura 7).

Pregunta. 3. ¿Dónde crees que aprendes mejor? En las clases en línea o presenciales en la universidad (marca una sola).

Pregunta. 4. ¿Qué es más interesante, las clases en línea o presenciales?

Pregunta. 5. ¿Qué es más divertido, las clases por internet o ir a la universidad?

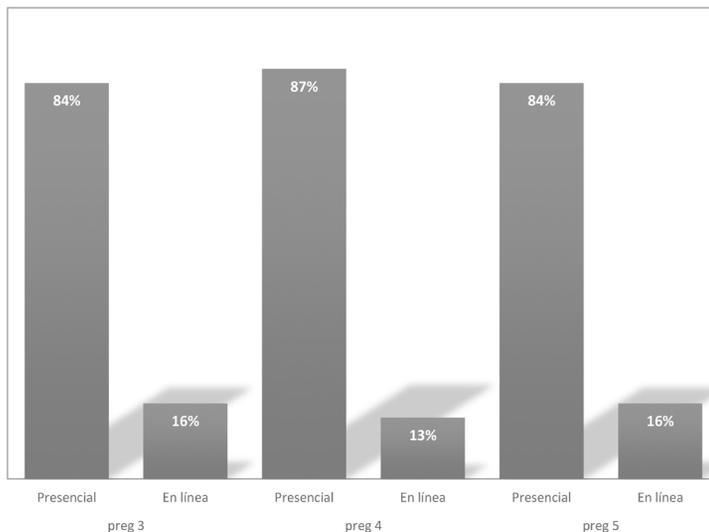


Figura 7. ¿En qué lugar los alumnos prefieren tomar clases? Fuente: encuesta piloto a estudiantes de la UAM.

## HALLAZGOS

- Entre el 84 y 87 por ciento de los estudiantes estiman que se aprende mejor, es más interesante y divertido asistir a las clases presenciales en la universidad, que tomarlas en línea. En el estudio de Portillo, et al, (2020, p. 13) la relación con otros alumnos resulta mucho menos llamativa entre los estudiantes encuestados (11%).

Algunas de las opiniones vertidas por los alumnos encuestados son: (positivas a las clases en línea) “Por lo menos en mi experiencia creo que los profesores se han esforzado por ser más creativos en sus clases, lo cual ha creado que sean clases más dinámicas que cuando eran presenciales”; (positivas a las clases presenciales) “Definitivamente en la universidad, porque tengo mayor concentración”; “Las clases presenciales son más interactivas”; “Pues convives más con otras personas, hay clases que son amenas, puedes hacer actividades recreativas o hacer deportes, etc.

## UNA MIRADA AL FUTURO

Las preguntas para describir las preferencias hacia las clases presenciales o en línea de los alumnos encuestados fueron tres, las preguntas 2, 16 y 17 del cuestionario (véase la Figura 8).

Pregunta. 2. Si todas las clases teóricas fueran en línea ¿Crees que podrías aprovechar académicamente mejor el tiempo de traslado a la universidad?

Pregunta. 16. En tu opinión ¿Las clases en línea son una respuesta educativa efectiva frente

a la pandemia del Covid-19?

Pregunta. 17. Después de la pandemia del Covid-19 ¿Te gustaría que la UAM tuviera un sistema combinado de clases por internet y presenciales?

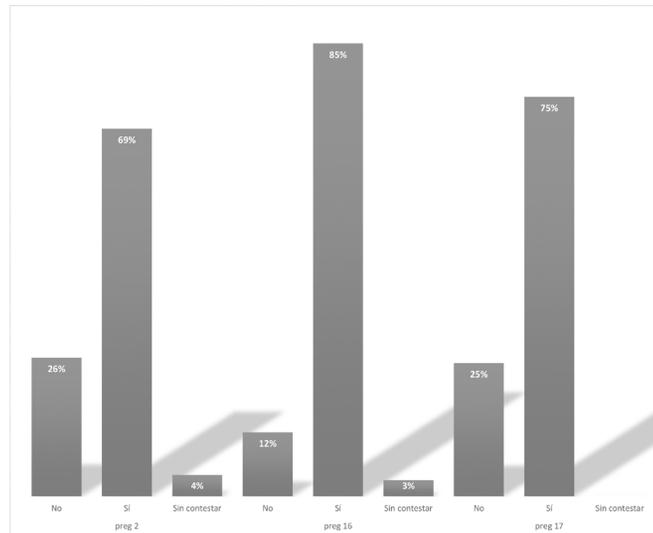


Figura 8. Una mirada al futuro. Fuente: encuesta piloto a estudiantes de la UAM.

## HALLAZGOS

- Casi siete de cada diez alumnos encuestados opinan que podrían aprovechar más el tiempo si las clases teóricas fueran en línea.
- Diecisiete de cada veinte encuestados les parece que las clases en línea fue una respuesta acertada de la universidad a la pandemia del Covid-19.
- Tres de cuatro estudiantes encuestados le atrae la idea de combinar las clases presenciales con las en línea, en el futuro.

Algunas respuestas de los estudiantes encuestados fueron las siguientes: “Si, porque ganas el tiempo en el que estás en trasporte pero también puedes perder tiempo en tu casa, te distraes”; “No considero que la experiencia universitaria se resuma a tomar clases o recibir información”; “El tener libre el tiempo de transporte no necesariamente se traduce en que se aproveche en cuestiones académicas”; “Si, aprovecharía casi 4 hrs. de camino diario entre ir y regresar”.

## DISCUSIÓN

Es necesario recordar que esta encuesta es mixta (cuantitativa-cualitativa) porque sus algunos de sus ítems son abiertos y otros cerrados, y de acuerdo a la teoría de las probabilidades ofrece resultados provisionales, dado que, no es representativa del universo estudiado. Otra consideración teórica es que se trata de opiniones y no de hechos. Por tanto, este estudio destaca las conductas y las opiniones que tienen los estudiantes universitarios de sus clases en línea e invita a las instituciones a realizar estudios más representativos del universo para precisar este fenómeno a partir de los hallazgos ahora presentados.

## CONCLUSIONES

A los alumnos de educación superior les parece interesante las clases en línea y la mayoría considera que fue una respuesta adecuada al confinamiento producido por la pandemia del Covid-19. Sin embargo, enfrentan varias limitaciones que hacen que los expertos en educación se pregunten por su calidad, p. e. tomar la clase en un teléfono móvil, las distracciones, ruidos y la falta de espacios adecuados ponen en entredicho la capacidad de concentración del estudiante.

Entre los educandos al parecer existe mucha disparidad en las condiciones familiares, económicas y tecnológicas en casa, de manera que se puede afirmar, provisionalmente, que el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea tiene mucha más diferencias de eficiencia y calidad entre los alumnos con diferentes niveles socio-tecno-económicos que las clases presenciales.

Los alumnos a pesar de que descubrieron que es más económico las clases en línea, tienen el deseo de regresar a las clases presenciales por diversas razones, una de ellas es la necesidad de socializar con sus compañeros y maestros, cuestión que no se debería desestimar. Sin embargo, los alumnos tienen una buena disposición a que algunas clases, sobre todo las teóricas u optativas sean en línea; aunque, esperan que no se combinen, es decir, que no se tomen el mismo día que las presenciales, porque esta yuxtaposición quitaría las ventajas de tomar clases en casa u oficina. Un reto para la tentación de hacer mixta la impartición de clases. Por otra parte, al parecer se encuentra dividida la opinión sobre la actitud y la capacitación de sus profesores para impartir clases en línea.

## REFERENCIAS

ANUIES. (2019). Anuarios estadísticos. Población escolar en la Educación Superior, técnico superior y licenciatura, ciclo escolar 2017-2018. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <http://www.anuiemx.com/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

- ANUIES. (2019). Anuarios estadísticos. Población escolar en la Educación Superior, posgrado, ciclo escolar, 2018-2019. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2000). Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Cardona-Londoño, C. M., Ramírez-Sánchez, M., y Rivas-Trujillo, E. (2020) Educación Superior en un mundo virtual, forzado por la pandemia del Covid 19, Espacios, 41(35), 44-57. <http://www.1.revistaespacios.com/a20v41n35/a20v41n35p04.pdf>
- Concha, M. (2021) Juventudes y Covid-19 en México, La Jornada, 21 de agosto.
- Edward E. J & Harold B. G. (1980) Fundamentos de Psicología Social. México, Limusa.
- Fiske, S. T., Gilbert, D. T., & Lindzey, G. (eds.). (2010), Handbook of Social Psychology. (vol. 2). New York, John Wiley & Sons.
- García Coria, A. M.; Meléndez, C.; Jiménez Ortega, D. J.; Melo Gama, L. J.; Bermúdez Morales, L. M. (2021) Informe sobre los impactos de la Covid-19 en las juventudes de México, El Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria. <https://derechoshumanos.org.mx/juventudes-covid-19/>
- Likert Scale. (2021). <https://duckduckgo.com/?q=likert+scale&t=osx&iax=images&ia=images&iai=https%3A%2F%2Fi2.wp.com%2Ftemplatesection.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2018%2F01%2FLikert-Scale-Questionnaire.jpg>
- López Ramírez, M., y Rodríguez, S. A. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 103-108). México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Miller, I. & Freund. J. E. (1987), Probabilidad y Estadística para ingenieros. México, Prentice Hall Hispanoamérica.
- OECD. (2019). PISA 2018 results. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- Ordorika, Imanol. (2020) Pandemia y educación superior, Revista de la educación superior, Rev. educ. sup, 49(194), 1-5. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602020000200001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200001)
- Organización Mundial de la Salud. (2020) Declaración sobre la segunda reunión del Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional (2005) acerca del brote del nuevo coronavirus (2019-nCoV). [https://web.archive.org/web/20200220052100/https://www.who.int/es/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://web.archive.org/web/20200220052100/https://www.who.int/es/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J. y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la unam. Revista Digital Universitaria (rdu) Vol. 21(3), 1-25, mayo-junio, doi: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos

- y Representaciones, 8 (SPE3), 1-17, e589. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- UAM. (2022a) Educación virtual y a distancia en la UAM. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://www.uam.mx/educacionvirtual/index.html>
- UAM, (2022b) PEER. Programa Emergente de Educación Remota, Universidad Autónoma Metropolitana. <http://www.izt.uam.mx/index.php/actividades-peer/>
- UNESCO. (2022) Interrupción y respuesta educativa, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Schmelkes, S. (2020) La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México, Universidades, núm. 86, octubre diciembre, UDUAL, 77-92. DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>

## Relatos de violencia intrafamiliar de estudiantes universitarias: evidencia de la deshumanización del currículum

Reports of Domestic Violence of University Students: Evidence of the Dehumanization of the Curriculum

**JESÚS OCAÑA ZÚÑIGA**

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, México([jesus.ocana@unicach.mx](mailto:jesus.ocana@unicach.mx))  
(<http://orcid.org/0000-0003-0300-0797>)

**MARÍA GUADALUPE GÓMEZ MARTÍNEZ**

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, México([mar\\_gu04@hotmail.com](mailto:mar_gu04@hotmail.com))(<http://orcid.org/0009-0002-7765-585X>)

**GERMAN ALEJANDRO GARCÍA LARA**

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, México([german.garcia@unicach.mx](mailto:german.garcia@unicach.mx))(<http://orcid.org/0000-0002-4075-4988>)

**SOLEDAD HERNÁNDEZ SOLÍS**

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, México([soledad.hernandez@unicach.mx](mailto:soledad.hernandez@unicach.mx))(<http://orcid.org/0000-0001-5621-986X>)

**OSCAR CRUZ PÉREZ**

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, México([oscar.cruz@unicach.mx](mailto:oscar.cruz@unicach.mx))(<http://orcid.org/0000-0003-2452-2834>)

### RESUMEN:

La violencia al interior de las familias está determinada por un sistema de poder en donde uno de sus integrantes somete a otros a partir de esquemas de dominio que vulneran su integridad y comprometen su bienestar físico, emocional y social. Una expresión de esta problemática familiar es aquella en la que los padres violentan a sus hijos e hijas, desde edades tempranas de la infancia hasta la adolescencia y la adultez. En este sentido, este trabajo, de corte cualitativo y enfoque hermenéutico, tiene por objetivo describir las manifestaciones de violencia intrafamiliar que experimentan jóvenes universitarias de Chiapas, México, a través del relato de algunas de sus vivencias en un contexto familiar caótico y violento. Se recuperaron los relatos de tres universitarias estudiantes de pregrado, a partir de los cuáles se identificaron categorías de análisis, en torno a la configuración de la violencia en la familia, tales como género, crianza, estilos parentales, alcoholismo, machismo y la indiferencia institucional de las instituciones de educación superior ante esta problemática. Los resultados ofrecen una perspectiva de la realidad que muchas jóvenes sufren en la convivencia e interacción con sus

padres, evidenciando espirales de violencia que no cesan desde la infancia y que comprometen su desarrollo personal y profesional. Las conclusiones subrayan la complejidad de la violencia intrafamiliar, las huellas que deja en las jóvenes adultas, las implicaciones que esta tiene en su realidad actual y los vacíos en la universidad y en el currículum para atender esta problemática.

#### ABSTRACT

Violence within families is determined by a system of power in which one of its members defeats others through dominance schemes that violate their integrity and compromise their physical, emotional and social well-being. An expression of this family problem is that in which parents violate their sons and daughters, from early childhood to adolescence and adulthood. In this sense, this work, developed from a hermeneutical qualitative approach, aims to describe the manifestations of domestic violence experienced by young university students from Chiapas, Mexico, through the story of some of their experiences in a chaotic and violent family context. The testimony of three undergraduate university students was recovered, from which categories of analysis were identified around the configuration of violence in the family, such as gender, parenting, parenting styles, alcoholism, machismo and the institutional indifference of higher education institutions to this problem. The results offer a perspective of the reality that many young women suffer in living together and interacting with their parents, evidencing spirals of violence that do not stop since childhood and that compromise their personal and professional development. The conclusions highlight the complexity of domestic violence, the traces it leaves on young adults, the implications it has on their current reality the gaps in the university and in the curriculum to address this problem.

#### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS:

Familia, Violencia doméstica, Universitarias, Currículum, Problemáticas psicosociales / Family, Domestic violence, College students, Currículum, Psychosocial problems

## INTRODUCCIÓN

La familia, una de las instituciones fundamentales en el arreglo social, ha sufrido cambios a lo largo del tiempo en cuanto a los diferentes modelos de organización y conformación, así como en los roles que ejerce en el continuo proceso de transformación social (Gutiérrez-Capulín, 2016). De esta manera, hoy en día se aprecian cambios en la dinámica interna de las familias, la asignación de roles, la figura de autoridad, los mecanismos de comunicación y el establecimiento de límites y normas hacia los hijos (Gallego, 2012). Pese al contexto

cambiante de las familias, prevalece su relevancia en el desarrollo en las personas. De acuerdo con Alfonso et al. (2017), la familia es la instancia de intermediación entre el individuo y la sociedad, el espacio en el cual las personas desarrollan su identidad y su personalidad a partir de las relaciones de dependencia y los vínculos afectivos.

En el escenario ideal tradicional, se espera que la familia, junto con la escuela, favorezcan el desarrollo de los hijos, su aprendizaje y los prepare para ser adultos responsables (Sánchez y Facal, 2018). En esta idealización, la familia también se erige como un espacio de afecto, amor y comprensión (González, 2016). Sin embargo, en la realidad, son muchos los elementos que pueden configurar contextos hostiles para que los niños, adolescentes y jóvenes alcancen la madurez física y emocional necesaria para hacer frente a los retos que implica la vida adulta. Este grupo poblacional absorben con mayor intensidad las consecuencias de la pobreza y la carencia de servicios sociales por parte del Estado, como la educación y la salud (Camacho, 2016); haciéndolos más vulnerables a riesgos como el consumo de alcohol y otras sustancias, conductas sexuales de riesgo, conductas delincuenciales y diversas expresiones de violencia, las cuales pueden prevalecer, incluso, cuando alcanzan la mayoría de edad y logran acceder a la universidad.

De manera particular, la exposición a la violencia al interior de las familias cobra relevancia, toda vez que constituye una barrera para la transmisión intergeneracional de valores humanos asociados al bienestar psicoemocional de sus integrantes, lo que puede tener serias implicaciones en la salud física, psicológica y social en quienes la viven (Mayor y Salazar, 2019). Este tipo de violencia se presenta cuando un integrante de la familia restringe o reprime el comportamiento de otro, lastimando su integridad física, afectando su crecimiento como persona, ignorando su voluntad e interfiriendo el acceso al conocimiento (Nizama, 2019; citado en Zamora et al., 2021). Además del evidente daño físico y psicológico que pueden sufrir las víctimas de violencia intrafamiliar, es un problema complejo que tiene afectaciones en el entramado social (Molina & Moreno, 2015). En México, particularmente, la violencia familiar es una problemática relevante, pues de acuerdo a datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP, 2022), del 2015 al 2022 el número de casos de este tipo de violencia se incrementó en 112.5%, lo que lo sitúa como una problemática que ocupa el tercer lugar en incidencia nacional de delitos. En el caso de Chiapas, hasta el 2021, se reportaba como el delito con mayor número de casos en una semana promedio y con una tendencia creciente (Aquino, 2021).

De acuerdo con Barbosa et al. (2017), la violencia familiar es un fenómeno que se configura a partir de códigos culturales que la naturalizan, normalizan o promueven desde los espacios macros, tales como la sociedad, la escuela y los sistemas de salud, hasta espacios micros, como la familia. Los autores sostienen que la violencia al interior de las familias, no es más que la manifestación de un fenómeno de violencia general en la sociedad, que se revela en la familia como producto de la imposibilidad de relacionarse de manera distante y autónoma de la colectividad. Desde la perspectiva de Vera y Alay (2021), la violencia en la familia ha emergido, históricamente, como mecanismo de resolución de los conflictos y tensiones que surgen del desequilibrio de los recursos económicos, socioculturales y psicoemocionales de sus integrantes.

Por su parte, García (2012), sostiene que la violencia intrafamiliar está determinada por un sistema de poder y dominación que establece posturas excluyentes para unos e incluyentes para otros, las cuales están condicionadas por aspectos tales como la asignación de roles, el

género, la edad o condicionantes económicas. De esta manera, la violencia en la familia, con frecuencia, se ejerce hacia las mujeres, los niños, los adolescentes, las empleadas domésticas, quienes no aportan dinero a la casa o los integrantes de la familia más jóvenes, como es el caso de los estudiantes universitarios. De manera general, en el estudio de la violencia familiar, se distinguen dos grandes áreas temáticas: la violencia ejercida contra la esposa o mujer y el maltrato de los hijos e hijas (González, 2016). En torno a la violencia hacia las mujeres, al interior de la familia el interés investigativo se ha centrado en la tipología de las expresiones de violencia y sus consecuencias, siendo algunas sumamente graves como el feminicidio; así como en los elementos socioculturales y de género que se asocian con un mayor riesgo de padecerla, tales como el alcoholismo, el machismo, la pobreza, por citar algunos. En cuanto a la violencia ejercida hacia los hijos, los trabajos se enfocan en la influencia del maltrato en el desarrollo integral del niño y los cambios en la conducta que este puede propiciar y que se manifiestan, por ejemplo, en la escuela.

Respecto a la violencia intrafamiliar con universitarios, en el contexto latinoamericano destacan los trabajos de corte cuantitativo en donde se aborda la relación de la violencia intrafamiliar con el rendimiento académico (Morillo et al., 2021), la influencia de violencia doméstica en la configuración de la identidad de los jóvenes (Cedillo & Ruiz, 2018), las modalidades y tipología de la violencia doméstica (Zapata, 2022) y la identificación de factores asociados a la violencia en el hogar (Solano, 2019). Desde un enfoque cualitativo, los trabajos realizados con universitarios son limitados. Vargas (2012) realizó un estudio de corte fenomenológico con 11 universitarios en donde, a partir de entrevistas en profundidad, da cuenta del predominio de estructuras biparentales en las familias donde se ejerce violencia. En este trabajo, se expone la naturalización de la violencia física como método de corrección, principalmente ejercida por la madre; el cual se instaura desde la infancia temprana. Otro resultado notable del trabajo de Vargas (2012), refiere la presencia del consumo del alcohol por parte del padre como detonador de episodios de violencia. Por su parte, Valdés et al. (2023), en un trabajo realizado con universitarias que sufren violencia de pareja desde un enfoque de estudio de caso, explican que una historia de maltrato y abuso en la infancia al interior de la familia, hace proclive a la joven universitaria al miedo, inseguridad, baja autoestima y sentimientos de soledad e indefensión. En este mismo sentido, Ortega (2022), en un trabajo realizado con jóvenes universitarios, expone las experiencias de jóvenes universitarios a situaciones de violencia dentro de su núcleo familiar y, a partir de ellos, explica las repercusiones emocionales y psicológicas que dicho entorno violento tiene en su cotidianidad y, de manera particular, en sus estudios universitarios y las relaciones interpersonales.

En México, el estudio de la violencia y su relación con el contexto universitario y el currículum es reciente y atiende a la emergencia de nuevas expresiones de violencia que muchas ocasiones se viven en otros escenarios pero se reproducen e influyen en la trayectoria escolar de los estudiantes de nivel superior (Tlalolín, 2017). Al respecto, los mecanismos de atención que las instituciones de nivel superior han implementado mayoritariamente giran en torno a la violencia de género que se expresa en situaciones de acoso sexual y laboral. No obstante estos esfuerzos de atención, incluso las problemáticas que se llevan a cabo dentro del espacio aúlico, se siguen silenciando e invisibilizando bajo la idea que se trata de hechos aislados (Varela, 2020). Ahora bien, situaciones como la que aborda este trabajo, que se llevan a cabo en escenarios distintos a la universidad, la expectativa de atención institucional es mínima; aun cuando sus implicaciones en el desempeño académico pueden ser graves, hasta el grado de llevar al estudiante a la deserción. Esta realidad de las instituciones de

educación superior no corresponde con el enfoque socioformativo que Martínez et al. (2019) atribuye al currículum, el cual, desde esta perspectiva, debería considerar en el ejercicio práctico de todos los actores educativos, las circunstancias contextuales de la sociedad, tales como la desigualdad, la violencia, la desintegración familiar, la sustentabilidad, entre otros.

partir del cual, como el conjunto de prácticas que llevan a cabo los diversos miembros (directivos, docentes, estudiantes y comunidad) que interactúan en una comunidad educativa, con la finalidad de resolver sus problemas de contexto más apremiantes dentro del marco de la sociedad del conocimiento, tales como la desigualdad social, la violencia, la desintegración familiar, la sustentabilidad ambiental, entre otros, con base en la colaboración

En este contexto, este trabajo tiene por objetivo describir las manifestaciones de violencia intrafamiliar que experimentan jóvenes universitarias a partir del relato de algunas de sus vivencias en un contexto familiar caótico y violento.

## MÉTODO

El trabajo es de corte cualitativo, con un enfoque hermenéutico narrativo. Este enfoque, tiene como eje central, reconocer los marcos interpretativos entramados en las experiencias vitales que los sujetos narran, a partir de la comprensión de los relatos de las personas y su realidad social (Rojas y Arroyo, 2020).

## RECOLECCIÓN DE DATOS

Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista abierta, a través del diálogo simétrico, en torno a temas como la familia, las relaciones interpersonales y sus vivencias como universitarios. En esta modalidad de diálogo, se prioriza la expresión de las ideas sin que ninguno de los participantes ocupe una posición de privilegio sobre el otro (Ibarra-Rivas, 2013).

## PARTICIPANTES Y CONTEXTO

A partir del departamento de tutorías de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, se identificaron casos de estudiantes mujeres que reportaron problemas de inasistencias o dificultades en una o más asignaturas aludiendo a problemas personales y familiares. Al indagar en torno al tipo de problemática que estaban presentando, se conoció que se trataba de situaciones asociadas a un entorno familiar caótico, económicamente precario y violento. Además de brindarle la orientación correspondiente para atender de manera adecuada las demandas académicas, se les atendió de manera individual para ofrecer un espacio para la escucha, en torno a sus experiencias, emociones y vivencias al interior de sus familias.

En este contexto, las participantes de este estudio fueron tres estudiantes de la licenciatura

en psicología. La primera de ellas es Karina, tiene 18 años de edad y cursa el primer semestre de la licenciatura. Karina vive con sus padres y una hermana mayor. Su madre tiene estudios de licenciatura en administración de empresas y actualmente trabaja en una oficina del sector privado, aunque por mucho tiempo se dedicó al hogar de manera exclusiva. Su padre es contador público y trabaja en el sistema público de educación media superior del Estado. La segunda participante es Andrea, quien tiene 20 años y cursa el cuarto semestre de la carrera en psicología. Andrea vive con sus padres y es hija única. Su madre tiene estudios de secundaria y es ama de casa. Por su parte, el padre de Andrea tiene estudios únicamente de bachillerato y es militar pensionado. Andrea se asume como lesbiana. La última de ellas es Jennifer, de 22 años de edad y cursa el séptimo semestre. Jennifer vive con sus padres y dos hermanas menores, una de 18 y otra de 15 años de edad. Su madre tiene estudios de secundaria y se ha dedicado al hogar. La escolaridad de su padre es de bachillerato y su ocupación es como repartidor en motocicleta. Todas las participantes reconocieron que han experimentado violencia en sus hogares desde la infancia hasta el momento actual.

## PROCEDIMIENTO

Previa información y autorización de las participantes se realizaron sesiones de entrevistas las cuales fueron audio grabadas y transcritas en formato digital. Se llevó a cabo el análisis hermenéutico de las transcripciones, bajo una estrategia ascendente, es decir, sin establecer categorías a priori. Para ello, en un primer momento, se seleccionaron fragmentos que se consideraron relevantes de los relatos vertidos por las participantes, haciendo énfasis en aquellas que tienen que ver con antecedentes de manifestaciones violentas, contexto familiar y agresiones explícitas del pasado y del presente. Posteriormente, estas citas se agruparon empleando códigos de identificación para permitir organizarlas en categorías temáticas. Por último, cada categoría se identificó con un nombre descriptivo, se identificaron citas textuales relevantes y se interpretaron en una síntesis contrastada con referentes teóricos en torno al tema. La estrategia metodológica fue revisada y avalada por la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Ciencias humanas y Sociales de la UNICACH.

## RESULTADOS

A partir del análisis de la información se identificaron cuatro categorías en los cuales se agruparon los relatos de las participantes: Huellas de un entorno violento en la crianza, Autoritarismo: estilo predominante en la convivencia, Rostros visibles y ocultos de la violencia en la familia y Entre el silencio y la invisibilidad: la violencia intrafamiliar y la universidad.

### HUELLAS DE UN ENTORNO VIOLENTO DESDE LA CRIANZA

La violencia que se vive al interior de las familias, con frecuencia, tiene raíces profundas que se remontan a la crianza en la niñez. En los casos de nuestras participantes, todas refieren

métodos violentos de crianza desde la infancia, tales como gritos, amenazas y golpes.

Cada que mi mamá y mi papá se peleaban y se gritaban, pues él se iba...Y eso sí, todo lo que ellos hablaban se veía y se escuchaba, todos los gritos...o sea, lo presenciamos mi hermana y yo cuando éramos chiquitas. (Karina)

Desde siempre ha sido así, desde que me acuerdo. Mi papá nos ha maltratado todo el tiempo, más cuando ha estado borracho. Y mi mamá pues también, desde chicos nos regañaba bien feo, a gritos, y pues también nos pegaba a mis hermanas y a mí. Casi todos los días nos pegaba. (Jennifer)

Entre las justificaciones a los golpes, las participantes refieren que no había una razón específica para ello, sino que, simplemente, sucedía de manera cotidiana.

El pretexto era lo de menos, había veces que no hacía nada y por algo que hacía alguna de mis hermanas, nos regañaban y pegaban a todas. (Jennifer)

Nos pegaban por lo que fuera, por no hacer la tarea rápido, por no escuchar cuando nos hablaban, por lo que fuera. Creo que todos los días nos pegaban o mínimo nos gritaban. No recuerdo un día tranquilo en casa. (Andrea)

La violencia en casa, desde la infancia, a menudo se recrudece cuando los padres tienen problemas de adicciones o con el manejo de frustración e ira. En este escenario, los golpes y las agresiones se llegan a convertir en la única manera de relacionarse entre los padres y los hijos.

Pues mi papá siempre ha sido alcohólico. Recuerdo que llegaba borracho y mi mamá se enojaba con él y empezaban los gritos y reclamos entre ellos, y luego con nosotras también. Los gritos se escuchaban prácticamente en toda la cuadra. De la nada, mi mamá nos terminaba pegando. Incluso recuerdo que una vez la amenazó con un machete estando borracho. (Karina)

Mi mamá, tiene un problema de ira. Siempre ha sido así. Cada que se enoja o se estresa con mi papá, se peleaban o cualquier otro asunto se desquitaba con nosotras, o sea yo y mi hermana, física o verbalmente. (Andrea)

La verdad desde chica no tengo confianza con mi mamá, menos con mi papá. Mi mamá solo nos regaña, está viendo que hacemos mal para regañarnos. Mi papá

totalmente ausente, está trabajando, está borracho o en el fútbol. No recuerdo así una plática tranquila con mi mamá, menos con mi papá. (Jennifer)

Como refieren las participantes, lo que viven actualmente no es más que la continuidad de un entorno caótico que ya han internalizado en su cotidianidad, del cual esperan abandonar tan pronto como les sea posible.

La verdad ya me acostumbré, pero también ya me cansé. Ahora quizá mi mamá ya no me regaña todos los días, pero si está atrás de mí cuestionando todo lo que hago. Todo le parece mal, dice que no le ayudo en la casa, se la pasa quejándose. Y ya cuando me regaña, pues me sigue gritando, incluso corriendo de la casa. Lo primero que haré, en cuanto pueda, es irme a vivir sola. (Jennifer)

El maltrato no ha cesado. Se ha hecho diferente o menos frecuente, pero si, hasta hace poco mi papá me pegó un día porque llegué tarde y tomada a la casa. La verdad ya no me importa, solo estoy esperando terminar la carrera para ver a donde me voy. (Andrea)

En este escenario, las jóvenes dejan entrever el deseo de una vida independiente. Es así como la expectativa de poder librarse del contexto de violencia radica en la promesa de la universidad para acceder a un mejor empleo y a una vida independiente lejos de lo que se asume como la dominación de los padres.

## **AUTORITARISMO: ESTILO PREDOMINANTE EN LA CONVIVENCIA**

En los hogares en los que se vive la violencia intrafamiliar, predomina el estilo autoritario en las relaciones padres-hijos. La autoridad se ejerce desde la violencia, sin espacio para el diálogo o la interacción afectiva.

Pues desde que me acuerdo, ha sido así, que las cosas se hagan a la hora que dice mi mamá y tal cual lo quiere. Mi ropa, mi peinado, mis zapatos. Nunca pude escoger nada. Hasta la fecha, la ropa que me compro la tiene que checar mi mamá. (Jennifer)

Mis papás han sido muy exigentes conmigo, con eso de las calificaciones. Recuerdo que una vez mi mamá me iba gritando en la calle por que saque un nueve en la escuela. En ese tiempo la quería bastante (a su madre), ya después me fui dando cuenta de cómo era tanto ella como mi papá y cómo que te vas alejando poco a poco. (Karina)

Ante la imposición de los padres y la imposibilidad de tomar decisiones propias, se propicia una actitud rebelde que no hace más que abonar a que los padres continúen intentando cooptar la voluntad a los hijos e hijas, perpetuando el ciclo de violencia.

Mi mamá se mete en todo, no nos deja en paz a mis hermanas y a mí. A mí hasta me quiere prohibir que haga tarea con compañeros de salón, solo porque no les gusta cómo se visten o se peinan. A mí ya me vale lo que me diga, no voy a dejar de hacer tareas solo porque ella quiere. (Jennifer)

Hasta la fecha siguen tratando que yo haga lo ellos quieren. Lo más obvio es respecto a mi sexualidad. Cuando hacen las reuniones de su culto me dicen no salgas porque nos da vergüenza que sepa la gente que eres nuestra hija, la única hija que tenemos y nos saliste marimacha, ¿para qué queremos una hija machorra? (Andrea)

Cuando era chica, yo me encerraba en mi cuarto, me tapaba los oídos y me ponía a llorar. Ahora ya no me quedo callada y les contesto, les grito también. Creo que eso lo hace enojar más y más me gritan, pero por lo menos me desahogo. (Karina)

De manera contraria a lo esperado por sus padres, la intención de controlar o dominar al otro termina propiciando falta de comunicación y poca demostración de afecto con los hijos.

Mi mamá nunca ha sido muy afectuosa con nosotras, hasta la fecha. Todo lo que nos dice es en regaño, gritos y diciendo que todo lo hacemos mal. Le cuesta mucho, no sé si es amor apache hacia nosotras o que le pasa. Podemos estar platicando bien y de un momento a otro su humor cambia y ya nos está gritando por lo que sea. (Karina)

O sea, si quiero a mis papás, no quiero que les pase nada malo, pero la verdad yo quisiera no verlos en un buen rato, ser libre de ellos. Solo se la pasan pelando, discutiendo, regañándonos por todo; quiero mi espacio. (Jennifer)

## ROSTROS VISIBLES Y OCULTOS DE LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA

Esta categoría de análisis recupera manifestaciones que, aunque sutiles, son claramente violentas, como el machismo, la humillación y la manipulación emocional; y otras que de manera velada, también infringen un daño hacia los hijos, como el menosprecio o la falta de demostraciones de afecto.

Mi mamá muchas veces se ha lamentado que hayamos sido niñas mi hermana y yo, que no tuvo un hijo varón que si le ayudara. (Jennifer)

Mi papá toda la vida se la ha pasado comparándonos con mis primas, hijas de su hermano. Que ellas si son inteligentes, que ellas si hacen bien las cosas, que ellas si ayudan en sus casas. (Karina)

Hace unos meses ya había decidido irme a vivir sola porque ya no aguantaba a mis papás, pues parece como que se avergüenzan de mí. Pero cuando les dije que me iría, me dijeron que en mi conciencia quedaría sus muertes porque cuando yo regresara ellos ya estarían muertos y que me olvidara que fui su hija ya que para ellos estaría muerta. (Andrea)

Normalmente, los padres tienen una imagen idealizada del hijo o hija. En el caso de padres que ejercen violencia hacia sus hijos, en lugar de resaltar las virtudes de sus hijas, las minimizan y recriminan sus acciones con terceros, por ejemplo, las parejas sentimentales.

Un día mi papá estaba enojado porque fui a dejar a mi novio y empezó a regañarme, porque dice que soy muy posesiva y tóxica, que lo deje respirar, que así más pronto se va a aburrir de mí y que no entiende cómo mi novio se fijó en mí, que estoy tan fea y que soy un parásito. (Karina)

Otra forma velada de ejercer violencia, desde la perspectiva de las participantes, es la falta de expresiones de afecto o cariño, más allá del de la manutención que han recibido por parte de los padres.

Mi mamá nunca ha sido cariñosa y mi papá menos. A veces pienso que no querían casarse ni tener hijos, porque mi papá siempre se ha quejado de tener que trabajar como burro para sostener la casa, y mi mamá siempre se ha quejado que echó a perder su vida por mi papá y nosotras. No sé qué es un abrazo de mi mamá, ni en mi cumpleaños! (Jennifer).

El daño que infringe la violencia intrafamiliar, a menudo, se manifiesta en la intimidad de los pensamientos, la forma en que los hijos se relacionan con los demás e incluso, en problemas de salud emocional.

Yo no tengo amigos. No me gusta hablar con nadie de hecho, hablo lo necesario; siempre me ha costado hablar en público. (Jennifer)

Hay días que me cuesta levantarme, no tengo ganas de nada, ni de venir a la escuela ni de hacer nada. La verdad no sé cómo es que he logrado llegar hasta séptimo

(semestre). (Jennifer)

## ENTRE EL SILENCIO Y LA INVISIBILIDAD: LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR Y LA UNIVERSIDAD

La última de las categorías de análisis recupera las respuestas que han tenido por parte de la universidad respecto a la compleja situación familiar que viven.

La verdad, es algo de lo que no hablo aquí en la universidad, apenas ahorita que lo estoy platicando, porque la verdad me da mucha pena. (Karina)

Yo quisiera que los maestros fueran un poco más comprensivos con los estudiantes, porque ha habido días que me he sentido fatal por los problemas en mi casa y aun así he tenido que venir porque si no, no te justifican la falta, a la fuerza tiene que ser por enfermedad. (Jennifer)

Al cuestionarles respecto a las implicaciones que su situación familiar tiene en su desempeño académico, las jóvenes manifiestan hartazgo, estrés y agotamiento.

En mi casa me cuesta concentrarme. Muchas veces prefiero quedarme en la escuela a avanzar tareas, porque en mi casa sé que no voy a tener ni el tiempo ni el ánimo para hacerlas; pero pues eso me hace pasar hambre, porque como hasta muy tarde. (Andrea)

No sé cómo le he hecho, ahí voy pasando como puedo, porque realmente no se puede tener la cabeza en la escuela cuando te maltratan en tu casa. No veo la hora de terminar mi carrera para poder salirme de mi casa (Karina)

De milagro no me he dado de baja. Lo he pensado muchas veces viendo la situación en casa, los problemas, los gritos, la economía; pero pues ahora ya me falta poco. (Jennifer)

El papel de la universidad ante el problema de la violencia intrafamiliar es intrascendente, por desconocimiento y por la falta de esquemas institucionales orientados a la atención de ese tipo de situaciones.

Al principio si intenté pedir apoyo con el coordinador y directamente con algunos

maestros, porque por mis problemas familiares faltaba o no entregaba tareas; pero pues no me creían o no me quisieron ayudar, porque a la fuerza querían justificante médico. (Jennifer)

Sé que hay una oficina de derechos universitarios, pero la verdad no se ni que hacen o como funciona. La verdad nunca he pensado que alguien aquí en la universidad me pueda ayudar. (Karina)

En estos relatos, se manifiestan claras consecuencias en el ser y sentir de las jóvenes. El desgano consciente por las actividades diarias es un elemento que distingue a cuadros de depresión, distimia y, en el caso particular de Jennifer, de anhedonia social. La última de las categorías da cuenta de la indiferencia institucional hacia la realidad de los estudiantes y, en cierto sentido, hace evidente que el currículum en la educación superior no considera vulnerabilidades diversas que viven las y los jóvenes que intentan cursar una carrera universitaria, toda vez que las jóvenes perciben que su vida familiar no se considera relevante en su universidad y en su formación profesional.

## DISCUSIÓN

Un contexto violento en la familia, que se manifiesta en la dominación de los hijos por parte de sus padres, vulnera la integridad física y emocional de los universitarios. Los datos revelados por las participantes en este estudio sugieren que la violencia que viven las universitarias remite a un entorno caótico en la infancia. Al respecto, Matángolo (2019) sostiene que las conductas de maltrato infantil en la crianza normalizan la reprensión basada en castigos físicos y el uso de la violencia verbal como un mecanismo de control social, los cuales someten al niño mediante humillaciones y amedrentamientos. Por su parte, Martínez-Nole (2022) afirma que cuando la crianza se ejerce de manera autoritaria y con violencia influye de manera negativa en la conducta de los hijos; situación que, a la luz de los datos arrojados en este trabajo, puede prevalecer en la etapa universitaria, comprometiendo su desarrollo personal y profesional.

Es notable que dos de las tres jóvenes universitarias participantes del estudio, señalan que muchos de los episodios de violencia vividos en casa estuvieron mediados por el alcoholismo del padre. Al respecto, Guerra (2004) apunta que el consumo de alcohol suele aumentar el grado de violencia y su frecuencia al interior de las familias. Por su parte, Larrea et al. (2017) señala que, particularmente en Latinoamérica, la violencia intrafamiliar, en muchas ocasiones, es causada por agresores que se encuentran en estado de ebriedad, siendo la pareja la más afectada en la familia, aunque también los hijos pueden sufrir daños, tanto físicos como emocionales. Esto se aprecia en el relato de Karina y Jennifer, quienes señalan el alcoholismo de su padre como un elemento clave en la violencia que se gesta al interior de su familia. En los relatos, se percibe el deseo, velado o explícito, de emancipación, de colocar distancia de la familia, lo que coincide con lo señalado por Ramírez et al. (2018) quien apunta que los hijos de padres alcohólicos terminan desvinculándose de la familia debido al

desgaste de la relación filio-parental y el ambiente hostil que se vive en el hogar.

De manera particular, las mujeres son quienes, en la mayoría de los casos de violencia intrafamiliar, padecen las agresiones en casa por parte de sus parejas. Datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021(ENDIREH, 2022), señala que el 39.9% de las mujeres han experimentado alguna situación de violencia a lo largo de la relación. Sin embargo, Patró y Limiñana (2011) sostienen que existe una estrecha relación entre la violencia en la pareja y el maltrato en la infancia. Lo anterior, hace evidente que la violencia en la familia tiene una clara direccionalidad del hombre hacia la mujer y que, tal como lo señalan las tres participantes en este trabajo, esta violencia puede permear hacia las hijas; ya sea directamente del padre o por parte de la madre, quien replica en los hijos la agresión recibida por parte de su pareja. En este sentido, Bautista (2016) apunta que una madre que violenta a sus hijos, con frecuencia transmuta de víctima a victimaria, sumiendo a la familia en una espiral de violencia interminable.

Respecto al género, es evidente que las mujeres tienen mayor probabilidad de ser maltratadas en el ámbito íntimo del hogar por personas conocidas con quienes mantienen lazos afectivos (Vargas, 2012). En este caso, es notable la manera en que el machismo emerge en el discurso de los padres; desde la explícita manifestación de la decepción o vergüenza hacia las hijas por el hecho de ser mujeres, hasta el velado descrédito a partir de comparaciones con otros integrantes de la familia. Sánchez-Rios et al. (2022), sostienen que los machismos durante la crianza de los hijos invariablemente propician violencia, se manifiestan de manera sutiles y se normalizan en la interacción familiar, de tal manera que la agresión llega a ser la única forma de comunicación, tal como lo sugieren los relatos de las participantes. Por su parte, Oblitas (2009) explica que ejercer la violencia doméstica es normal y natural en la cultura ideológica patriarcal predominante, pues asigna poder a lo masculino, a través de una serie de mandatos que colocan a las mujeres de la familia en una condición de vulnerabilidad. En este contexto sociocultural, la violencia hacia las mujeres, en este caso, por parte de los padres, emerge como una manifestación del desprecio hacia lo femenino (Carrillo y Revilla, 2006). Particularmente, en el caso de las madres, muchas de ellas tienden a recrear los estilos de crianza de su familia de origen, manteniendo hasta la fecha, relaciones tensas con su propia madre; exponiendo una cadena de violencia transgeneracional (Bedoya y Giraldo, 2010).

Por otra parte, Fuentes-Vilugrón et al. (2022) subrayan que las conductas parentales constituyen un elemento fundamental para el desarrollo socioemocional de los jóvenes. En este sentido, los autores señalan que un estilo parental autoritario se caracteriza por limitar la autonomía de los hijos, demanda obediencia ciega y utiliza el castigo como mecanismo de control. En este contexto, se aprecian en el discurso de las tres participantes, tensiones y rupturas que devienen del ejercicio autoritario de la parentalidad de ambos padres. Por un lado, es evidente el descontento que manifiestan respecto a la interacción con sus progenitores, la cual se ancla en el miedo y en la incertidumbre, en torno a la reacción que pudieran tener respecto a las decisiones que toman, por ejemplo, aquellas que tienen que ver con la elección de sus amistades o la preferencia sexual. Por otra parte, se advierten esquemas de comunicación viciados, donde los gritos, los regaños y los reproches, han propiciado la indiferencia y, en algunos casos, una actitud desafiante por parte de las jóvenes universitarias. Todo ello, converge en las nulas expresiones de afecto entre padres e hijas, tal como lo manifiestan las universitarias de este estudio. Esto coincide con lo señalado por Jorge y González (2017), quienes explican que el ejercicio autoritario de la parentalidad abre una

brecha entre padres e hijos, que puede tener implicaciones en la configuración emocional de los menores hacia la adultez, por ejemplo, con una baja autoestima, introversión y dificultades para demostrar afecto.

Entre las repercusiones que evidencian las participantes en este estudio, se encuentran la depresión, baja autoestima, conducta antisocial y problemas para la gestión de emociones, que se manifiesta desde actitudes desafiantes hasta la incapacidad para recibir y dar afecto. Esto coincide con lo señalado por Rubio-Campos et al. (2017), quien identifica una serie de problemas emocionales y psicológicos que se exacerban con la violencia intrafamiliar, tales como la tristeza, desilusión, miedo, inseguridad y enojo. A nivel cognitivo, los jóvenes que sufren violencia reflejan niveles de aprendizaje más bajos y pueden presentar problemas en el lenguaje (Morillo et al., 2021). De manera puntual, en universitarios, la disfuncionalidad familiar inherente a la violencia puede propiciar un bajo rendimiento académico, falta de motivación, ausentismo y, en algunos casos, deserción escolar (Rocha et al., 2021). Adicionalmente a la expectativa convencional, en donde la universidad representa la posibilidad de concluir una carrera y obtener un buen empleo para acceder a la realización personal (Marsollier y Aparicio, 2014), para quienes han padecido violencia en la familia desde la infancia, significa una vía de escape de una realidad tortuosa y difícil de llevar. Ante ello, a la luz de los datos recuperados en este trabajo, la universidad parece indiferente ante una problemática que, si bien va más allá de lo estrictamente académico, desde una vocación humanista del currículum (Pérez y Sánchez, 2018) debería encontrar espacios efectivos para la escucha y atención de los estudiantes inmersos en realidades complejas como la violencia intrafamiliar. En este sentido, ante la violencia intrafamiliar, tal como lo sugiere Martínez et al. (2019), es necesario transformar las prácticas educativas con que tomen en cuenta las características de la sociedad latinoamericana.

## CONCLUSIONES

A partir de los datos recuperados en este trabajo, se puede concluir que la violencia al interior de las familias es una problemática compleja que va más allá de las agresiones de la pareja, las cuales ocurren de manera predominante del hombre hacia la mujer y son, con frecuencia, objeto de estudio de los trabajos en torno al tema. De manera paralela, otra arista de la violencia doméstica es aquella que los padres ejercen hacia los hijos e hijas, la cual puede prolongarse en el tiempo, desde la infancia hasta prevalecer en la etapa universitaria, como es el caso de las participantes de este estudio. En este sentido, los datos recuperados sugieren que las universitarias persisten, por necesidad, en un entorno familiar que no es propicio para su desarrollo personal y formación profesional. Se trata de un contexto en el que predomina el ejercicio de poder y dominación, que se justifica social y culturalmente, en el que, además, se advierte un claro sesgo por género.

En los relatos de las participantes se hacen evidentes las consecuencias que, se presumen, tienen origen en una infancia donde existió maltrato: depresión, baja autoestima, dificultad para gestionar emociones; lo que convoca a reflexionar la apertura de la universidad para considerar estas realidades diferenciadas de algunas estudiantes y, eventualmente, ofrecer esquemas de atención a través de mecanismos institucionales como la tutoría. Más allá del desarrollo de competencias y habilidades en los diferentes campos disciplinares, la crisis

socioambiental que se advierte en la actualidad, demanda a las instituciones que imparten educación superior, asumir un compromiso con la formación de hombres y mujeres con identidad personal y cultural sólida, las cuales no pueden florecer teniendo como simiente la violencia en el hogar. En este sentido, se hace evidente la deshumanización del currículum, al no considerar el desarrollo de habilidades en los estudiantes para poder hacer frente a la violencia en casa y a otras realidades adversas.

## REFERENCIAS

- Alfonso-Hernández C; Valladares-González A; Rodríguez-San-Pedro L; Selín-Ganén M. (2017) Comunicación, cohesión y satisfacción familiar en adolescentes de la enseñanza secundaria y preuniversitaria. Cienfuegos 2014. Revista medisur, 15(3), pp. 341-349. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3613>
- Aquino, M. (2021, 28 de Septiembre). Violencia familiar el delito que mas se comete en Chiapas. Portal Aquí noticias. <https://tinyurl.com/yc3h65sr>
- Bautista C., N. P., (2016). De víctima a victimaria: la mujer en la crianza de los hijos. Diversitas: Perspectivas en Psicología, 12(1), 83-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67945904006>
- Barbosa, A., Marcela, G., Daría, J., Rivera, E. (2017). Reflexión socioconstruccionista y política en torno a la violencia familiar. Tesis Psicológica, 12(1), 116-126. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139057282005>
- Bedoya, M. H., Giraldo, M. L. (2010). Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8(2), 947-959. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155013>
- Camacho, D. (2016). Familia, adolescencia y sociedad. Revista de ciencias sociales (CR), 4(154), pp. 1-3. <https://www.redalyc.org/journal/153/15351156001/html/>
- Carrillo, C. D., & Revilla, J. A. (2006). Masculinidad entre padres (madre y padre) e hijos. Revista de Estudios de Género. La ventana, (23), 95-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402306>
- Cedillo, K. E. y Ruiz, F. J. (2018). Relación entre violencia familiar e identidad en jóvenes universitarios. Psicoeducativa: reflexiones y propuestas, 4(7), pp. 55-66. <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/82>
- Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares [ENDIREH]. (30 de agosto de 2022). Presentación ejecutiva (ENDIREH) 2021. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>
- Fuentes-Vilugrón, G. A. Lagos-Hernández, R., González-Arriagada, M., Castro-Melo, R. (2022). Influencia de los estilos de crianza en el desarrollo emocional y aprendizaje de los adolescentes. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 8(2), 17-33. <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.2.2942>
- Gallego, A. M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. Revista virtual Universidad Católica del Norte, (35), pp. 326-345. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224362017>
- García C, M. Y. (2012). La violencia intrafamiliar una problemática que requiere pensarse desde lo interinstitucional. Revista eleuthera, 7, pp. 90-103. <https://www.redalyc.org/>

- articulo.oa?id=585961836006
- González, M., (2016). Estudios sobre violencia en la familia: los temas recurrentes, en cuatro décadas de investigación. *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 16(2), 644-662. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451851666019>
- Guerra, V.A. (2004). La violencia intrafamiliar como consecuencia del consumo de alcohol en trabajadores. *Revista de antropología*, 4, 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7147539>
- Ibarra-Rivas, L. R. (2013). Educar, dialogar y pensar. *Perfiles Educativos*, XXXV(141), 167-185. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228259011>
- Jorge, E., González, C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), pp. 39-66 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>
- Martínez-Nole, I.V. (2022). La crianza como factor de riesgo de violencia en estudiantes universitarios. *Polo del conocimiento*, 7(7), 555-572. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i7>
- Matángolo, G. (2019). La violencia en la institución familiar: estilos de crianza, disciplina y Maltrato Infantil. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 23(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339666619003>
- Marsollier, R., Aparicio, M. (2014). Universidad, empleo y expectativas de logro en el mundo del trabajo. *Enfoques*, XXVI (2), 87-98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25955330006>
- Martínez, J.E., Tobón, S., López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 43-63. <https://doi.org/10.33010/ieriediech.v10i18.200>
- Mayor, S., Salazar, C.A. (2019). La violencia intrafamiliar. Un problema de salud actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 21(1), 96-105. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1608-89212019000100096&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212019000100096&lng=es&tlng=es).
- Molina, J. E., y Moreno, J. H. (2015). Percepción de la experiencia de violencia doméstica en mujeres víctimas de maltrato de pareja. *Universitas Psychologica*, 14(3), pp. 997-1008. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64744106017>
- Morillo C, J. R; Guerrón E, S. X; y Narváez J, M. E. (2021). Influencia de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico de adolescentes. *Revista Conrado*, 17(81), 330-337. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000400330](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400330)
- Oblitas, B. (2009). Machismo y violencia contra la mujer. *Investigaciones sociales*, 13(23), 301-322. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/7235/6363>
- Patró, R., Limiñana, R. M. (2005). Víctimas de violencia familiar: consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de Psicología*, 21(1), 11-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16721102>
- Pérez, M.C., Sánchez, V. (2018). La formación humanista, un encargo para la educación. *Conrado*, 14(63), 25-29. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442018000300025](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300025)
- Ramírez, A. S., Naal, A. R., Salinas, E. K., & Pérez, C. A. (2014). Una visión del alcoholismo del padre desde la mirada de los hijos. *Salud y drogas*, 14(2), 109-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83932799003>
- Rocha, C., Santiago, N., Borré-Ortiz, Y.M. (2021) Funcionalidad familiar y rendimiento académico en estudiantes de ciencias de la salud: una revisión sistemática. *Revista Salud Uninorte*, 37(2), 465-487. <https://doi.org/10.14482/sun.37.2.610.23>
- Rojas, B.P, Arroyo, A. (2018). Perspectiva hermenéutica y vigencia de los modelos narrativos

- para la investigación en ciencias sociales. *Universitas Humanística*, 88, 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh89.phvm>
- Rubio-Campos, J., Chávez-Elorza, M., Rodríguez-Ramírez, H. (2017). Significados, causas y efectos de la violencia social entre la juventud en Monterrey, Nuevo León, México. *Sociedad y economía*, (32), 85-106. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99649950004>
- Sánchez-Castro, N; y Facal, D. (2018). Las relaciones entre las familias y la escuela en la etapa adolescente: implicaciones para el Departamento de Orientación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(3), pp. 63-74. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.317261>
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública [SESNSP] (8 de marzo del 2023). Datos de enero 2015 hasta diciembre 2022. <https://drive.google.com/file/d/15lwT5yJ-fEF6tLc0iM4-Q1OWhOGRFnLB/view>
- Solano, G.C., Chauca Q, C. L; Gonzales A, N. O; Hernández H, E. M; Huamán E, G. R; Quispe N, V. C; Quispe-Ilanzo, M. P; Villaverde-Gallardo, M. P; y Oyola-García, A. E. (2019). Factores asociados a la violencia familiar en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. *Revista Cubana de salud pública*, 45(2), pp. 1-18. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-34662019000200008&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662019000200008&lng=es&tlng=es).
- Tlalolín, B.F. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano*, 206, 39-50. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32553518005>
- Valdés, P., Cuadra-Martínez, D., Vigorena, F., Madrigal, B., y Muñoz, B. (2023). Violencia contra la mujer: estudio cualitativo en mujeres víctimas de violencia de pareja. *Liberabit*, 29(1), pp. 1-22. <https://doi.org/10.24265/v29n1.685>
- Varela, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(238), 49-80. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>
- Vargas, V. R. (2012). Jóvenes universitarios testigos y víctimas de violencia intrafamiliar. *Revista Facultad Nacional de salud pública*, 30, pp. 49-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12025811011>
- Vera, L.J., Alay, A. (2021). El maltrato en la familia como factor de riesgo de conducta antisocial en adolescentes. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(1), 25-42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512717>
- Zamora V, A. A; Mirabal R. A; Sosa C, C. R. F y Vargas S, O. (2021). Un análisis objetivo en los últimos 5 años de la violencia doméstica en el Perú. Una Revisión Sistemática. *Revista de derecho*, 6(2), pp. 99-107. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=671870938007>
- Zapata, D. A. (2022). Experiencias de violencia en estudiantes de una Universidad de Lima. *Sílex*, 12(1), pp. 61-84. <https://revistas.uarm.edu.pe/index.php/silex/article/view/193>

## Por una de construcción psicológica y ética de las figuras malvadas en el cine de animación Disney. Análisis de la colección “los clásicos” (1937-2016)

For one of psychological and ethical construction of evil figures in Disney animated cinema. Analysis of the collection "the classics" (1937-2016)

VICENTE MONLEÓN OLIVA

Universidad de Valencia de España, Valencia, España([vicente.monleon.94@gmail.com](mailto:vicente.monleon.94@gmail.com))(<https://orcid.org/0000-0001-8357-1316>)

### RESUMEN

La cultura visual se compone de un compendio de información que se transmite a través soportes que la audiencia percibe por medio de sus órganos de la visión. Un ejemplo significativo lo componen las producciones de animación Disney ya que calan en el subconsciente del colectivo infantil y se perduran a lo largo de generaciones enteras. De hecho, una de las características reflejadas en esta industria es la construcción maniquea de la maldad en sus figuras villanas. Por ello, se propone estudiar con una metodología mixta la manera en la que Disney diseña el componente psicológico y ético perverso en sus figuras malvadas en la colección “Los clásicos” (1937-2016). Concretamente, se analizan las causas de la maldad de dicho colectivo, la posibilidad de experimentar un cambio de rol y el desenlace diseñado para las mismas.

### ABSTRACT

Visual culture is made up of a compendium of information that is transmitted through supports that the audience perceives through their organs of vision. A significant example is made by Disney animation productions as they permeate the subconscious of the children's collective and last for generations. In fact, one of the characteristics reflected in this industry is the Manichean construction of evil in its villainous figures. Therefore, it is proposed to study with a mixed methodology the way in which Disney designs the perverse psychological and ethical component in his evil figures

in the set "The classics" (1937-2016). Specifically, the causes of the evil of said group, the possibility of experiencing a role change and the outcome designed for them are analyzed.

#### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Cultura visual, cine de animación, Disney, figura malvada, psicología, ética. / Visual culture, animation cinema, Disney, evil characters, psychology, ethics.

## CINE DE ANIMACIÓN DISNEY COMO EJEMPLO DE CULTURA VISUAL

La población actual queda destinada en un contexto mediático como el occidental a percibir mensajes de una manera inconsciente a través de toda la información presentada en recursos visuales y que forman parte de su cotidianidad. Ejemplos destacables abarcan desde carteles publicitarios hasta cine de animación infantil. Todos estos soportes atienden a unos criterios definidos por quienes ejercen el poder para perdurar una ideología, una política determinada, una costumbre cultural, etc.; y se enmarcan en el concepto de cultura visual tal y como definen entre otros autores Acaso (2006), Hernández (2010) y/o Duncum (2007). Esta influencia se ejerce a nivel global entre la población con una diversidad de edades, dependiendo de las cuales se diseñan unos productos u otros para difundir dichos discursos y calar en el subconsciente de la audiencia. Esta es una de las potencialidades más destacadas con las que cuenta la imagen.

Una imagen es un sistema de representación a través del lenguaje visual, es decir, es una construcción de carácter ficticio, entendiendo por ficción aquello que no es realidad. Sin adentrarnos en una complicada disertación filosófica para diferenciar entre lo que es la realidad y lo que no lo es; las imágenes son, hoy más que nunca, tergiversaciones intencionadas de la realidad, construcciones hechas por alguien para algo, en la mayoría de los casos con intenciones muy concretas. (Acaso, 2006, p.15)

Centrando la atención en el colectivo infantil se destaca las potencialidades del cine de animación como elemento de la cultura visual a través del cual es posible educar. De hecho, especialistas como Huerta, Alonso-Sanz y Ramon (2020) lo incluyen como un elemento educativo; siendo Autor (2017) quien lo relaciona con un nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje. Cabe preguntarse respecto al tipo de marca con mayor alcance mediático. Esta se corresponde con Disney, ya que desde su inicio en la década de los años 20 del s. XX es capaz de generar una necesidad en la audiencia que se perdura a lo largo de un centenar, difundiendo mensajes que actualmente todavía se muestran vigentes – aunque no

actualizados ni revisados – y que siguen calando en el subconsciente de quienes consumen sus productos (Mollet, 2013). De hecho, sabe cómo esquivar a la competencia y sobrepasar los límites de empresas como Pixar y DreamWorks en occidente o Studio Ghibli en oriente (Catmull, 2008; Montero y Pérez-Guerrero, 2015; Cobos, 2001).

Este alcance e influencia que tiene a nivel social es el motivo principal que conlleva, sobre todo a especialistas como Cantillo (2011 y 2015) a investigar el componente visual de las figuras. La preocupación mayoritaria se centra en responder a qué criterios se utilizan para confeccionar personajes principales en dicha productora y qué mensajes dispensan a la audiencia consumidora de dichas historias. Aunque, progresivamente se aprecia una preocupación por el análisis de los personajes antagonistas (Autor, 2018). Preocupa investigar el concepto de maldad en las producciones cinematográficas (Labrador, 2011). ¿Cómo construye Disney a las figuras villanas de su cultura visual?, ¿a qué características psicológicas atienden?, y/o, ¿qué mensajes facilitan al colectivo infantil que toma como referencia en su cotidianidad dichos largometrajes? Estas cuestiones son las que motivan la necesidad de estudiar la maldad en Disney entendida y recreada en figuras/personajes desde un componente psicológico y en relación/disonancia a la ética.

## CONSTRUCCIÓN PSICOLÓGICA Y ÉTICA DE FIGURAS MALVADAS EN DISNEY

Disney atiende a criterios maniqueos para el diseño de sus figuras malvadas en lo que respecta a la apariencia física (Autor, 2018). De esta manera, caracteriza a sus villanos/as con una serie de atributos estéticos que permiten a la audiencia percibir la maldad en dichos personajes de una manera directa y sistemática; basándose en un criterio estandarizado, estereotipado y repetitivo. Esta misma situación ocurre paralelamente en relación a las figuras protagonistas de las historias de los largometrajes Disney. A la construcción maniquea de la maldad se le añade un componente ético y definitorio del comportamiento de las figuras como condición que explicita la bondad y/o maldad de las mismas (Coyne y Archer, 2004; Coyne y Whitehead, 2008; Strasburger, Wilson y Jordan, 2009; Cox, Garrett y Graham, 2005). “En cuanto a su personalidad, el villano debe ser mezquino, despiadado, vengador, egoísta, envidioso... debe reunir las características esenciales del concepto de mal. El villano se siente bien haciendo el mal, por esa razón es un villano” (Sánchez, 2013, p. 332). Esta ética parte de principios filosóficos generales pero se centra en el contexto norteamericano de principios del siglo XX en el que dicha productora inicia su historia de vida. Por ello, los comportamientos, actitudes, desempeños y maneras de proceder de las figuras, de los filmes, se etiquetan como positivas y/o negativas en base a la mentalidad de la época y partiendo de los principios del productor Walter Disney. “En cuanto a la personalidad, el villano es un ser cruel, inmisericorde, despiadado, traidor, ambicioso y vengador que disfruta de su villanía. Y esto último es una cuestión importante: el villano se siente bien haciendo el mal” (Jiménez, 2010, p. 293).

¿La figura antagonista inicia comportamientos delincuentes como resultado de una disposición interna negativa que el personaje acarrea a través del tiempo, lugar

y contexto social? O, ¿están los comportamientos culpables de los antagonistas ligados a un factor situacional como el tiempo, un lugar particular o un concreto contexto social? Estas preguntas llaman nuestra atención porque la Teoría Cognitiva Social sugiere que los niños están aprendiendo por observación de otros comportamientos y que el aprendizaje consecuentemente influirá en los juicios del colectivo infantil y/o sus comportamientos (Bandura, 1989)<sup>1</sup>, en las bases de la Teoría Cognitiva Social, nosotros podemos asumir como las películas de animación de los niños retratan figuras malvadas principales atribuyen a su comportamiento diferentes factores que influirán en los juicios o comportamientos de los niños. (Feng y Park, 2015, p. 6)<sup>2</sup>

Por ello, se defiende la necesidad de una revisión ética de los comportamientos de las figuras villanas Disney para aproximarse al origen de su malignidad, la posibilidad que tienen o no de reconducirse y convertirse al lado de las figuras bienhechoras (o en su defecto de experimentar una dualidad en su propia existencia) y el final que les sobreviene en base a sus actuaciones. De hecho, estas son las tres categorías generales en las que tras una revisión bibliográfica especializada es posible dividir la variable de estudio relacionada con el componente ético y psicológico de dichos personajes con perversión. Todas ellas son utilizadas para los análisis posteriores de los largometrajes Disney seleccionados.

Por un lado, en relación a las causas que originan y/o desencadenan maldad en las figuras Disney, se especifica que la perversión deriva de factores como algún detonante en su pasado que les genera un cambio de comportamiento y una conversión al lado oscuro (Duek, Hedges, Muñoz y Tourn, 2013). Estas figuras cuentan con hechos traumáticos en su historia de vida que les conllevan a desarrollar comportamientos carentes de ética y en contra de su alteridad. Asimismo, también es común que dicha maldad sea subyacente a su persona tal y como especifica Jiménez (2010) en su investigación. De acuerdo con Martín (2002) “el villano amoroso sediento de poder no deja de ser una fantasía consolada por el Diabolo, ya que mientras este servía para convencernos de que el mal no está en nosotros, sino en algo externo que puede controlarnos” (p. 151). De hecho, “el villano sirve para que nos dejemos persuadir por la idea de que el mal sólo reside en ciertas personas de psicología aberrante, y no potencialmente en todos nosotros” (Martín, 2002, p. 151). Así se presentan dos explicaciones respecto a la materialización del componente malvado en una figura: una causa interna (naturaleza patológica y con predisposición al desarrollo de comportamientos carentes de ética) y/o externa (desencadenante y/o suceso que conlleva un cambio en la actitud de una figura). Estas dos posibilidades quedan avaladas por estudios psicológicos como el de Gubern (2002) o morales como el de Villamor (2020). No obstante, partiendo del posicionamiento de autores como Espinar (2007) también es necesario plantearse el componente de identidad en los personajes para determinar su maldad. Los roles de género y estereotipos sexistas están presentes al hablar de las características de las villanas. Cantillo

1 Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175- 1184.

2 Does an antagonist initiate delinquent behaviors as a result of internal negative dispositions that the character carries across time, place, and social context? Or are the antagonist's culpable behaviors tied to a situational factor, such as a particular time, a particular place, or a particular social context? These questions capture our attention because Social Cognitive Theory (SCT) suggests that children are learning by observing others' behaviors, and that learning will subsequently influence children's judgments, cognitions, and/or behaviors (Bandura, 1989). On the basis of SCT, we may assume that how children's animated films portray main antagonists and attribute their behaviors to different factors will influence children's judgments and/or behaviors. (Feng and Park, 2015, p. 6)

(2011 y 2015) indica que la explicación de la maldad en las figuras que son mujeres reside en su propia naturaleza, con una carencia de motivos que detonen dichos comportamientos reprochables. Esta es una especie de violencia contra las mismas por sublevarlas a la normatividad heteropatriarcal (Andreu y Carmona, 2017). Además, aunque se erigen como autónomas e independientes, recurren a la ayuda de secuaces hombres/machos. Mediante esta estrategia, se refuerza la idea errónea y cuestionable de la superioridad del varón frente al personaje femenino (Martínez y Merlino, 2006), puesto que Disney es un reflejo de la sociedad misógina y machista que pretende perdurar a través de sus historias audiovisuales.

Por otro lado, en relación a la posibilidad de cambio de rol en figuras, se destaca el maniqueísmo cristiano como condición para la ética de cada personaje (Autor, 2020). Disney aboga por el binomio maldad-bondad a partir del que establece una imposibilidad de movimiento entre ambas polaridades, debido y explicitado por la oposición que presentan. Esta es la tendencia Disney más destacada. No obstante, tal y como aportan Muñoz y di Biase (2012) Disney transmite también una cierta dualidad en algunas de sus figuras: encontrando protagonistas que tienen una lucha interna entre el bien y el mal. También antagonistas que a pesar de adoptar un rol de figuras malvadas se debaten por establecer un patrón en su forma de vida, que permita clasificarles en base al rol. No obstante, se aprecia que este dualismo y posibilidad de cambio se dirige únicamente a los hombres, pues las mujeres no tienen posibilidad de convertirse al lado de la bondad partiendo del criterio machista de la productora (Cantillo, 2011 y 2015). "Las antagónicas son personajes planos [...] no cambian a lo largo de la película [...] comienzan teniendo una forma de desenvolverse y un objetivo y al final de la cinta sus metas y características siguen siendo las mismas" (Maeda, 2011, p.13).

Con todo, el desenlace que les depara a las figuras malvadas en Disney está determinado por las acciones que efectúa este colectivo. A este se le "castiga con la muerte" (Ramadan, 2015, p. 122) en la mayoría de los casos. Cuanto más perversas son sus acciones, peores finales se destinan a este grupo, tal y como comparte Jiménez (2010). Hernández (2013) señala – basándose en el ejemplo de los filmes musicales de Disney – que después de los momentos de tensión y temor todos los problemas se solucionan, dejando de un lado la maldad por el triunfo de la bondad. Este ideal está muy arraigado en las producciones destinadas al colectivo infantil y que parten de un posicionamiento cristiano que pretende moralizar a la sociedad (Autor, 2020). "Otra de las características comunes de los malos y de las malas es que acaban muy mal. [...] el destino les depara un castigo. [...] Hay algún caso en que el culpable es perdonado" (Obiols, 2010, p. 90). Esta autora, Obiols (2010), presenta un trabajo de análisis de figuras malvadas en la literatura infantil, concluyendo que los desenlaces para este colectivo son terribles. Tan solo en escasas situaciones sus actos son perdonados. Se considera oportuno traspasar esta información obtenida en la literatura infantil hacia los productos audiovisuales, ya que los filmes de Disney se basan en estos cuentos para crear sus historias. "Si queremos que nuestros personajes sean culpados por lo que han hecho, podremos énfasis en su libre albedrío" (Davis, 2004, p. 176). El hecho de que los finales sean tan severos para quienes engendran el mal establece una relación con el objetivo de moralizar y americanizar en los valores occidentales a quienes pertenecen a la infancia, es decir, "Disney deja claro que ante lo prohibido, vendrán castigos, ya sean éstos sagrados, o por parte de los padres" (Asebey, 2011, p. 246). Entiéndase aquí que por padres no se refiere solo a los progenitores o familiares, sino también a la representación metafórica a través de la figura del padre de los límites, la justicia, el orden y el deber. No obstante, pese a que las figuras malvadas de los filmes son castigadas y sancionadas en relación con los actos intolerables que cometen no todos los largometrajes concluyen positivamente. Un ejemplo

es el aportado por del Águila (2015). Este autor realiza una crítica del filme El jorobado de Notre Dame (Hahn, 1996), manifestando que tras la muerte de Frollo, Quasimodo continúa escondido en lo alto del campanario; mostrando así que las situaciones perversas no siempre cesan tras el fallecimiento de la figura que las inicia y las instiga en primera persona.

## METODOLOGÍA

Partiendo de la fundamentación teórica previa se plantea como objetivo principal de la investigación analizar el componente psicológico y ético que diseña y atribuye Disney a las figuras malvadas de sus largometrajes y que repercute en la audiencia consumidora de dichos filmes. Concretamente, se pretende conocer cuáles son las causas de la maldad de dichos personajes, establecer la posibilidad y/o negatividad justificada a que sean figuras que experimenten un cambio de rol en la trama o que presenten una identidad dual, así como también saber qué desenlaces propone la productora para sus villanos y villanas.

Estas metas investigativas se contextualizan en la colección “Los clásicos” Disney (1937-2016). Este es un conjunto de 60 largometrajes de animación de la productora que incluye en dicho conjunto debido a que la mayoría de estos parten de una literatura tradicional infantil y juvenil. El listado correspondiente a los títulos que incluye la colección se encuentra en el apéndice de este artículo. En este contexto se toma como población a analizar las figuras malvadas que dicha industria de cine diseña, crea y recrea para sus historias. Se etiqueta un total de 361 figuras perversas que quedan divididas en 4 grupos: principales (74), ayudantes de las principales (110), secundarias (151) y ayudantes de las secundarias (27). Los motivos que facilitan dicha clasificación se basan en la importancia que reciben dichos personajes en la trama y en la medida en la que dificultan la existencia de quienes tienen protagonismo, así como también el liderazgo que muestran en cuanto a maldad. El hecho de dividir a la población en 4 muestras permite establecer unas conclusiones en base a una comparativa entre ambas.

Concretamente, se procede a una metodología de tipo mixto (Kathryn, 2009) ya que es aquella que permite la combinación de elementos tanto de la cualitativa (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012) como de la cuantitativa (Ramos, 2015) para generar unos resultados más significativos. Se recurre a la importancia de la palabra en la primera para el propio estudio desarrollado con el visionado de los 60 filmes así como también las justificaciones atribuidas para cada categoría. El corte cuantitativo se encuentra con la presentación de los resultados en gráficas de barras y de manera cuantificada a través de porcentajes; estos permiten una comparación entre grupos y recepción visual de la información final de una manera directa.

## EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

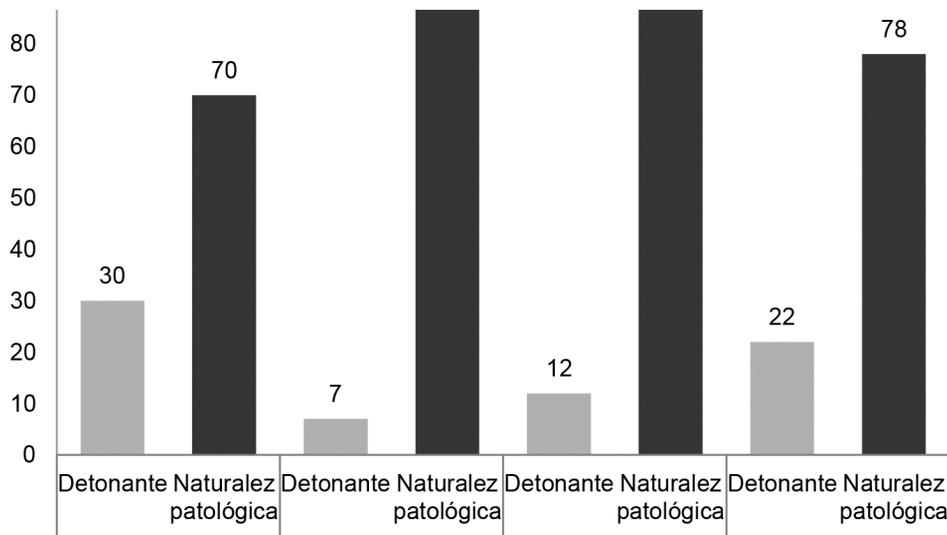


Figura 1. Causas de la maldad de las figuras malvadas (principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos) en la colección cinematográfica "Los clásicos" Disney (1937-2016)

En todas las muestras prima una naturaleza patológica (Jiménez, 2010; Martín, 2002; Huneus e Isella, 1996; Espinar, 2007) como elemento explicativo de la maldad de las figuras malvadas en los cuatro grupos. Disney se esfuerza en manifestar que la inmensa mayoría de sus villanas y villanos poseen maldad por naturaleza, disfrutan originando el caos.

El porcentaje del ítem detonante de 30% se encuentra en el grupo de figuras malvadas principales debido a que a medida que la colección avanza en el tiempo la construcción de los personajes pierde el componente maniqueo del binomio maldad-bondad por unas figuras mucho más duales y difíciles de categorizar. Así introduce Disney la posibilidad de una maldad que emerge en una persona debido a unas causas, que no justifican los comportamientos reprochables basados en atentar contra otros seres, pero que contribuyen a generar empatía hacia la otredad y valorar en qué medida se comportan de una determinada manera por unas situaciones incontrolables a su existencia. Ejemplos significativos se corresponden con la historia de vida del capitán Garfío en Peter Pan (Disney, 1953) quien trata de asesinarlo como venganza debido a que este niño le corta la mano y alimenta con esta a un cocodrilo de la zona, quien desde ese momento persigue al pirata. En La sirenita (Ashman y Musker, 1989) Úrsula planea engañar a Ariel para vengarse de Tritón por desplazarla de su reinado en el palacio. Esta es una situación similar a la que experimentan Yzma de El emperador y sus locuras (Fullmer, 2000) y Alameda Slim de Zafarrancho en el rancho (Dewey, 2004). Se destaca que en el colectivo de ayudantes de las figuras malvadas secundarias hay un porcentaje del 22%. Esto se justifica por la cantidad de personajes pertenecientes a la película ¡Rompe Ralph! (Spencer, 2012) en la que se explica su maldad por un detonante, la pérdida de memoria y distorsión entre maldad-bondad; como son una cuantía elevada hace aumentar el porcentaje también.

En cambio esta situación no se desarrolla en los dos grupos restantes porque son figuras planas. Tal y como se muestra en la gráfica de la figura 1 hay un 7% de detonante en quienes ayudan a las figuras malvadas principales y un 12% para las figuras perversas secundarias. Este detonante en los personajes ayudante del grupo principal se relaciona con el cumplimiento de las órdenes de sus superiores. Así se muestra con Humbert el cazador de Blancanieves y los siete enanitos (Disney, 1937) quien se dispone a asesinar a la princesa por encargo de la reina. Esta explicación resulta mucho más insignificante en el grupo de las figuras malvadas secundarias como es el caso del lobo de Merlín, el encantador (Disney, 1963) quien se dispone a atacar y devorar a Grillo debido a que este lanza un tronco que accidentalmente golpea la cabeza del animal.

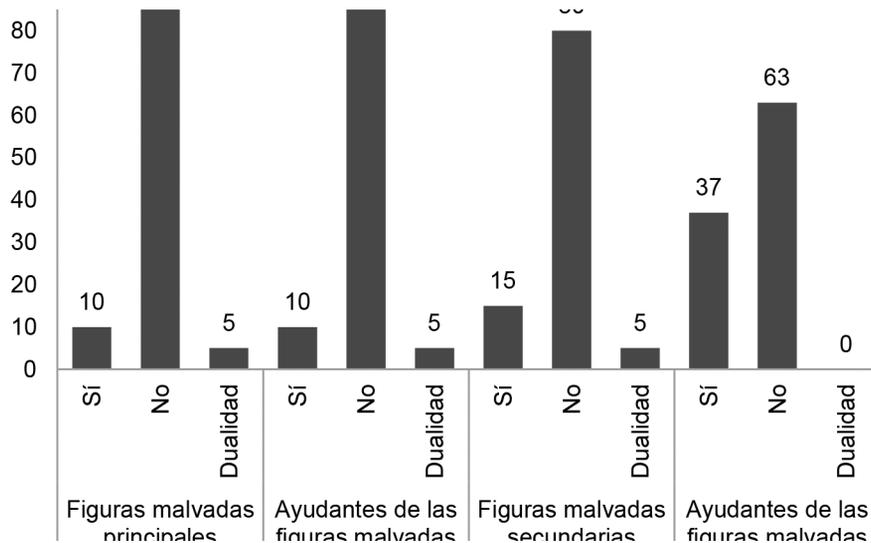


Figura 2. Cambio de rol de las figuras malvadas (principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos) en la colección cinematográfica “Los clásicos” Disney (1937-2016)

Ya que la inmensa mayoría de estos dibujos animados presentan una naturaleza patológica relacionada con la maldad que desatan, Disney les imposibilita para que cambien de rol (Huneeus e Isella, 1996), condicionándoles a la perversión intrínseca, inmutable e infinita; condicionada por unas razones biológicas. Esta idea la utiliza para moralizar a la sociedad posicionándose en trazas deterministas. Disney parte de un posicionamiento cristiano entre las polaridades opuestas de maldad y bondad, sitúa a las figuras perversas en el primer grupo citado y las imposibilita en su gran mayoría para que se cuestionen sus actos y/o intenten modificar su conducta.

De esta manera se destaca un 85% de figuras malvadas principales y ayudantes de estas con incapacidad de cambiar de comportamiento, un 80% en el grupo de las secundarias y un resultado más reducido de 63% en quienes ayudan a los personajes malvados secundarios. Algunos ejemplos concretos de la colección relacionados respectivamente con los grupos referenciados son los siguientes. Lady Tremaine en La Cenicienta (Disney, 1950) opta por convertirse en una mujer más despiadada cuando el padre de su hijastra muere y la convierte en sirvienta de la mansión. Los monstruos y demonios que ayudan a Maléfica en La bella durmiente (Disney, 1959) poseen una imposibilidad de cambio de rol debido a la condición

demoníaca que la productora les deposita y por ello arremeten constantemente contra las figuras protagonistas. Stómboli en Pinocho (Disney, 1940a) secuestra a la marioneta. Asimismo, las elefantas en Dumbo (Disney, 1941) ejercen el bullying contra el elefante a lo largo de todo el filme debido a la voluntad y capacidad de mandato de su líder. Esta última idea conlleva a una reflexión anotada también en la mayoría de figuras malvadas ayudantes de otras, su perversión no es corregible ya que no poseen la competencia reflexiva suficiente para cuestionarse el componente ético de sus propios actos. Únicamente acatan los mandatos de una figura superior.

En el único grupo donde aparece una cuantía mayor de cambio de rol es en el colectivo de ayudantes de las figuras malvadas secundarias, en el que hay un 37% que se convierten a la polaridad del bien versus un 63% con imposibilidad para hacerlo. Esta situación se justifica con el largometraje ¡Rompe Ralph! (Spencer, 2012). En esta historia Taffyta Muttonfudge se presenta como una niña virtual que ataca a Vanellope de manera secundaria y cuenta con una banda de secuaces que contribuye al acoso. Todas estas figuras perversas ayudantes de una secundaria modifican su conducta y se reconvierten al bando de la bondad tras recuperar la memoria que el rey Candy les borra cuando se introduce en su juego. Otros ejemplos de figuras reconvertidas al bando de la bondad se comentan a continuación. Zeus del Olimpo como figura malvada principal de un cortometraje de la película Fantasía (Disney, 1940b) ataca con fenómenos atmosféricos a la humanidad pero tras comprobar los daños que le ocasiona, reflexiona sobre su conducta y cambia de comportamiento por voluntad propia convirtiéndose así al bando de las figuras bondadosas. Ben en Pocahontas (Pentecost, 1995) como ayudante de la figura principal John Ratcliffe se convierte al bando de la alteridad y defiende los derechos de la población indígena norteamericana para asegurar su supervivencia. Asimismo, el picaporte de la puerta hacia el país de las maravillas en Alicia en el país de las maravillas (Disney, 1951), como figuras malvadas secundaria, también cambia de rol cuando en el desenlace de la trama le ayuda a la niña a liberarse de la persecución que se lidera contra ella y a regresar de la realidad onírica donde se encuentra.

Partiendo del dogma cristiano, que moraliza a la sociedad basándose en la polaridad bien-mal e imposibilitando los cruces y fuerzas mixtas entre ambos, se entiende que la cuantía de personajes duales equivalga a un 5% para los tres primeros grupos de figuras (principales, secundarias y ayudantes de las primeras); en el restante no hay categorizaciones anotadas. Esta idea también se entiende basándose en que la dualidad es un concepto que introduce Disney en los inicios del siglo XX con personajes como John Silver en El planeta del tesoro (Clements, Conli y Musker, 2002), Kronk en El emperador y sus locuras (Fullmer, 2000) o Maui en Vaiana (Shurer, 2016). El pirata John Silver planea secuestrar un grupo de personas para que a través del espacio le conduzcan junto a sus secuaces en busca de un tesoro cibernético; no obstante, tras conocer la historia de vida de Jim Hawkins siente una debilidad por el joven y le protege adoptando el rol del padre. Kronk es una figura en la que se comparte abiertamente la posesión de una conciencia materializada por los elementos de un ángel y un demonio que ante cuestiones éticas aparecen y le guían en el desempeño de un comportamiento y/o actitud. Maui es un ser dual ya que, a pesar de ser representado como un dios, muestra elementos humanos como la emergencia del bien y del mal en su existencia dependiendo de la situación; él roba el corazón de la diosa Tefiti para entregarlo a la humanidad como obsequio, desconociendo que dicha acción le va a suponer a la misma una lenta extinción.

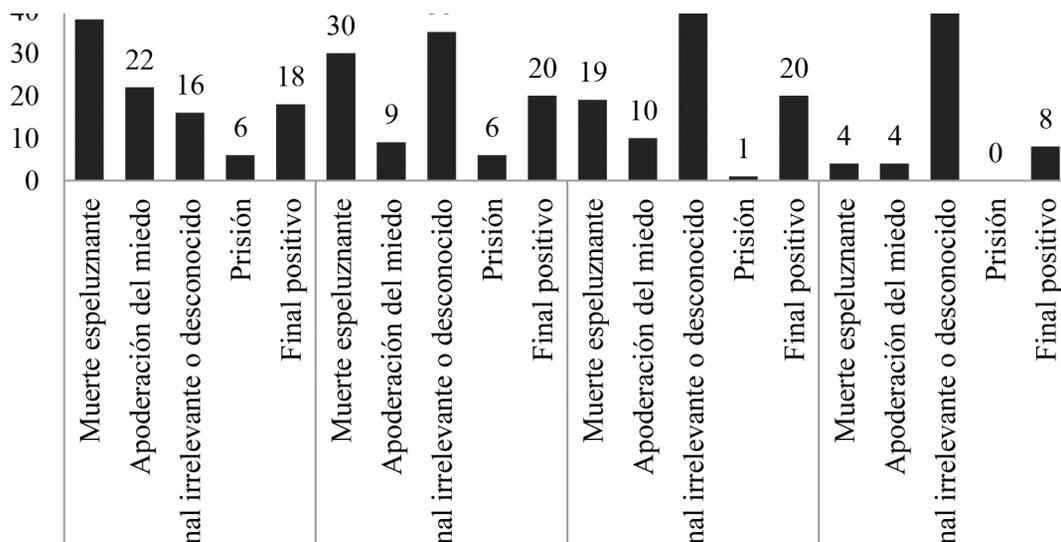


Figura 3. Desenlace de las figuras malvadas (principales, secundarias y ayudantes de ambos grupos) en la colección cinematográfica “Los clásicos” Disney (1937-2016)

Para la mayoría de figuras que desatan el mal no se etiqueta una muerte espeluznante como final traumático, tan solo hay una primacía en el grupo de figuras malvadas principales con un 38%. Estas son aquellas más elaboradas tanto física como psicológicamente, por ello Disney les diseña desenlaces severos con los que moraliza a la sociedad. Necesita asociar consecuencias temibles en relación a actos reprochables y carentes de ética y/o compromiso comunitario. De hecho, los ejemplos que comparte son potencialmente significativos. Gastón en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) se despeña desde un torreón del castillo y en dicha caída aparecen en las pupilas de sus ojos dos calaveras moradas que manifiestan su final. Clayton en *Tarzan* (Arnold, 1999) queda colgado del cuello por unas lianas tal y como se refleja en una sombra producida por los rayos de la tormenta acontecida. Asimismo, la bruja de *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937) se precipita por un acantilado cayendo un gran pedrusco sobre esta y quedando vigilada por dos buitres que esperan para devorarla.

En el resto de categorías prima el final irrelevante y desconocido con 35% para las ayudantes de las primeras, un 50% para las secundarias y un 63% para el grupo de lacayos de las secundarias. Esto hallazgos se justifican y relacionan con la investigación de Autor (2018). En este caso, la explicación del aumento en cuanto a final irrelevante y/o desconocido se explica debido a la elaboración de las figuras malvadas. Por ello, cuando menos importancia tiene un grupo para el desempeño de la cotidianidad de la vida del grupo protagonista se le ofrece un grado más reducido de significación e importancia en su final.

## CONCLUSIONES

La investigación se concluye estableciendo los criterios utilizados por Disney en la construcción de figuras vinculadas al mal en la colección “Los clásicos” (1937-2016) desde una perspectiva psicológica y ética. Tras el análisis efectuado con la respectiva comparativa de los cuatro grupos de figuras perversas se establecen las siguientes conclusiones:

- La productora atribuye una naturaleza patológica en la mayoría de las figuras perversas pertenecientes a los cuatro grupos estudiados. De esta manera transmite a quienes consumen el producto audiovisual un mensaje que cala en su subconsciente, animándoles a creer que las características de cada individuo son intrínsecas a su ser independientemente del contexto, situaciones, educación recibida, etc.
- Consecuentemente, se entiende que la inmensa mayoría de estas figuras en los cuatro grupos estudiados no sean capaces de cambiar de rol y reconvertirse al bando de las figuras heroicas y protagonistas, sentenciando a quienes presentan comportamientos que contradicen la ética social y que dañan la individual.
- En relación con esta visión maniquea de la existencia, Disney diseña desenlaces especialmente traumáticos como son fallecimientos en condiciones extremas para quienes desarrollan la maldad en primera persona. Esta es una idea muy arraigada con el infierno cristiano, es decir, una condena eterna como consecuencia de una vida de pecado. Disney atribuye un final significativo para aquellas acciones carentes de ética en aras de moralizar a quienes consumen los filmes de animación.

Con todo, este estudio sirve para concluir la manera en la que Disney recrea la maldad en sus figuras partiendo de un posicionamiento psicológico y ético; así como también los mensajes relacionados con este que son transmitidos y asimilados por el colectivo infantil consumidor de dicho recurso audiovisual. Además, estos hallazgos destacan la importancia de considerar la influencia de tales representaciones en el currículo educativo, sugiriendo que el contenido de los medios de comunicación debe ser analizado críticamente en contextos educativos para fomentar una comprensión más matizada y ética de la moralidad y el comportamiento. La integración de esta perspectiva en el currículo escolar puede ayudar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico sobre las imágenes y mensajes que consumen, contribuyendo así a una educación más completa y consciente.

## REFERENCIAS

- Acaso, M. (2006). Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Asebey, A. M. d. R. (2011). Disney en la aculturación de la niñez latinoamericana. *Revista de Psicología Trujillo*, 13(2), 241-251.
- Bandura, A. (1982). *Teoría de aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Cantillo, C. (2011). Análisis de la representación femenina en los medios. El caso de las princesas Disney. *Making of: Cuadernos de cine y educación*, 78, 51-61.

- Cantillo, C. (2015). Del cuento al cine de animación: semiología de una narrativa digital. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 38, 133-145.
- Catmull, E. (2008). Cultivar la creatividad colectiva: el sello de Pixar. *Harvard Business Review*, 86(9), 74-85.
- Cobos, T. L. (2001). *La animación japonesa en el contexto occidental*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cox, M., Garrett, E. y Graham, J. A. (2005). Death in Disney films: Implications for children's understanding of death. *OMEGA*, 50(4), 267-280.
- Coyne, S. M. y Archer, J. (2004). Indirect, relational and social aggression in the media: A content analysis of British television programs. *Aggressive Behavior*, 30, 254-271.
- Coyne, S. M. y Whitehead, E. (2008). Indirect aggression in animated Disney films. *Journal of Communication*, 58, 382-395.
- Davis, R. (2004). *Escribir guiones: desarrollo de personajes*. Barcelona: Paidós.
- Del Águila, M. Á. (2015). Crítica al largometraje Disney "El Jorobado de Notre Dame". *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 13, 59-97.
- Duek, C., Hedges, D., Muñoz, F. y Tourn, G. (2013). De Toy Story a Ralph, el demoleedor. En *X JORNADAS DE SOCIOLOGÍA 20 años de pensar y repensar la sociología*. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.
- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism. *International Journal of Art & Design Education*, 26 (3), 285-295.
- Espinar, E. (2007). Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles. *Comunicar*, 15(29), 129-134.
- Feng, Y. y Park, J. (2015). Bad Seed or Good Seed? A Content Analysis of the Main Antagonists in Walt Disney-and Studio Ghibli-Animated Films. *Journal of Children and Media*, 9(3), 368-385.
- Gubern, R. (2002). *Máscaras de la ficción*. Barcelona: Anagrama.
- Hernández, B. (2013). Las Silly Symphonies de Walt Disney: Una introducción desde una perspectiva didáctica y motivacional. *Cuadernos de Etnomusicología*, 3, 151-176.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2020). *De película. Cine para educar en diversidad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Huneus, C. e Isella, S. (2000). Los orígenes psicológicos de la maldad grupal en las FF. AA. y el orden: necesidad de una continua revisión. *Rev. psiquiatr. saludment*, 17(4), 191-199.
- Jiménez, Z. (2010). La construcción del villano como personaje cinematográfico. *FRAME*, 6, 285-311.
- Kathryn, P. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones. Revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, 60, 37-42.
- Labrador, J. M. (2011). La maldad genera cuentos de hadas: análisis de la película de Guillermo del Toro *El laberinto del fauno*. *Arbor*, 187(748), 421-428.
- Maeda, C. (2011). Entre princesas y brujas: análisis de la representación de las protagonistas y las antagonistas presentes en las películas de Walt Disney. En *Actas del III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Santa Cruz de Tenerife. Universidad de la Laguna.
- Martín, S. (2002). *Monstruos al final del Milenio*. Madrid: Imágica Ediciones.

- Martínez, A. y Merlino, A. (2006). Producciones Cinematográficas Infantiles y Construcción del Discurso en Recepción. En X Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación (pp. 1-19). San Juan: Red Nacional de Investigadores en Comunicación.
- Mollet, T. (2013). "With a smile and a song...": Walt Disney and the Birth of the American Fairy Tale. *Marvels & Tales*, 27(1), 109-124.
- Montero, L. y Pérez-Guerrero, A. M. (2015). Sincronías y Sinergias animadas: La visión de la industria de la animación de Pixar y Ghibli. *Con A de animación*, 5, 26-37
- Muñoz, A. y di Biase, E. T. (2012). *Barrie, Hook, and Peter Pan: Studies in Contemporary Myth*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Obiols, N. (2010). La ilustración del malvado y la malvada en los cuentos infantiles. En R. González, M. A. Moleón y C. González (Eds.). I Congreso Internacional. Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades (pp. 89-96). Granada: Octaedro y Universidad de Granada.
- Ramírez, F. H. y Zwerg-Villegas, A. M. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister. Universidad EAFIT*, 20, 91-111.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. Psicol.*, 23(1), 9-17.
- Sánchez, M. (2013). La expresión de miedos sociales a través del villano en el cine postclásico: Un análisis del texto narrativo. *Revista Aequitas*, 3, 329-343.
- Strasburger, V. C., Wilson, B. J. y Jordan, A. B. (2009). *Children, adolescents and media*. Los Angeles: Sage.
- Villamor, A. (2020). El conflicto entre los criterios morales centrados en la posesión de estados mentales y los asumidos por las éticas ambientales. *Dilemata*, 31, 109-122.

#### Colección cinematográfica "Los clásicos" Disney (1937-2016)

- Arnold, B. (productor) y Buck, C. y Lima, K. (directores). (1999). *Tarzán* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Ashman, H. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1989). *La Sirenita* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Clements, R., Conli, R. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (2002). *El planeta del tesoro* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Clements, R., Dewey, A. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1997). *Hércules* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Clements, R., Mattinson, B. y Musker, J. (productores) y Clements, R., Mattinson, B., Michener, D. y Musker, J. (directores). (1986). *Basil, el ratón superdetective* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Clements, R. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1992). *Aladdin* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Coats, P. (productor) y Cook, B. y Bancroft, T. (directores). (1998). *Mulan* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Conli, R., Lasseter, J. y Reed, K. (productores) y Hall, D. y Williams, C. (directores). (2014). *6 héroes* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Conli, R. (productor) y Greno, N. y Howard, B. (directores). (2010). *Enredados* [Cinta

- cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Buck, C. y Lee, J. (directores). (2013). Frozen: El reino de hielo [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (2009). Tiana y el sapo [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Del Vecho, P. y Spencer, C. (productores) y Anderson, S. y Hall, D. (directores). (2011). Winnie the Pooh [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Dewey, A. (productor) y Finn, W. y Standford, J. (directores). (2004). Zafarrancho en el rancho [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, R.E. y Ernst, D.W. (productores) y varios directores (directores). (2000). Fantasia 2000 [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Disney, W. (productor) y Algar, J., Armstrong, S., Beebe, F., Ferguson, N., Handley J., Hee, T., Jackson, W., Kuske, H. y Roberts, B. (directores). (1940b). Fantasía [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y RKO Pictures.
- Disney, W. (productor) y Algar, J., Armstrong, S. Hand, D., Heid, H., Roberts, B., Stterfield, P. y Wright, N. (directores). (1942a). Bambi [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Algar, J., Geronimi, C. y Kinney, J. (directores). (1949). La leyenda de Sleepy Hollow y el Señor Sapo [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Clark, L., Geronimi, C., Larson, E. y Reitherman, W. (directores). (1959). La Bella Durmiente [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Disney, W. (productor) y Cormack, R., Geronimi, C., Kinney, J., Luske, H. y Meador, J. (directores). (1946). Música, maestro [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney.
- Disney, W. (productor) y Cottrell, W., Hand, D., Morey, L., Pearce, P. y Sharpsteen, B. (directores). (1937). Blancanieves y los siete enanitos [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Ferguson, N. (director). (1944). Los tres caballeros [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Ferguson, N., Hee, T., Jackson, W., Kinney, J., Luske, H., Roberts, B. y Sharpsteen, B. (directores). (1940a). Pinocho [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y RKO Radio Pictures.
- Disney, W. (productor) y Ferguson, N., Jackson, W., Kinney, J., Luske, H. y Roberts, B. (directores). (1942b). Saludos amigos [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y RKO Pictures.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1950). La Cenicienta [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1951). Alicia en el País de las Maravillas [Cinta cinematográfica]. Reino Unido y Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1953). Peter Pan [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Kackson, W., Kinney, J. y Luske, H. (directores). (1948).

- Tiempo de melodía [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1955). La Dama y el Vagabundo [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Geronimi, C. y Reitherman, W. (directores). (1961). 101 dálmatas [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Kinney, J., Luske, H., Morgan, W. y Roberts, B. (directores). (1947). Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1963). Merlín el Encantador [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1967). El libro de la selva [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1977). Lo mejor de Winnie the Pooh [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Sharpsteen, B. (director). (1941). Dumbo [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. y Walsh, B. (productores) y Stevenson, R. (director). (1964). Mary Poppins [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Flynn, B. y Goldman, C. (productores) y Williams S. (director). (2006). Salvaje [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y CORE Feature Animation.
- Fullmer, R. (productor) y Dindal, M. (director). (2000). El emperador y sus locuras [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Buena Vista Distribution.
- Fullmer, R. (productor) y Dindal, M. (director). (2005). Chicken Little [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Gavin, K. (productor) y Scribner, G. (director). (1988). Oliver y su pandilla [Cinta cinematográfica]. Canadá: Walt Disney Pictures.
- Hahn, D. (productor) y Allers, R. y Minkoff, R. (directores). (1994). El Rey León [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Hahn, D. (productor) y Trousdale, G. y Wise, K. (directores). (1991). La Bella y la Bestia [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Hahn, D. (productor) y Trousdale, G. y Wise, K. (directores). (1996). El Jorobado de Notre Dame [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Hahn, D. (productor) y Trousdale, G. y Wise, K. (directores). (2001). Atlantis: El imperio perdido [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Hale, J. (productor) y Berman, T. y Rich, R. (directores). (1985). Taron y el caldero mágico [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Hibler, W. y Reitherman, W. (productores) y Reitherman, W. (director). (1970). Los aristogatos [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Lasseter, J. (productor) y Anderson, S.J. (director). (2007). Descubriendo a los Robinson [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Marsden, P. (productor) y Leighton, E. y Zondag, R. (directores). (2000). Dinosaurio [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Miller, R.W. y Reitherman, W. (productores) y Lounsbery, J. y Reitherman, W. (directores). (1978). Los rescatadores [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Miller, R.W., Reitherman, W. y Stevens, A. (productores) y Berman, T. y Rich, R. (directores).

- (1981). *Tod y Toby* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: The Walt Disney Company y Walt Disney Animation Studios.
- Pappalardo-Robinson, M. (productor) y Glebas, F. (director). (2003). *La gran película de Piglet* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, DisneyToon Studios y A. Film A/S.
- Pentecost, J. (productor) y Gabriel, M. y Golsberg, M. (directores). (1995). *Pocahontas* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Reitherman, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1973). *Robin Hood* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Schumacher, T. (productor) y Butoy, H. y Gabriel, M. (directores). (1990). *Los rescatadores en Cangurolandia* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Shurer, O. (productor) y Clements, R. y Musker, J. (productor). (2016). *Vaiana* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Spencer, C. (productor) y Bush, J., Howard, B. y Moore, R. (directores). (2016). *Zootrópolis* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Spencer, C. (productor) y DeBlois, D. y Sanders, C. (directores). (2002). *Lilo & Stitch* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Spencer, C. (productor) y Howard, B. y Williams, C. (directores). (2008). *Bolt* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Spencer, C. (productor) y Moore, R. (director). (2012). *¡Rompe Ralph!* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Walsh, B. (productor) y Stevenson, R. (director). (1971). *La bruja novata* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: The Walt Disney Company.
- Williams, C. (productor) y Blaise, A. y Walker, R. (directores). (2003). *Hermano oso* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Disney.

## APÉNDICE. LISTADO DE PELÍCULAS DE LA COLECCIÓN “LOS CLÁSICOS” DISNEY (1937-2016)

Clásico 1. *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).

Clásico 2. *Pinocho* (Disney, 1940a).

Clásico 3. *Fantasia* (Disney, 1940b).

Clásico 4. *Dumbo* (Disney, 1941).

Clásico 5. *Bambi* (Disney, 1942a).

Clásico 6. *Saludos amigos* (Disney, 1942b).

Clásico 7. *Los tres caballeros* (Disney, 1944).

Clásico 8. *Música, maestro* (Disney, 1946).

Clásico 9. Las aventuras de Bongo, Mickey y las judías mágicas (Disney, 1947).

Clásico 10. Tiempo de melodía (Disney, 1948).

Clásico 11. La leyenda de Sleepy Hollow y el señor sapo (Disney, 1949).

Clásico 12. La Cenicienta (Disney, 1950).

Clásico 13. Alicia en el país de las maravillas (Disney, 1951).

Clásico 14. Peter Pan (Disney, 1953).

Clásico 15. La dama y el vagabundo (Disney, 1955).

Clásico 16. La Bella Durmiente (Disney, 1959).

Clásico 17. 101 dálmatas (Disney, 1961).

Clásico 18. Merlín, el encantador (Disney, 1963).

Clásico Honorífico. Mary Poppins (Disney y Walsh, 1964).

Clásico 19. El libro de la selva (Disney, 1967).

Clásico 20. Los Aristogatos (Hibler y Reitherman, 1970).

Clásico Honorífico. La bruja novata (Walsh, 1971).

Clásico 21. Robin Hood (Reitherman, 1973).

Clásico 22. Lo mejor de Winnie the Pooh (Disney, 1977).

Clásico 23. Los rescatadores (Miller y Reitherman, 1978).

Clásico 24. Tod y Toby (Miller, Reitherman y Stevens, 1981).

Clásico 25. Taron y el caldero mágico (Hale, 1985).

Clásico 26. Basil el ratón superdetective (Clements, Mattinson y Musker, 1986).

Clásico 27. Oliver y su pandilla (Gavin 1988).

Clásico 28. La sirenita (Ashman y Musker, 1989).

Clásico 29. Los rescatadores en Cangurolandia (Schumacher, 1990).

Clásico 30. La bella y la bestia (Hahn, 1991).

Clásico 31. Aladdin (Clements y Musker, 1992).

Clásico 32. El rey león (Hahn, 1994).

Clásico 33. Pocahontas (Pentecost, 1995).

Clásico 34. El jobado de Notre Dame (Hahn, 1996).

- Clásico 35. Hércules (Clements, Dewey y Musker, 1997).
- Clásico 36. Mulan (Coats, 1998).
- Clásico 37. Tarzán (Arnold, 1999).
- Clásico 38. Fantasía 2000 (Disney y Ernst, 2000).
- Clásico 39. Dinosaurio (Marden, 2000).
- Clásico 40. El emperador y sus locuras (Fullmer, 2000).
- Clásico 41. Atlantis: El imperio perdido (Hahn, 2001).
- Clásico 42. Lilo y Stitch (Spencer, 2002).
- Clásico 43. El planeta del tesoro (Clements, Conli y Musker, 2002).
- Clásico 44. La gran película de Piglet (Pappalardo-Robinson, 2003).
- Clásico 45. Hermano oso (Williams, 2003).
- Clásico 46. Zafarrancho en el rancho (Dewey, 2004).
- Clásico 47. Chicken Little (Fullmer, 2005).
- Clásico 48. Salvaje (Flynn y Goldman, 2006).
- Clásico 49. Descubriendo a los Robinsons (Lasseter, 2007).
- Clásico 50. Bolt (Spencer, 2008).
- Clásico 51. Tiana y el sapo (del Vecho y Lasseter, 2009).
- Clásico 52. Enredados (Conli, 2010).
- Clásico 53. Winnie the Pooh (del Vecho y Spencer, 2011).
- Clásico 54. ¡Rompe Ralph! (Spencer, 2012).
- Clásico 55. Frozen: El reino de hielo (del Vecho y Lasseter, 2013).
- Clásico 56. 6 héroes (Conli, Lasseter y Reed, 2014).
- Clásico 57. Zootrópolis (Spencer, 2015).
- Clásico 58. Vaiana (Shurer, 2016).



Artista Invitado

**Sandra Tacuma**

Artista Visual, profesional en Artes Plásticas. Colombiana residente desde hace 20 años en Chile, madre, docente, soñadora y apasionada por los procesos de creación artística individual, colectiva y comunitaria. Magíster en Gestión Educativa especializado en gestión e innovación pedagógica. Especialista en docencia universitaria con experiencia en formulación y desarrollo de proyectos centrados en habilidades, transdisciplina, interculturalidad, innovación y creatividad.

La Serie Micelios del Viento es la reflexión a través de la pintura, la imagen, la expresión, los hilos entramados y los lienzos rasgados como metáfora a esas fronteras del extraño migrante y su otredad con la tierra que lo acoge. Ese lugar donde se estremecen las raíces de la vida y sus sentires que persigue al ser humano en cada paso del ayer, del mañana. Allí el horizonte, detenido e intangible y con huellas semejante a un mapa inconcluso, empieza a rasgarse, a pasar fractura e irrumpir nuestra propia imagen y la de la realidad de nuestro alrededor. En ella indaga sobre las emociones, sensaciones y vivencias de los rostros migrantes, un sentir de cruzadas que tiene por morada el arduo viaje, para algunos los escombros de la guerra, para otros el amor y desamor, los factores económicos, educativos, de calidad de vida, estabilidad política y social, el hilo de nuestros afectos y la esperanza de ese lugar sagrado.

Al igual que los micelios, estas venas humanas se extienden como un río subterráneo por nuestra América y llevan en lo más profundo de sus frágiles filamentos la cultura, el intercambio de palabras, la mezcla de saberes, paisajes y sabores que sobreviven a la devastadora guerra, el prejuicio humano y la frontera de nuestra mirada.



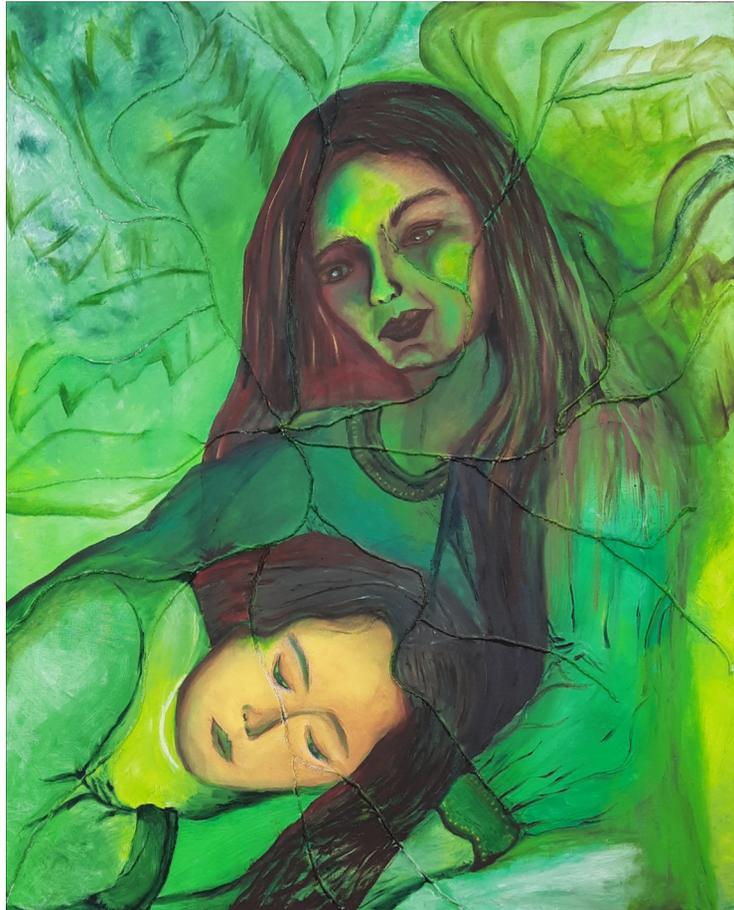
ANELO / PARTIDA  
60X80 CM.  
ÓLEO SOBRE LIENZO, HILO  
2022



MOVIMIENTO / ALIMENTO  
50X40 CM.  
ÓLEO SOBRE LIENZO, HILO  
2024



ENCUENTRO / RAÍZ  
70X35 CM.  
ÓLEO SOBRE LIENZO, HILO  
2024



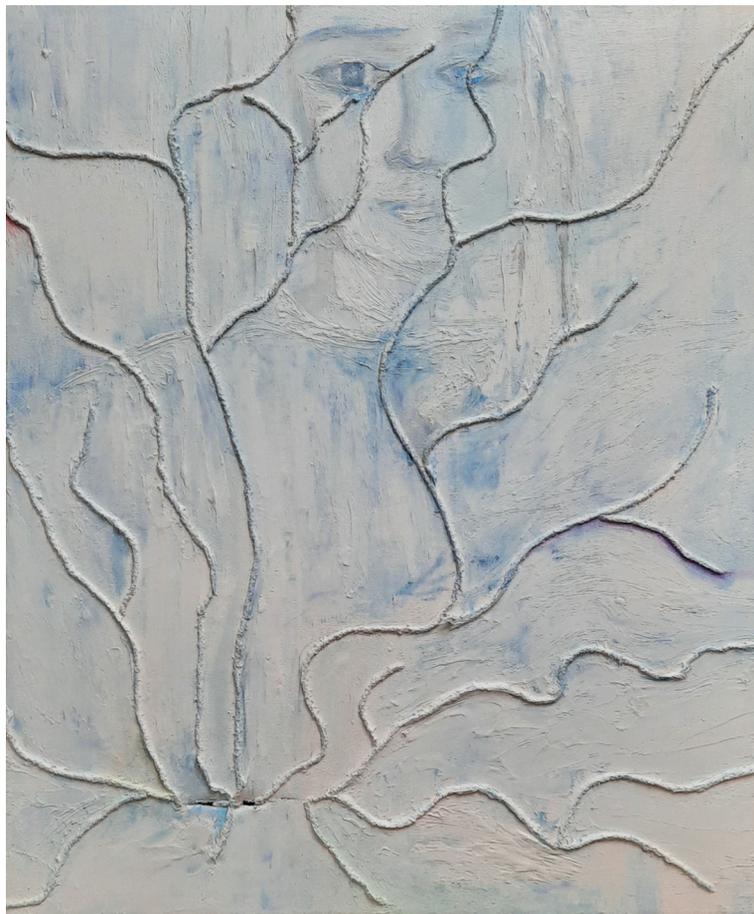
RESISTENCIA / COBIJO  
100X80 CM.  
ÓLEO SOBRE LIENZO, HILO  
2023



IDENTIDAD / CAMINOS  
65X50 CM.  
ÓLEO SOBRE LIENZO, HILO  
2023



COMUNIDAD / SANGRE  
60X80 CM.  
ÓLEO SOBRE LIENZO, HILO  
2023



APRENDIZAJE / AMÉRICA  
50X40 CM.  
ÓLEO SOBRE LIENZO, HILO  
2024