

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN COMUNICACIÓN SOCIAL**



TESIS DOCTORAL

**MODELO DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL
PARA EL DESARROLLO EN GUATEMALA**

**ANÁLISIS DE SITUACIONES DE COMUNICACIÓN ENTRE
POBLACIÓN INDÍGENA MAYA Y LADINA EN PROYECTOS DE
DESARROLLO EN EL OCCIDENTE DE GUATEMALA**

RENÉ DAVID OLIVA MEZA

GUATEMALA, MARZO DE 2,017

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Ciencias de la Comunicación
Departamento de Estudios de Postgrado
Doctorado en Comunicación Social



Tesis Doctoral

**Modelo de Comunicación Intercultural
para el Desarrollo en Guatemala**

**Análisis de situaciones de comunicación entre población indígena maya y
ladina en proyectos de desarrollo en el occidente de Guatemala**

René David Oliva Meza

Asesor:

Dr. Carlos Interiano

Guatemala, marzo de 2,017

Universidad de San Carlos de Guatemala

Autoridades Centrales

Rector Dr. Carlos Guillermo Alvarado Cerezo
Secretario General Dr. Carlos Enrique Camey Rodas

Escuela de Ciencias de la Comunicación

Consejo Directivo

M.Sc. Sergio Vinicio Morataya García
Director

Consejo Académico de Postgrados

M.Sc. Sergio Vinicio Morataya García
Director

Mtro. Gustavo Adolfo Morán Portillo

Lic. Mario Enrique Campos Trujillo

Representantes docentes

Mtro. Gustavo Adolfo Morán Portillo

Secretario

Publicista Anaité Machuca

Periodista Mario Barrientos

Representantes estudiantiles

Lic. Jhonny Michael González Batres

Representante de egresados

M.Sc. Claudia Xiomara Molina Ávalos

Secretaría

Para efectos legales, únicamente el autor es responsable del contenido de este trabajo.

Contenido

Contenido.....	i
Índice de Cuadros.....	ix
Índice de Tablas.....	x
Índice de Instrumentos.....	x
Índice de Ilustraciones.....	x
Índice de Esquemas.....	x
Índice de Gráficas.....	xi
Abreviaturas.....	xiii
Introducción.....	I
PARTE I. INTRODUCCIÓN AL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.....	6
Introducción.....	7
Capítulo 1.....	10
1.1 Los objetivos de la investigación.....	10
1.2 Formulación del problema.....	12
1.3 Relación objetivos y preguntas generadoras.....	13
1.4 Reflexiones Finales de Capítulo.....	15
Capítulo 2.....	17
2.1 Marco metodológico.....	17
2.2 Sujetos o personajes bajo estudio.....	20
2.3 Las categorías a interpretar.....	21
2.4 Descripción del proceso de investigación.....	31
2.5 Trabajo de campo para interacciones grupales.....	36
2.6 Instrumentos.....	48
2.7 Reflexiones finales de capítulo.....	49
PARTE II: ANTECEDENTES DEL ESTUDIO.....	51
Capítulo 3.....	52
3.1 Antecedentes relacionados con el estudio, situación de relaciones culturales y salud en Guatemala.....	52
3.2 Marco legal hacia la adecuación cultural.....	55

3.3 Reflexiones finales de capítulo.....	59
Capítulo 4.....	60
4.1 Estudios e investigaciones sobre comunicación intercultural.....	60
4.2 Experiencias en América.....	73
4.3 Experiencias en Guatemala	85
4.4 Reflexiones finales del capítulo.....	94
PARTE III: MARCO TEÓRICO.....	99
Introducción.....	100
Capítulo 5.....	102
Marco Teórico sobre Cultura.....	102
5.1 Cultura.....	102
5.2 La interculturalidad, multiculturalidad y pluralismo cultural.....	113
5.3 Bases conceptuales sobre interculturalidad y pluralismo cultural para diálogos interculturales.	128
5.4 Reflexiones finales de capítulo.....	138
Capítulo 6.....	145
Marco Teórico sobre Comunicación.....	145
6.1 Comunicación, desarrollo e interculturalidad.....	145
6.2 Definición Comunicación.....	147
6.3 Comunicación para el Desarrollo	156
6.4 La Comunicación en los Modelos de Desarrollo	161
6.5 Comunicación Intercultural.....	177
6.6 Reflexiones finales del capítulo.....	186
PARTE IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	192
Introducción.....	193
Capítulo 7.....	196
Trabajo de Campo	196
7.1 Marco del Estudio	196
7.2 Características de la Población en el Estudio	198
7.3 Objetivos del Trabajo de Campo.....	199

7.4 Metodología del Trabajo de Campo	199
7.4.1 Primera Observación de Campo Interacciones Individuales	199
7.4.2 Segunda Observación de Campo Interacciones Individuales	202
7.4.3 Resultados de la primera observación de monitoreo de Educadoras Distritales sobre el uso de materiales educativos	204
7.4.4 Segunda Observación de Educadoras (es) y Auxiliares de enfermería .	227
7.5 Conclusiones del Monitoreo Uso de Materiales	244
7.6 Recomendaciones para uso del material educativo.....	245
7.7 Percepción de la Promoción y Educación en Salud y Nutrición	246
7.7.1 La dinámica de educación en Salud y Nutrición en los Servicios de Salud	247
7.7.2 Opinión de los entrevistados respecto a la promoción y educación en sus Servicios de Salud	255
7.7.3 Opinión sobre la función de promoción y educación de los Distritos	258
7.8 Conclusiones generales percepción de coordinadores, enfermeras y técnicos en salud de los distritos seleccionados	259
7.9 Observación de Momentos Educativos durante las rutas de atención de la usuaria	262
7.10 Conclusiones Generales de Observación de Rutas de Atención	286
7.11 Recomendaciones Generales de Observación de Rutas de Atención	287
7.12 Conclusiones Teóricas basadas desde las categorías de estudio	288
Capítulo 8.....	294
La Propuesta.....	294
8.1 Antecedentes y marco de validación.....	294
8.2 El modelo de comunicación intercultural	297
8.3 Bases conceptuales sobre interculturalidad y pluralismo cultural para diálogos interculturales	300
8.4 Descripción del proceso de Diálogos Interculturales.....	309
8.5 Instrumento para la orientación de estrategias de comunicación con perspectiva intercultural	324

8.6 Los conceptos de comunicación intercultural y complejidad	328
8.7 Forma de uso del cuadro dinámico	332
PARTE V. REFERENCIAS	339
Bibliografía	340
Anexos	347

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Relación objetivos específicos y preguntas generadoras respecto a la comunicación intercultural.....	14
Cuadro 2. Objetivos, Preguntas y Categorías: Modelo de Comunicación Intercultural	22
Cuadro 3. Deducción y articulación de Categorías, Sub-categorías y criterios de observación	24
Cuadro 4. Deducción y articulación de categorías, criterios conceptuales y propósitos ...	29
Cuadro 5. Categorías Teóricas y Principios de Comunicación Intercultural	30
Cuadro 6. Lista personas entrevistadas en campo	35
Cuadro 7. Lugar y Número de participantes según rol.	38
Cuadro 8 Resumen coincidencias de términos en definición de Cultura	111
Cuadro 9 Temas realimentados a educadoras.....	226
Cuadro 10 Realimentación a educadoras y auxiliares de enfermería segundo monitoreo	243
Cuadro 11 Personas entrevistadas, cargo y municipio.....	247
Cuadro 12 Diferencias entre educadoras y auxiliares de enfermería según percepción entrevistados	258
Cuadro 13 Número de participantes en Diálogos Interculturales por municipio y totales	295
Cuadro 14 Categorías Teóricas y Principios de Comunicación Intercultural	326
Cuadro 15 Componentes Comunicación para el Desarrollo.....	327
Cuadro 16 Relacionamiento conceptos y componentes.....	327
Cuadro 17 Ejemplo de Instrumento dinámico de conceptos y componentes.....	337

Índice de Tablas

Tabla 1 Primera Observación de Interacciones.....	200
Tabla 2 Segunda Observación de interacciones.....	202

Índice de Instrumentos

Instrumento 1 Distribución servicios monitoreados.	348
Instrumento 2 Boleta de Observación de Interacciones individuales.....	349
Instrumento 3 Planificación Segundo Monitoreo	352
Instrumento 4 Matriz de Conceptos- Preguntas para entrevistas	353
Instrumento 5 Boleta para Vaciado de Entrevistas.....	355
Instrumento 6 Boleta para observación de Ruta	357
Instrumento 7 Auto definición de Identidad	358
Instrumento 8 Qué tengo en común con las demás personas. Proveedores.....	359
Instrumento 9 Cómo nos estamos relacionando. Proveedores	361
Instrumento 10 Mi identidad como comadrona.....	362
Instrumento 11 Cómo atiendo a la embarazada. Comadrona	363

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Ubicación de categorías y conceptos en las columnas	333
Ilustración 2 Ubicación componentes.....	334
Ilustración 3 Cuadro ejemplo. Totales ponderados	336

Índice de Esquemas

Esquema 1 Comunicación Vertical para Modelo Asistencialista	166
Esquema 3 Comunicación Horizontal con emisor privilegiado	173
Esquema 4 Comunicación sustentable	176

Índice de Gráficas

Gráfica 1 Porcentaje Encuestas Monitoreo por Departamento.....	205
Gráfica 2 Acción tomada para selección de tema	207
Gráfica 3 Acción tomada selección tema por municipio	207
Gráfica 4 Selección láminas a emplear	209
Gráfica 5 Selección de láminas por Municipio	210
Gráfica 6 Material empleado	211
Gráfica 7 Material empleado por Municipio	212
Gráfica 8 Ubicación rotafolio al iniciar consejería	213
Gráfica 9 Ubicación rotafolio al iniciar consejería por municipio	214
Gráfica 10 Ubicación rotafolio al dar consejería	215
Gráfica 11 Ubicación rotafolio al dar consejería	216
Gráfica 12 Exhibición rotafolio al dar consejería	217
Gráfica 13 Uso rotafolio para mantener comunicación.....	219
Gráfica 14 Uso rotafolio para mantener comunicación por municipio.....	220
Gráfica 15 Realimentación con material por municipio.....	222
Gráfica 16 Respuesta o realimentación usando material	223
Gráfica 17 Ubicación rotafolio al finalizar consejería	224
Gráfica 18 Número de láminas empleadas en consejería	225
Gráfica 19 Porcentaje de observaciones por departamento.....	227
Gráfica 20 Porcentaje de observaciones a educadoras por municipio	228
Gráfica 21 Porcentaje de observaciones a auxiliares de enfermería por municipio.....	229
Gráfica 22 Lugar de realización de consejería	230
Gráfica 23 Uso del carné para selección de tema.....	231
Gráfica 24 Comparación uso de preguntas para definir tema	232
Gráfica 25 Forma de decidir tema por educadora y por auxiliar de enfermería	233
Gráfica 26 Facilidad para ubicar lámina a emplear en consejería	234
Gráfica 27 Material empleado durante consejería.....	235
Gráfica 28 Ubicación de rotafolio al inicio de consejería	236
Gráfica 29 Ubicación rotafolio al dar mensaje.....	237
Gráfica 30 Exhibición de rotafolio al dar la consejería.....	238
Gráfica 31 Forma de uso de rotafolio durante consejería.....	239
Gráfica 32 Uso de texto del rotafolio durante consejería.....	240

Gráfica 33 Interlocución usando rotafolio	241
Gráfica 34 Ubicación rotafolio al finalizar consejería	242
Gráfica 35 Diversidad de láminas empleadas	243

Abreviaturas

AIEPI	Atención Integral de enfermedades Prevalcientes en la Infancia.
ASECSA	Asociación de Servicios Comunitarios de Salud.
CAIMI	Centro de Atención Integral Materno Infantil.
CAP	Centro de Atención Permanente.
CM	Casas Maternas.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
CRIT	Comunicación para Relaciones Interculturales y Transculturales.
AINM-C	Atención Integral de la Niñez y la Mujer con Base Comunitaria.
DMS	Distrito Municipal de Salud.
GUCOM	Grupo de Estudio para una Comunicología.
INDAPS	Instituto de Adiestramiento de Personal en Salud.
ISM o ISM 2015	Iniciativa de Salud Mesoamérica 2015.
BRCIG	Banco de Recursos de Comunicación Interpersonal y Grupal.
MSPAS	Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social.
ONU	Organización de Naciones Unidas.
OPS	Organización Panamericana para la Salud.
PNSR	Programa Nacional de Salud Reproductiva.
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
PEC	Programa de Extensión de Cobertura.
PSNMI o PSYMI	Proyecto Salud y Nutrición Materno Infantil.
UASP II	Unidad Atención en Salud para Pueblos Indígenas e Interculturalidad.
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
USAC	Universidad de San Carlos de Guatemala.
VAPS	Viceministerio de Atención Primaria en Salud.

Introducción

La población guatemalteca, principalmente la indígena, ha vivido históricamente en situaciones de exclusión y marginalización. Esta población es la que tiene mayores índices de pobreza y no cuenta con acceso a servicios básicos de salud, educación, seguridad y justicia.

El país vivió un conflicto armado de más de 35 años causado por estas situaciones de iniquidad económica y social. Al finalizar el conflicto, Guatemala marcó un hito histórico con la firma de los Acuerdos de Paz. En ellos se establecen pautas de actuación del Estado para reducir las brechas de desarrollo de la población guatemalteca. En estos documentos, desde una perspectiva cultural, se hace énfasis en mejorar las condiciones de vida de la población indígena maya, xinca o garífuna.

Ya han transcurrido 20 años desde la firma de los Acuerdos de Paz y los pasos concretos que ha dado el Estado Guatemalteco han sido mínimos. Muchas de las intervenciones de desarrollo no han tenido el éxito esperado y la cooperación internacional ha cambiado sus políticas de apoyo, marcado por los resultados y por cambios de directrices a nivel internacional.

La población Maya, principalmente, ha jugado un rol protagónico en las demandas políticas para realizar los cambios necesarios en las políticas de desarrollo guatemaltecas, pero éstas aún no se manifiestan totalmente en los escenarios de atención y servicios a nivel comunitario y municipal.

Ante esta situación se requiere acelerar procesos de desarrollo. Se necesita que las intervenciones sean más eficientes, efectivas y eficaces. Para ello, son imprescindibles las plataformas de comunicación para el desarrollo adecuadas a los programas y políticas de cambio social.

Ahora bien, deben ser plataformas contextualizadas al país desde varias perspectivas. Se necesita de ejercicios de comunicación para el desarrollo, participativos y pertinentes culturalmente, características que para los estudiosos de la comunicación pueden ser redundantes, pero para el caso de Guatemala es urgente contar con modelos, metodologías y técnicas democráticas y armónicas a la realidad del país.

Se hace especial énfasis en las relaciones culturales. Estas han sido dirigidas desde una cultura dominante marcadas con discriminación y racismo cultural. Por ello, los pueblos indígenas viven en zonas aisladas, sin servicios y con muy pocas oportunidades de tener acceso a acciones de desarrollo. Una de las premisas de este trabajo de investigación parte de la idea que los proyectos de desarrollo no han tenido resultados significativos por carecer de una comunicación intercultural que genere procesos respetuosos de relacionamiento entre el Estado y organizaciones de desarrollo y las comunidades beneficiarias. Es urgente contar con directrices en comunicación intercultural con pertinencia a la realidad guatemalteca.

Ese es el objetivo de este trabajo de investigación de tesis, definir un modelo de comunicación intercultural que fundamente conceptual y operativamente las interacciones interétnicas guatemaltecas en procesos de desarrollo, con énfasis en salud en el occidente del país.

El proceso llevado para la realización de investigación de tesis y elaboración de la propuesta de modelo e instrumento de comunicación intercultural se apoyó en tres objetivos específicos: a) Construir un marco conceptual base sobre comunicación intercultural que fundamente las interacciones individuales y grupales entre indígenas mayas y ladinos en Guatemala. b) Analizar situaciones de comunicación individual y grupal entre indígenas mayas y ladinos en prácticas de proyectos de desarrollo en el occidente de Guatemala, con énfasis en la salud. c) Proponer una

metodología que facilite las interacciones comunicacionales en procesos de negociación de sentidos de proyectos de desarrollo que busquen ser interculturales.

Metodológicamente, el trabajo de campo requería de un marco operativo y observacional que fuese sistemático y con una estructura de trabajo formal para hacer sostenible el proceso de investigación. Se identificó al Proyecto Salud y Nutrición Materno Infantil que implementó acciones educativas y de comunicación en el occidente del país, en las cuales se ubicaron a los grupos y sujetos a ser estudiados en sus interacciones. Claros referentes del modelo de atención biomédico occidental, con sujetos usuarios de servicios de salud, principalmente de la población indígena maya. Por ello, se aprovecha para agradecer este espacio de investigación a todas las personas que contribuyeron con la observación de campo.

En el trabajo de campo se observaron relaciones interpersonales, se recogieron opiniones de actores clave sobre las dinámicas educativas sobre salud y se validó una metodología de diálogos interculturales, manifestación concreta del modelo de comunicación propuesto teóricamente en este documento.

La propuesta realizada parte de los principios siguientes: el Estado es el responsable de garantizar el ejercicio pleno de los derechos humanos; los derechos humanos son los principios para el planteamiento de propuestas de desarrollo y por lo tanto, los criterios para evaluación de la calidad de vida de las personas; todas las personas tienen derecho a gozar plenamente todos los aspectos culturales y vivir desde esta identidad el desarrollo de sus condiciones de vida. En tal sentido, el Estado está obligado a promover ejercicios de desarrollo partiendo de la cultura de los grupos que habitan en Guatemala, por lo que requiere de equipos competentes para impulsar ejercicios interculturales.

Durante el quehacer investigativo se llegó a la conclusión que la comunicación es un acelerador de los procesos de desarrollo, además de ser el ambiente mismo que cohesiona a la sociedad y retroactúa culturalmente. La comunicación es catalizadora y aceleradora tipo reactivo, ya que, se transforma así misma en su naturaleza cohesionadora.

Este documento está dividido en 5 partes compuestas por 8 capítulos. Las partes I y II contienen todos los aspectos metodológicos y antecedentes del estudio.

La parte III está compuesta de 2 capítulos que conforman el marco teórico. En el primero de ellos se desarrollan los conceptos centrales de cultural, multiculturalidad, interculturalidad y pluralismo cultural. El siguiente capítulo examina conceptos de comunicación y desarrollo. En este se van develando los conceptos que componen el marco base del modelo de comunicación intercultural propuesto y del instrumento interactivo construido para la evaluación de situaciones de comunicación desde una perspectiva intercultural.

La descripción del trabajo de campo, sus resultados, conclusiones y recomendaciones están en la parte IV, capítulo 7. El modelo de comunicación intercultural y la descripción de uso del instrumento interactivo están al final de la parte en mención. Y el apartado número V contiene las referencias bibliográficas.

La propuesta de modelo y de instrumento se basa en la perspectiva de las relaciones interculturales. Hay conciencia que para generar procesos de desarrollo incluyentes, democráticos y sostenibles se requiere de las perspectivas de género y de edad, pero para poder tener una propuesta concreta hubo que centrar ésta en las relaciones culturales.

PARTE I. INTRODUCCIÓN AL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Introducción

Guatemala es un país multicultural e históricamente ha implementado los procesos de desarrollo desde esa multiculturalidad, en la cual prevalece la visión mono-cultural occidental, sobre todo desde lo étnico, han sido procesos de desarrollo excluyentes. A partir de la firma de los acuerdos de paz el Estado inició a transformar sus políticas de desarrollo. La investigación e informe de tesis doctoral se elaboran en el marco de esta situación de relaciones culturales.

Desde el punto de vista de comunicación, Guatemala ha planteado procesos de apoyo a las poblaciones excluidas por medio de procesos alternativos, populares y ha implementado acciones de comunicación de apoyo al desarrollo desde una plataforma de derechos humanos.

En tal sentido, era necesario observar, reflexionar y proponer una modalidad de comunicación para el desarrollo que tuviera principios básicos que apoyen las relaciones interculturales, a manera de promover procesos incluyentes de comunicación en las acciones de desarrollo que impulsan las políticas de Estado pos firma de acuerdos de paz dirigidas a la población indígena maya.

El primer capítulo expone los objetivos de investigación que guiaron todo el trabajo realizado. Contiene objetivo general y específicos. El general expresa la intención de perfilar un modelo de comunicación intercultural desde la perspectiva étnica adecuado a la dinámica de Guatemala, con mayor énfasis en la región occidental. Los específicos buscan ser complementarios entre sí y contribuir al logro del general. El primer objetivo específico orientó la revisión de un marco teórico sobre comunicación intercultural; el segundo guio el análisis de interacciones de comunicación interpersonal; y el tercero tiene el espíritu de proyectar una metodología de trabajo en comunicación intercultural.

Además, el capítulo describe el problema de investigación que motiva este trabajo de tesis doctoral. Y por último relaciona los objetivos con el planteamiento de las preguntas base de la investigación.

La investigación se enmarca en la metodología cualitativa, en tal sentido la base del desarrollo metodológico son los objetivos planteados en el capítulo 1. Por las características del tema a tratar y el problema a estudiar se consideró que la investigación basada en la teoría fundamentada era la más adecuada.

En tal sentido, la investigación por emplear la metodología cualitativa no tiene carácter general en cuanto a los resultados del objetivo 2, relacionados al análisis de las interacciones, el alcance es descriptivo del occidente del país y de las relaciones entre proveedores de salud, visión biomédica, con población mam, kiche' y kakchiquel. En cuanto al objetivo 1 y 3, la metodología empleada da resultados que pueden ser empleados de manera general, con la adaptación necesaria al contexto y a las culturas a ser analizadas.

El segundo capítulo desarrolla la explicación de la metodología empleada. También define a la población bajo estudio, la forma en que se delimitó al sujeto y los hechos comunicacionales a analizar. Se suman las consideraciones tomadas para la definición de las categorías a interpretar, la construcción de subcategorías y criterios de observación.

En adición, se describen los procesos desarrollados de investigación y realización de las acciones que contribuyeron a validar la propuesta metodológica para la realización de interacciones sistemáticas entre las culturas trabajadas. Este apartado explica brevemente el proceso llevado desde el nivel central de coordinación del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, hasta los servicios de salud a nivel comunitario y visitas domiciliarias.

Por último, se presentan los instrumentos construidos por el investigador y equipos de trabajo con quienes se coordinó y se realizó el trabajo de campo. Estos reflejan esfuerzos de llevar a la práctica muchos de los criterios y conceptos teóricos planteados en el apartado 3 de este informe.

Capítulo 1

En este apartado se presentan los objetivos de la investigación de tesis. Estos fueron fundamentales en la conducción de todo el trabajo realizado que duró aproximadamente 4 años. Es importante destacar que las modificaciones realizadas a estos elementos del plan de investigación fueron mínimos.

A la vez, se hace el enunciado del problema de investigación. Este punto se complementa con la descripción de la situación de las relaciones entre culturas, en el marco de la salud. Y, desde esta descripción, se presenta la relación existente entre objetivos y preguntas generadoras, las cuales ayudaron a encontrar especificidades en el trabajo de campo.

Al final del capítulo se desarrollan las reflexiones sobre el proceso llevado y sobre cómo los elementos del plan de investigación fueron tratados durante la investigación.

1.1 Los objetivos de la investigación

La investigación de tesis para doctorado está centrada en un objetivo general y tres específicos. El objetivo general se construyó con la visión de contar con un resultado o producto final que contribuya a las acciones sistemáticas de comunicación para el desarrollo en Guatemala y otros espacios multiculturales para impulsar relaciones entre etnias más democráticas y sinérgicas.

El objetivo general circunscribe el tema desde el cual se realizó la investigación, pero los resultados o aporte de la tesis puede ser adaptada a otros temas de desarrollo en el país.

Los objetivos específicos han sido de mucha utilidad en función de marcar rumbos de investigación. En ellos se proyectan los resultados de la investigación, que por ser cualitativa requiere de la claridad y especificidad de los objetivos, el primero hacia la construcción de un marco conceptual sobre comunicación, cultura y desarrollo. El segundo hacia el análisis de situaciones de comunicación individual o grupal para identificar y sintetizar sus características relevantes. Y el tercero, marca el rumbo para la construcción de una metodología de trabajo comunicacional facilitadora de interacciones entre los pueblos indígena maya y ladino.

Objetivo general

Definir un modelo de comunicación intercultural que fundamente conceptual y operativamente las interacciones interétnicas guatemaltecas en procesos de desarrollo, con énfasis en salud en el occidente del país.

Objetivos específicos

- Construir un marco conceptual base sobre comunicación intercultural que fundamente las interacciones individuales y grupales entre indígenas mayas y ladinos en Guatemala.
- Analizar situaciones de comunicación individual y grupal entre indígenas mayas y ladinos en prácticas de proyectos de desarrollo en el occidente de Guatemala, con énfasis en la salud.
- Proponer una metodología que facilite las interacciones comunicacionales en procesos de negociación de sentidos de proyectos de desarrollo que busquen ser interculturales.

1.2 Formulación del problema

¿Cuál es el modelo comunicacional entre ladinos y población indígena maya que sustenta las relaciones interpersonales y grupales en los proyectos de desarrollo, con énfasis en salud, en el occidente de Guatemala?

1.2.1 Explicación del problema

El objeto de estudio son las interacciones dadas entre ladinos y población maya del occidente del país en los programas o proyectos de desarrollo humano que tienen como principal beneficiario a la población indígena maya. El estudio hace énfasis en intervenciones relacionadas a la salud y nutrición materno infantil.

Por el énfasis dirigido a la salud, las interacciones estudiadas se ubican en distintos niveles de complejidad: el individual entre proveedor de servicios de salud y el usuario de los servicios; el grupal, entre uno o varios proveedores de servicios, principalmente educativos para la promoción de la salud; y el nivel institucional, en el cual interactúan los paradigmas para el cuidado de la salud y curación de la enfermedad, entiéndase, el modelo Biomédico occidental implementado por el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social y el Modelo tradicional practicado por terapeutas indígenas mayas, como son las comadronas, los hueseros, entre otros.

Estas interacciones simbólicas y estructurales de comunicación se observaron, delimitaron, analizaron y sintetizaron. El propósito fue caracterizar la dinámica de los elementos de la comunicación prevaleciente, con la finalidad de identificar aquellos que contribuyen a las relaciones interétnicas.

Un elemento primordial en las relaciones culturales, es la concepción acerca del “otro”. Desde la perspectiva del grupo dominante, esa “otredad” tipifica a los miembros de una determinada cultura o etnia, ya sea, como indefensos, incapaces o como los responsables de su situación por mantener determinados valores, prácticas o costumbres.

Durante el desarrollo de la investigación no se descartó la existencia de relaciones interculturales, resultado de distintos hechos históricos recientes del país, como la firma de los Acuerdos de Paz, la promoción de los derechos de los pueblos indígenas y una tendencia a ser una sociedad más incluyente. En sí, el problema abordado buscó conocer si existe un modelo de comunicación que se manifieste de manera sistemática en las distintas relaciones entre ladinos y población indígena maya.

1.3 Relación objetivos y preguntas generadoras

La investigación de tesis planteó únicamente objetivos, desde los específicos se construyeron las preguntas generadoras que sirvieron de rumbo para la realización de la consulta bibliográfica y construcción del marco teórico; la construcción de instrumentos para el trabajo de campo; y la construcción de la plataforma metodológica del modelo de comunicación intercultural para el desarrollo.

El objetivo específico 1, relacionado al marco conceptual, dio lugar a dos preguntas vinculadas a los conceptos: comunicación y de antropología, necesarios para enmarcar las interacciones entre distintas culturas, principalmente la del pueblo maya y la ladina.

El objetivo específico 2 impulsó las preguntas pertinentes al análisis de las situaciones de comunicación individual y grupal entre sujetos ladinos y mayas. Con estas preguntas se facilitó la creación de instrumentos de observación de campo, previa delimitación de categorías de análisis. Además, de indagar por los contextos o entornos en los cuales se materializan las interacciones observadas.

El objetivo específico 3, que tuvo como finalidad la construcción del modelo de comunicación intercultural para el desarrollo, sirvió de plataforma para identificar y plantear los principios, procedimientos y técnicas comunicacionales facilitadores de interacciones culturales.

En el Cuadro 1 se sistematizan los objetivos específicos y las preguntas generadoras.

Cuadro 1.

Relación objetivos específicos y preguntas generadoras respecto a la comunicación intercultural

Objetivos	Preguntas Generadoras
Construir un marco conceptual base sobre comunicación intercultural que fundamente las interacciones individuales y grupales entre indígenas mayas y ladinos en Guatemala.	¿Cuáles son los conceptos de comunicación para la generación de una comunicación intercultural? ¿Cuáles son los conceptos de la antropología para la generación de una comunicación intercultural?
Analizar situaciones de comunicación individual y grupal entre indígenas mayas y ladinos en prácticas de proyectos de desarrollo en el occidente de Guatemala, con énfasis en la salud.	¿Qué características presentan las interacciones dadas entre población indígena maya y población ladina, entendiéndose entre usuarias indígenas de servicios de salud y proveedores de servicios de salud? ¿Cuál es el entorno y articulación de las interacciones de comunicación de proveedores de salud hacia usuarias en la atención regular de los servicios de salud?
Proponer una metodología que facilite las interacciones comunicacionales en procesos de negociación de sentidos de proyectos de desarrollo que busquen ser interculturales.	¿Cuáles son los principios para la comunicación intercultural? ¿Qué procedimientos se deben seguir para concretar interacciones interculturales? ¿Qué técnicas se pueden emplear para facilitar las interacciones interculturales?

Fuente: Elaboración propia 2011

1.4 Reflexiones Finales de Capítulo

El ejercicio de reflexión y análisis del problema realizado durante los primeros meses de inicio de trabajo de tesis, junto a otros candidatos al doctorado en comunicación social y con miembros del equipo de los programas de salud y nutrición materno-infantil del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, contribuyó a delimitar los objetivos de la investigación.

La relación de objetivos, problema de estudio y elaboración de las preguntas específicas orientadoras de la investigación se logró tras varios ensayos de construcción. La forma de delimitarlos tomó en cuenta también la opinión de otros profesionales de la comunicación y del personal del Programa en mención. La responsabilidad y autoría de estos elementos del marco introductorio de investigación las asume el autor de este informe, ya que, son de carácter académico e investigativo.

La investigación delimita la temática a través de los objetivos. La perspectiva de investigación es de relaciones interculturales desde lo étnico, no se toman en cuenta las perspectivas de género y edad, marcos de referencia que hacen más complejas las relaciones, pero por eficiencia de los recursos y efectividad de la investigación se orientó únicamente a lo étnico.

Lo anterior, invita a que otros investigadores profundicen en este tipo de culturas y relaciones interpersonales, para luego complementarlo con lo étnico, que toca inicialmente esta investigación de tesis doctoral.

La matriz general de pensamiento que da origen a la investigación y por lo tanto a los objetivos de investigación y exposición del problema, está estructurada en que el Estado es el responsable del bienestar social, económico y cultural de la ciudadanía guatemalteca y que el marco de referencia para la observancia del cumplimiento de esta obligación de Estado son los derechos humanos. En tal

sentido, es el Estado el primer responsable de impulsar las acciones de desarrollo y la perspectiva intercultural desde lo étnico.

Capítulo 2

Esta investigación de tesis siempre estuvo en el marco metodológico cualitativo, por lo que conforme se profundizó en conceptos y conocimiento de otras experiencias similares se fueron haciendo ajustes a los procesos planteados inicialmente.

A continuación se describe el marco metodológico, lo sujetos con quienes se realizó el estudio. Además de las categorías de análisis y se hace la descripción del proceso llevado.

Sumado a lo anterior se describe los procedimientos seguidos para poder realizar todo el trabajo de campo vinculado con las relaciones intergrupales, aspecto que dio como plataforma la propuesta de comunicación. Al final, se exponen los instrumentos empleados durante la investigación, en los cuales, hubo participación activa de personeros del Ministerio de Salud.

2.1 Marco metodológico

El enfoque metodológico de la investigación de tesis doctoral es cualitativo. Se basó en el diseño de teoría fundamentada. “La teoría fundamentada (*Grounded Theory*) surge en 1967, fue propuesta por Barney Glaser y Anselm Strauss en su libro: *The Discovery of Grounded Theory*. La cual se asienta básicamente en el interaccionismo simbólico (Sandin, 2003).” (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Lucio, 2006, p. 687)

Hernández Sampieri hace énfasis en que las teorías sustantivas, resultado de estudios cualitativos de teoría fundamentada, son de naturaleza “local”, ya que, “se relacionan con una situación y un contexto más concreto” (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Lucio, 2006, p. 687)

El estudio realizado se delimitó a experiencias de comunicación entre proveedores de salud y usuarios de los servicios de salud en departamentos de Chimaltenango, Sololá, Quetzaltenango, San Marcos y Huehuetenango. En tal sentido, los resultados iniciales se circunscriben al occidente del país. Aunque, la propuesta de modelo de comunicación intercultural puede ser llevada a escala a otras regiones del país.

Metodológicamente, desde el punto de vista de la muestra, se requería de un marco operativo y observacional que fuese sistemático y con una estructura de trabajo formal para hacer sostenible el proceso de investigación implementado. Según Donna Mertens, citada por Hernández Sampieri “en el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos”. (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Lucio, 2006, p. 564).

La tesis partió de identificar la implementación de acciones educativas y de comunicación en proyectos de salud y nutrición materno infantil que implementa el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (MSPAS), luego, dentro de esta misma dinámica se identificaron a los grupos y sujetos individuales a ser estudiados en sus interacciones, como referentes del modelo de atención biomédico occidental, con sujetos usuarios de servicios de salud, principalmente de la población indígena maya.

El proceso de investigación, durante la inmersión y el relacionamiento institucional inicial, tuvo 4 fases desarrolladas estrechamente con la estructura de trabajo formal de educación y comunicación en salud, más las fases atinentes al análisis y propuestas vinculadas estrictamente a la tesis doctoral.

Primera fase, con participación de personal técnico de los proyectos, consistió en la delimitación de las categorías a analizar basados en: a) los objetivos y preguntas generadoras planteadas para los fines de la investigación de tesis; y b) en las interacciones sistemáticas formales entre proveedores y usuarios de servicios de salud del Ministerio de Salud.

Segunda fase, se concentró en la construcción de instrumentos de observación de las acciones de comunicación, tomando en cuenta el uso de material educativo o de apoyo comunicacional por parte del personal responsable de las actividades educativas y comunicacionales de los servicios de salud.

Tercera fase, buscó la conformación de equipos de personal para el trabajo de campo para la observación y realización de acciones grupales de interacción entre proveedores de salud y usuarias de los servicios originarias del pueblo maya.

En esta fase se dio un evento que provocó la identificación de la “muestra por oportunidad”, el Ministerio de Salud Pública, a través de uno de sus proyectos en salud y nutrición materno infantil, necesitaba realizar un monitoreo de acciones educativas y uso de material educativo en el occidente del país. En el texto Metodología de la Investigación (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Lucio, 2006, p. 569) se habla de la muestra por oportunidad como aquella que se da cuando se ubican “casos que de manera fortuita se presentan ante el investigador, justo cuando éste lo necesita.”

Cuarta fase, que enmarcó la realización de trabajo de campo y análisis de los resultados. Esta fase también contó con acciones de retroalimentación a los equipos educativos y de comunicación del Ministerio de Salud, además de la validación de propuestas metodológicas para la realización de actividades educativas y comunicacionales con carácter intercultural.

2.2 Sujetos o personajes bajo estudio

Por la naturaleza de la investigación de tesis, se requirió entrevistar a proveedores de salud como médicos, enfermeros, auxiliares de enfermería, educadores en salud y nutrición y técnicos en salud rural, principalmente. Además, a embarazadas y mujeres usuarias de los servicios de salud y terapeutas tradicionales mayas en salud materna, conocidas como comadronas.

Por ser una investigación cualitativa se partió del principio de pertinencia y calidad de los sujetos a ser entrevistados, Uwe Flick opina que “Su relevancia para el tema de investigación más bien que representatividad es lo que determina la manera en que se selecciona a las personas que se estudiarán” (Flick, 2004, p. 57)

Los sujetos entrevistados formaron parte de una lista inicial que se consideró básica para obtener información relevante, es una selección por casos. Flick describe las muestras de la siguiente manera.

“La cuestión del muestreo aparece en puntos diferentes en el proceso de investigación. En un estudio de entrevista, se relaciona con la decisión sobre qué personas entrevistar (el muestreo de los casos) y de qué grupos deben provenir (el muestreo de grupos de casos). Surge además junto a la decisión sobre cuál de las entrevistas debe recibir un tratamiento minucioso, es decir, cuál se ha de transcribir e interpretar (el muestreo del material). Durante la interpretación de los datos, la cuestión se presenta de nuevo unida a la decisión sobre las partes de un texto que deben seleccionarse para la interpretación en general y para interpretaciones detalladas particulares (el muestreo dentro del material).” (Flick, 2004, p. 75)

En tal sentido, durante la investigación se entrevistó a personas que ocupaban los siguientes cargos o roles:

- Coordinadora de Unidad de Atención en Salud de Pueblos Indígenas e Interculturalidad (UASPII). Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (MSPAS).
- Coordinadores de Distritos Municipales de Salud (DMS)
- Técnicos en Salud Rural de los Distritos Municipales de Salud.
- Responsables de las acciones de Promoción y Educación de los Distritos Municipales de Salud.
- Líderes de origen de pueblos indígenas mayas que hayan participado en procesos de desarrollo local.

Como sujetos de estudio, se tuvo a un grupo de 67 educadores y educadoras en salud y nutrición que trabajaban en puestos de salud y a nivel comunitario, a quienes se les observó durante acciones educativas individuales. Para el trabajo grupal se contó con la participación de 48 proveedores de salud, 51 comadronas y 69 embarazadas, quienes participaron en una serie de diálogos interculturales y grupos focales.

2.3 Las categorías a interpretar

Inicialmente se presentaron categorías como referentes para la investigación. Estas sufrieron cambios conforme se realizó la revisión documental y se agregaron categorías o indicadores al realizar la coordinación con el Ministerio de Salud que facilitó la plataforma para el trabajo de observación. Esta flexibilidad metodológica se basó en lo expuesto por Hernández Sampieri, Fernandez y Lucio “Las categorías se basan en los datos recolectados (entrevistas, observaciones,

anotaciones y demás datos” (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Lucio, 2006, p. 527).

El marco base de categorías empleado fue:

Cuadro 2.

Objetivos, Preguntas y Categorías: Modelo de Comunicación Intercultural

Objetivos	Preguntas Generadoras	Categoría de Análisis
Construir un marco conceptual base sobre comunicación intercultural que fundamente las interacciones individuales y grupales entre indígenas mayas y ladinos en Guatemala.	¿Cuáles son los conceptos de comunicación para la generación de una comunicación intercultural? ¿Cuáles son los conceptos de la antropología para la generación de una comunicación intercultural?	Conceptos de Comunicación intercultural.
Analizar situaciones de comunicación individual y grupal entre indígenas mayas y ladinos en prácticas de proyectos de desarrollo en el occidente de Guatemala, con énfasis en la salud.	¿Qué características presentan las interacciones dadas entre población indígena maya y población ladina, entiéndase entre usuarias indígenas de servicios de salud y proveedores de servicios de salud? ¿Cuál es el entorno y articulación de las interacciones de comunicación de proveedores de salud hacia usuarias en la atención regular de los servicios de salud?	Interacciones entre usuarias y proveedores de servicios de salud: Situaciones de promoción y atención clínica. Características evidenciadas. Entornos.
Proponer una metodología que facilite las interacciones comunicacionales en procesos de negociación de sentidos de proyectos de desarrollo que busquen ser interculturales.	¿Cuáles son los principios para la comunicación intercultural? ¿Qué procedimientos se deben seguir para concretar interacciones interculturales? ¿Qué técnicas se pueden emplear para facilitar las interacciones interculturales?	Principios, procedimientos y técnicas metodológicos para comunicación intercultural.

Fuente: Elaboración Propia 2011

Las categorías del objetivo específico 1 se mantuvieron durante todo el proceso de investigación. Las relacionadas con los objetivos específicos 2 y 3 se delimitaron con mayor especificidad empleando sub-categorías y criterios para la observación de las interacciones individuales.

Para el objetivo 2, las sub categorías contaron con indicadores o criterios específicos a ser observadas. Las categorías se emplearon para facilitar áreas específicas de análisis y realimentación inmediata a los sujetos observados.

Como se mencionó, la investigación de tesis se articuló a un ejercicio de educación y comunicación del MSPAS que requería de una fase de monitoreo. El cruce de los intereses de la investigación de tesis y del monitoreo se facilitó a través de las categorías y sub-categorías de análisis y de los criterios de observación.

2.3.1 Descripción sub-categorías y criterios objetivo específico 2

Objetivo Específico 2

Analizar situaciones de comunicación individual y grupal entre indígenas mayas y ladinos en prácticas de proyectos de desarrollo en el occidente de Guatemala, con énfasis en la salud

Cuadro 3.
Deducción y articulación de Categorías, Sub-categorías y criterios de observación

Categoría de Análisis de Tesis	Sub- Categorías del MSPAS.	Criterios de observación
Interacciones entre usuarias y proveedores de servicios de salud:	Ejercicios Educativos de Educadores	Actitudes de Educadores.
Situaciones de promoción y atención clínica.	Consejería persona a persona. Ruta de atención en clínica	Lugares de realización de acciones educativas y comunicación.
Características evidenciadas.	Selección de temas. Material empleado.	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación del rotafolio y video al saludar, felicitar y primeras preguntas • Selección de las láminas o video a emplear • Ubicación del rotafolio o pantalla durante la consejería • Uso del rotafolio y pantalla durante la consejería. • Interlocución con rotafolio o pantalla • Ubicación y uso del rotafolio y pantalla al finalizar consejería
Entornos.	Clínicas Centros de Salud Clínicas Puesto de salud. Hogares.	<ul style="list-style-type: none"> • Escenario 1 Ingreso • Escenario 2 Durante la espera • Escenario 3 Durante la atención • Escenario 4 Antes de retirarse

Fuente: Elaboración Propia 2012

El ejercicio de observación se realizó a actividades de educación que ejecutan agentes de salud denominados educadores o educadoras. Es un cargo que busca transmitir mensajes educativos sobre varios temas de salud, principalmente sobre salud y nutrición materno – neonatal e infantil.

Los ejercicios educativos en sí, tienen como propósito un cambio de comportamiento a través de dar nuevos conocimientos a las personas para su autocuidado y el cuidado de niñas y niños recién nacidos hasta menores de 5 años.

Para la realización de las actividades educativas, las educadoras o educadores emplean material que contiene los mensajes clave e ilustración de las prácticas necesarias para mantener la salud y nutrición o para identificar señales de enfermedad. Los contenidos de estos materiales se basan en las normas de atención dictadas por el MSPAS como ente rector del sistema de salud de Guatemala.

Las intervenciones educativas para el cambio de comportamiento están programadas y sistematizadas para que contribuyan el alcance de objetivos o resultados que se reflejan en mejorar indicadores de desarrollo humano, como ejemplo, índices de desnutrición crónica o de mortalidad materna- neonatal.

2.3.2 Observación de interacciones individuales

a. Selección del tema de la Consejería

Trata de establecer el procedimiento para definir el tema a aconsejar. Si el tema responde a las necesidades puntuales y específicas de la persona que demanda el servicio y la consejería. Es una decisión estratégica del educador (a) que imparte el momento educativo.

b. Material empleado

Da información de la posible combinación de materiales como estrategia educativa, sea, rotafolio o video educativo.

- Ubicación del rotafolio o pantalla al saludar, felicitar y primeras preguntas al iniciar la interacción educativa.

Se observó en dónde estuvo el material en uno de los principales momentos de la consejería y la actitud para la apertura de la comunicación. En este caso el material no debió ser una barrera, ni un distractor.

- Selección de las láminas o video a emplear

Esta acción dependió de la decisión del tema a aconsejar. Su observación permitió establecer el conocimiento que tenía la o el educador del material, en este caso del rotafolio o videos educativos.

- Ubicación del rotafolio o pantalla durante la consejería

El rotafolio o video son un apoyo al diálogo educativo, en tal sentido no debió interrumpir la comunicación por colocarlo en lugares inadecuados. Supervisar este punto ayudó a dejar sugerencias o reconocer el buen uso del rotafolio y de los videos.

- Uso del rotafolio o pantalla durante la consejería

Este criterio de observación se centró en cómo el rotafolio o el video apoya el ejercicio educativo, como el uso de las imágenes, los movimientos para mantener la atención, la consulta a los textos del material. De igual manera, ayudó a realimentar de inmediato al educador (a).

- Interlocución con rotafolio o imagen de video

La interlocución, “partir del otro”, es un aspecto importante para los procesos educativos. En este sentido, se observó cómo se empleó el rotafolio o el video para generar intercambio, como pedir que la persona que recibe el mensaje señale una imagen. Su observación dio criterios para realimentar los momentos educativos.

- Ubicación y uso del rotafolio o video al finalizar consejería

Se buscó identificar cómo el educador (a) empleó el material para apoyarse en el cierre amable y fluido de la consejería.

2.3.3 Criterios para observación de rutas de atención clínica

Para la observación de las rutas de atención se empleó la categoría Entorno, y se propusieron como sub-categorías la identificación del lugar donde se daba el hecho observado. Aunque, ya en campo, únicamente se observaron rutas de atención en centros de salud o también llamados Centros de Atención Permanente (CAP).

Como criterios para seccionar el hecho, se usaron:

Escenario 1 Ingreso al servicio de salud

Se observó la interacción del personal de salud con la usuaria de los servicios. Principalmente actitud de bienvenida.

Escenario 2 Durante la espera

En este escenario se observó que hacía la usuaria mientras esperaba a ser atendida, si había alguna interacción con personal de salud u otras mujeres, principalmente acciones educativas.

Escenario 3 Durante la atención

Se observó si durante la atención clínica se daba alguna interacción educativa, el uso de materiales y la actitud del personal de salud.

Escenario 4 Antes de retirarse

Según el protocolo de atención, en este escenario es donde debería darse un momento educativo, en tal sentido, se buscó observar qué técnica se empleaba, el material usado y la dinámica misma educativa.

2.3.4 Descripción de categorías y principios objetivo específico 3

El trabajo de investigación de tesis se basó en la metodología cualitativa por lo que fue generando, conforme se hacía la revisión documental y se operativizaba las actividades de campo para las interacciones entre los modelos de atención en salud, un marco conceptual que diera los principios para el modelo de comunicación intercultural para el desarrollo.

El proceso fue modificando el Cuadro de Categorías teóricas y propuesta de principios hasta llegar a una saturación teórica, confrontada y validada en la experiencia misma de las actividades propuestas.

Por lo anterior, la descripción de las categorías se hará en el la Parte 3 Marco Teórico de este informe.

A continuación se presentan los Cuadros finales que sintetizan las categorías planteadas en el diseño de investigación de tesis doctoral, las categorías teóricas y la operacionalización de estas descritas como Propósitos.

El objetivo Específico 3:

Proponer una metodología que facilite las interacciones comunicacionales en procesos de negociación de sentidos de proyectos de desarrollo que busquen ser interculturales.

Cuadro 4.

Deducción y articulación de categorías, criterios conceptuales y propósitos

Categorías de Tesis	Categoría Teórica	Propósito
Principios para comunicación intercultural	Ver Cuadro 5.	Marco conceptual para modelo de Comunicación Intercultural
Procedimientos para generación de relación intercultural	Trabajos de grupo por separado	Auto- definición de identidad por proveedores.
		Auto- definición de identidad por Comadronas.
		Definición de puntos negociables por cada grupo
	Trabajo de grupo unidos	Encuentro para diálogo y negociación
Técnicas metodológicas para comunicación intercultural.	Trabajo de reflexión individual para identificación con facilitación	Reconocimiento de Mismidad y la Otredad Listado de concesiones. Consensos negociados.
	Trabajo de reflexión y expresión en grupos por separado con facilitación.	
	Trabajo de diálogo y negociación con mediador.	

Fuente: Elaboración Propia 2014

Cuadro 5.

Categorías Teóricas y Principios de Comunicación Intercultural

Categoría Teórica	Principio Comunicación Intercultural
Diálogo Educativo	Interlocución
	Búsqueda del sentido
Competencia Intercultural	Comprender la Incomprensión
	Prepararse malentendidos
	Conciencia del hecho comunicacional
	Negociar significados culturales
	Comunicación pertinente a identidades
	Fomento del diálogo
Competencia Cognitiva	Auto-conciencia y conciencia culturales
	Enfrentar Incertidumbre
	Metacomunicación
Competencia Emocional	Tolerancia
	Empatía
	Calma comunicacional (ansiedad)
Espacio Intercultural	Espacio mediático
	Espacio Virtual
	Espacio Real
Teoría complejidad	Multicausalidad
	Las recursiones
	Las interacciones

Fuente: Elaboración Propia 2014. 2015. 2016

2.3.5 Descripción de trabajo de observación de campo

El trabajo de campo de la presente tesis se realizó entre los años 2011 y el 2015. La observaciones individuales y entrevistas a actores principales durante los años 2011 y 2012. La preparación y realización de las acciones grupales se realizaron durante 2013, 2014 y 2015. Durante todo el período mencionado se mantuvo una revisión documental constante.

En función de la identificación y análisis de los modelos de comunicación prevaecientes se examinaron interacciones individuales y grupales en las relaciones de proveedores de salud y usuarias de servicios de salud.

La observación de las relaciones uno a uno se hizo en personal contratado como educadoras (es) en los servicios de salud del segundo nivel de atención.

Por lo regular, las educadoras son maestras de educación primaria o auxiliares de enfermería. Son personas que tienen un contacto a diario con los temas de salud materno infantil y aquellos relacionados al monitoreo y promoción del crecimiento y salud materno neonatal.

2.4 Descripción del proceso de investigación

En la primera observación el monitoreo del uso de material educativo se realizó en 8 distritos de salud:

- San Juan Comalapa, Chimaltenango
- San Bartolomé Jocotenango, El Quiché
- Nahualá, Sololá.
- Huitán, Quetzaltenango.
- Cajolá, Quetzaltenango.
- Comitancillo, San Marcos.
- Tejutla, San Marcos.
- Concepción Tutuapa, San Marcos

En cada distrito hay personas contratadas como educadoras en salud, tanto por el Proyecto de Salud y Nutrición Materno Infantil como por el mismo servicio a quienes se realizó el monitoreo del uso técnico de rotafolio y videos educativos en consejerías persona a persona, observando si se ponían en práctica las

instrucciones de manejo de los materiales educativos para facilitar el momento de la consejería dadas durante la capacitación, realizándose la observación en centros de salud, puestos, unidades mínimas o durante visitas domiciliarias, 4 consejerías por educadora.

Se monitorearon a las 67 educadoras de los 8 distritos, a través de la técnica de observación con anotación directa en un instrumento que contiene las categorías mínimas para formarse un criterio del uso individual de los materiales y de la tendencia general del empleo de estos recursos educativos. Se filmaron 2 consejerías por distrito.

La información recabada durante el monitoreo fue útil para realimentar de manera inmediata a la educadora. Además, la información fue procesada en una base de datos a manera de poder analizarlos y tener una visión general de las tendencias de uso de los materiales por parte de las educadoras (es).

Previo a hacer el trabajo de campo se realizó la revisión del plan de cada educadora para determinar la actividad principal del día y de la semana.

Contando con personal del Proyecto para el apoyo a estos servicios, se conformó un equipo de 3 comunicadores (monitores) como apoyo al trabajo de campo para la investigación. De acuerdo a la planificación previa, con cada una de ellas, se programaron las visitas al CAP o CAIMI, Puestos de Salud, Unidades Mínimas, para luego monitorear la consejería en el servicio o por medio de visita domiciliaria.

Cada educadora recibió realimentación sobre el uso técnico del material el día en que fue monitoreada, la tarde del segundo o tercer día (dependiendo del número de puestos de salud) se citó al grupo de educadoras en el CAP o CAIMI para realizar un taller en el cual se realimentó y motivó sobre el uso de técnicas de

comunicación educativa y uso materiales, con énfasis en las debilidades y fortalezas del grupo e intercambiando de experiencias, para poder aprender dentro del mismo.

Se evidenció que se cuenta con un grupo de educadoras multilingüe, por lo que en el momento en que fuera requerido se solicitó el apoyo de algún traductor en el servicio u otra educadora para realizar el monitoreo respectivo.

De igual manera fue considerado que el personal del servicio se involucrará en el monitoreo a través del Técnico de Salud Rural, responsable de promoción o la persona que pueda nombrar el servicio para que conozca el proceso, realizara las visitas y acompañara al monitor.

De esta manera se pretende dejar una propuesta de procedimiento de monitoreo e instrumento de observación depurado para uso del encargado de promoción del distrito.

La segunda observación de campo se realizó en 6 distritos para educadoras, se excluyó San Juan Comalapa por no evidenciar debilidades este grupo y 7 distritos para auxiliares de enfermería. La observación y realimentación se implementó únicamente con las educadoras (es) que tuvieron debilidades en la primera observación.

La observación se realizó en Centros y Puestos de Salud o durante visitas domiciliarias, se incorporaron a este proceso 3 auxiliares de enfermería por cada distrito tomando en cuenta que fueran dos del CAP o CAIMI y 1 de puesto de salud escogido al azar para hacer un total de 21 auxiliares de enfermería que tenían entre sus atribuciones realizar consejerías durante la post consulta, se realizaron 4 observaciones por auxiliar de enfermería. En la mayoría de los

Distritos, las auxiliares de enfermería participaron en la presentación y capacitación del uso de los materiales educativos.

Para el registro sistemático de las observaciones se revisaron e hicieron ajustes al instrumento con modificaciones de las observaciones y anotaciones consideradas como lecciones aprendidas por los monitores durante la primera observación.

La información recabada durante el monitoreo fue útil para realimentar de manera inmediata a cada educador (a) y auxiliar de enfermería. La información fue procesada en una base de datos para su análisis y tener una visión general de las tendencias de uso de los materiales por parte de las educadoras (es) y auxiliares de enfermería.

Al igual que en la primera acción de observación de campo, cada educadora y auxiliar de enfermería, el día en que fue monitoreada, recibió realimentación sobre el uso técnico del material, haciendo énfasis en las debilidades y fortalezas del grupo e intercambio de experiencias, para poder aprender dentro del mismo y motivarla para mejorar su desempeño.

2.4.1 Realización de las entrevistas a sujetos clave

Con la intención de conocer los criterios y opiniones respecto a la función de promoción y educación de los servicios de salud, durante la segunda observación del monitoreo de uso de materiales educativos se realizó una serie de entrevistas a Coordinadores de Distritos Municipales de Salud, Enfermeras (os) Profesionales y Técnicos (a) en Salud Rural como encargados del tema educativo.

En total se realizaron 14 entrevistas con el apoyo de un cuestionario estándar estructurada desde las categorías y criterios propuestos por la investigación de tesis. Además de sumar algunos ítems de interés para el MSPAS.

Las entrevistas fueron transcritas y vaciadas en un instrumento específico para el análisis de la información desde el punto de vista metodológico cualitativo. De las entrevistas se obtuvieron insumos sobre promoción y educación en salud que fueron socializados a las y los coordinadores de distritos y personal del Proyecto Salud y Nutrición Materno Infantil.

Las personas entrevistadas fueron:

Cuadro 6.
Lista personas entrevistadas en campo

#	Nombre	Cargo	Distrito
1	Florencio Simón	Coordinador de Distrito	San Juan Comalapa, Chimaltenango
2	Fredy Sotz	Técnico en Salud Rural	
3	Flora González	Enfermera de Distrito	Nahualá, Sololá
4	Antonio Tambriz	Técnico en Salud Rural	
5	Raúl Maldonado	Coordinador de Distrito	Cajolá, Quetzaltenango
6	Julissa García	Técnico en Salud Rural	
7	Marta De León Régil	Coordinadora de Distrito	Huitán, Quetzaltenango
8	Neftali Ixmay	Técnico en Salud Rural	
9	Valentín Pérez	Enfermero de Distrito	San Bartolomé Jocotenango, El Quiché
10	Francisco Oxlaj	Técnico en Salud Rural	
11	William Mérida	Coordinador de Distrito	Tejutla, San Marcos
12	Reynaldo Velásquez	Técnico en Salud Rural	
13	Rosana Solia	Enfermera de Distrito	Comitancillo, San Marcos
14	Ismán Barrios	Técnico en Salud Rural	

Fuente: Construcción propia. 2012.

2.4.2 Observación a ejercicios educativos durante rutas de atención clínica

Sumado a la observación individual, se recolectó información siguiendo la ruta que hacen las usuarias dentro de los servicios, clínica por clínica. Esta buscó identificar los momentos de comunicación educativa en los que se involucra la

persona usuaria con un agente de salud y caracterizar las interacciones de la usuaria con otras usuarias y material de divulgación expuesto en los servicios.

Se observaron 7 servicios de salud del segundo nivel de atención. Se dio seguimiento a 3 rutas en cada servicio, para tener un total de 21 casos analizados. Todas las observaciones se hicieron con el consentimiento de las y los involucrados.

2.5 Trabajo de campo para interacciones grupales

Proceso Implementado

El proceso realizado se basa en una propuesta metodológica para la realización de diálogos interculturales entre proveedores de servicios de salud y terapeutas tradicionales, en este caso con comadronas por ser el tema salud materno neonatal.

La metodología planteada corresponde al modelo de comunicación intercultural para el desarrollo, producto de esta investigación de tesis. En tal sentido, cronológicamente hablando, este ejercicio de comunicación intercultural se realizó hasta 2014 y 2015, momento en que ya se había desarrollado un primer planteamiento de comunicación intercultural para el desarrollo con especificidad para las relaciones interétnicas en Guatemala.

A continuación se describe el proceso desarrollado para la puesta en práctica de las acciones grupales. Tal como se ha expuesto, la base estructural e institucional de ejecución fue el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (MSPAS). Es una descripción operativa y logística. La descripción y discusión teórica - conceptual se hace en la Parte 4 “Presentación de Resultados” de este informe de tesis doctoral.

Las interacciones grupales entre modelos de atención en salud responde a la necesidad del MSPAS de hacer más pertinentes a la cultura local los servicios que presta a la población, reconociendo la diversidad cultural y, también, las desigualdades históricas de atención por parte del Estado. Por ello, el ejercicio propuesto es innovador dentro del sistema de promoción y atención en salud, ya que, genera la búsqueda del reconocimiento de la identidad cultural, lo que abre la posibilidad de negociar las relaciones culturales entre los modelos de salud occidental y el tradicional indígena. Interacción puramente comunicacional.

Se suma la apertura de un espacio democrático para el intercambio de concesiones y negociación de acuerdos para la atención con pertinencia cultural a la población local usuaria de los servicios de salud. Deja de ser una consulta para convertirse en un diálogo.

Los acuerdos nacidos del diálogo tienen carácter decisivo puesto que se cuenta con la presencia del coordinador del Distrito Municipal de Salud quien asume el compromiso para la acción. De igual manera las terapeutas participantes asumen compromisos de manera individual y grupal, en aquellos casos donde existe una organización de comadronas.

El grupo focal con las embarazadas se centró en identificar las expectativas sobre los servicios de salud para detallar aspectos que los hagan más pertinentes a la cultura local.

En sí, la metodología permitió identificar detalles para la adecuación cultural, abre un espacio de reflexión individual y grupal en los proveedores de salud para autodefinir su identidad y sobre todo, para reconocer y aceptar la existencia de otra cultura. Se horizontalizan las interacciones, la estructura del sistema comunicacional de cada grupo se abre y articula un código común de

entendimiento (intercultural). Se generan sentidos comunicacionales respetando la otredad, por lo que la interlocución es más fluida.

Por el marco teórico empleado y terminología empleada dentro del MSPAS a estas acciones grupales se le denomina Diálogos Interculturales.

2.5.1 Las y los participantes en diálogos interculturales

Los grupos de trabajo para los diálogos se conformaron por funcionarios provenientes de Direcciones de áreas y de proveedores de los Distritos de Salud. Las comadronas fueron convocadas por el Distrito con el criterio de ser las terapeutas de mayor experiencia y liderazgo entre el grupo.

Las Embarazadas fueron captadas al azar en el servicio de salud al momento de realizar los grupos focales.

Todos los grupos fueron informados de la actividad a ser realizada, sus objetivos y usos de la información.

Cuadro 7.

Lugar y Número de participantes según rol.

Diálogo San Pedro Necta (2014) Proveedores de salud: 8 Comadronas: 8 Embarazadas: 10	Diálogo Chajul (2014) Proveedores de salud: 8 Comadronas: 8 Embarazadas: 10
Diálogos Comitancillo Proveedores de salud: 9 Comadronas: 12 Embarazadas: 11	Diálogos Ixchiguán Proveedores de salud: 8 Comadronas: 8 Embarazadas: 11
Diálogos Todos Santos Cuchumatán Proveedores de salud: 6 Comadronas: 7 Embarazadas: 12	Diálogos Colotenango Proveedores de salud: 9 Comadronas: 8 Embarazadas: 15

TOTALES

Proveedores de salud: 48

Comadronas: 51

Embarazadas: 69

Fuente: Construcción propia. 2016

Proceso institucional: nivel central

Se estimó importante la conformación de un Equipo de Trabajo Intercultural conformado por representantes del Primer y Segundo Nivel de Atención; de la Unidad de Atención de Salud de Pueblos Indígenas e Intercultural de Guatemala (UASPII), Programa Nacional de Salud Reproductiva (PNSR) y de la Iniciativa de Salud Mesoamérica (ISM2015).

Este equipo de trabajo fue liderado por la Unidad de Atención de Salud de Pueblos Indígenas e Intercultural de Guatemala, por ser la unidad rectora del tema de las relaciones culturales desde la identidad étnica. Se requería de una interrelación fluida y constante con la finalidad de cuidar aspectos conceptuales de trabajo intercultural y de las interacciones que se generen con terapeutas tradicionales, basados en lineamientos dados por el MSPAS. Así mismo, para continuar con el proceso de consolidación de metodologías y procedimientos para la adecuación cultural de los servicios.

El trabajo de coordinación hacia lo operativo fue articulado con varias unidades del MSPAS. Para ello se requirió de acciones de abogacía específicas.

La unidad del Primer Nivel de Atención por ser la que coordina la implementación de las intervenciones a nivel de campo, involucrando a los puestos de salud, unidades mínimas y grupos móviles institucionales, así como otras modalidades de atención que cuentan con el apoyo de la Cooperación Nacional e Internacional.

El Segundo Nivel de Atención tuvo una participación esencial por ser la responsable de coordinar y velar por la eficiencia y eficacia de los servicios que cuentan con cartera de atención del parto y recién nacidos, además, de ser los responsables de velar por el buen funcionamiento de las casas maternas. Contenidos temáticos de los diálogos interculturales.

El Programa Nacional de Salud Reproductiva (PNSR) por ser el responsable de velar por el cumplimiento de las normas de atención en salud materno neonatal y de normar el funcionamiento de las Casas Maternas.

La ISM2015 contribuirá técnicamente y facilitando procesos en los DMS que están dentro de su cobertura para la generación de momentos de diálogo intercultural. En sí, ISM2015 busca acelerar procesos de interacción intercultural para el aprendizaje sustentable con propósitos estratégicos, ya que, considera a la Interculturalidad como un eje importante del trabajo que debe realizarse en los tres niveles de atención en salud.

Entre los propósitos estratégicos están la adecuación cultural de los servicios, con énfasis en la atención del parto, casas maternas y la gestión clínica con calidad; fortalecimiento del primer nivel de atención, sobre todo en la articulación de los modelos de atención en salud tradicional e institucional; y la generación sostenible de la organización comunitaria para disminuir las barreras socioeconómicas y culturales que no permiten el acceso de la población a los servicios de salud, principalmente la población materno-neonatal e infantil.

Es imprescindible que, desde el nivel Central, el Trabajo Intercultural esté dentro del marco de las temáticas que fortalecen al primer nivel de atención y, con sentido integral (basado en el pensamiento y operatividad de las Redes Integrales de Servicios de Salud), con seguimiento al fortalecimiento del segundo nivel de atención.

Paralelamente a las acciones y a los resultados esperados por la tesis doctoral, el espacio institucional tenía sus expectativas.

A nivel central se:

- Establecieron las líneas de trabajo para esta experiencia de diálogo intercultural.
- Confirmaron los DMS sugeridos para desarrollar el proceso de diálogo, adecuación y funcionamiento de Casas Maternas.
- Impulsó, acompañó y realizaron los ejercicios de diálogo intercultural con el involucramiento operativo del personal de Áreas de Salud y Distritos.
- Sistematizó la experiencia en función de tener las principales conclusiones que se convertirían en principios básicos para la adecuación y funcionamiento de las Casas Maternas con pertinencia cultural.

Proceso institucional: nivel área de salud

La participación de las Direcciones de Área de Salud toma importancia puesto que se busca que los ejercicios de adecuación cultural de los servicios a través de interacciones comunicacionales frecuentes, entre el modelo tradicional y el institucional, sean incluidos en las programaciones operativas anuales, esto significa, sean consideradas intervenciones regulares de los servicios de salud promovidas, supervisadas y monitoreadas desde las DAS.

Por lo anterior, durante la implementación de este proceso se requirió que la Dirección de Área conociera y comprendiera la importancia de designar a personeros de los distintos programas y unidades involucrados en la promoción de la salud, el tema salud materno-neonatal e interculturalidad para que tuvieran una participación activa y de aprendizaje de los procesos de interacción intercultural.

A nivel de Área de Salud (Equipo técnico) se:

- Conoció la propuesta técnica para la realización de diálogo intercultural.
- Designó a los responsables del seguimiento y gestión del proceso de diálogo intercultural para la adecuación cultural para el fortalecimiento de servicios de salud con énfasis en casas maternas.
- Impulsaron y acompañaron los ejercicios de diálogo intercultural con el involucramiento operativo del personal de DMS.

Proceso institucional nivel distrito

El Distrito Municipal de Salud tiene la responsabilidad de desarrollar los diálogos interculturales y realizar las adecuaciones culturales necesarias. Por ser el nivel con más contacto con la población usuaria de los servicios, posee la responsabilidad de interactuar con el modelo de salud tradicional para generar relaciones de referencia y contrareferencia, sobre todo en el tema de salud reproductiva.

En este nivel de coordinación es donde se implementaron las acciones para el diálogo intercultural, por lo que el personal de la coordinación técnica y de los servicios de salud del primer nivel debió tener muy claro el proceso, las metodologías y los instrumentos a ser empleados.

Del Distrito Municipal de Salud se requirió la participación del responsable de promoción, sea el trabajador social y/o el técnico en salud rural. Además, se necesitó de la presencia de la enfermera profesional de DMS y del coordinador.

El responsable de promoción generó las acciones de convocatoria y de facilitación de los talleres con apoyo de personal local que hable el idioma materno, aquí se dio la participación activa de educadores y auxiliares de enfermería, quienes tienen contacto cotidiano con la población.

La Enfermera Profesional, además de la supervisión del ejercicio, fue la responsable de realizar las convocatorias a las comadronas y del personal que se decidió participara en los talleres. El coordinador del Distrito además de avalar las acciones y conocer sus resultados, fue tomando en cuenta los productos del diálogo intercultural para dar las instrucciones necesarias en función de la adecuación de los servicios, en este caso con énfasis en las Casas Maternas.

A nivel de Distrito Municipal de Salud se:

- Presentó la propuesta ante Equipo Técnico del DMS para su análisis y establecimiento de línea crítica de tiempo para su concreción.
- Contó con la aceptación de realizar el proceso y obtener los productos esperados por parte de la coordinación del DMS y equipo técnico.
- Preparó a responsable de promoción y asistentes designados para la facilitación de los talleres para el diálogo intercultural.
- Convocó a terapeutas tradicionales (comadronas) para los talleres de diálogo intercultural.
- Realizaron los talleres para diálogo intercultural con personal de servicios de salud, con terapeutas tradicionales y con embarazadas seleccionadas.

2.5.2 Descripción inicial de talleres

Taller construcción de auto- identidad «yo soy – el es» «qué sé yo de salud y enfermedad» nivel área de salud

Este taller buscó: a) dejar en los participantes conocimientos básicos de adecuación cultural de los servicios, la normativa actual dentro del MSPAS y, principalmente, b) generar reflexiones sobre la auto-identidad que tiene sobre sí mismo y sobre cómo ésta influye en su actitud y comportamiento ante los usuarios y usuarias de los servicios y ante compañeros de trabajo del sistema de salud.

Esta construcción de la auto-identidad abre a los sujetos a comprender que existen otras formas de entender la salud y la enfermedad y de cómo resolver problemas que condicionan el cuidado de la salud y el tratamiento a la enfermedad.

A nivel de área de salud tuvo los siguientes ejes:

- Lineamientos para la adecuación cultural de los servicios de salud.
- Normativa del MSPAS relacionada con la adecuación de los servicios de salud.
- Las casas maternas
- Construcción de auto-identidad.

Duración máxima: 5 horas.

Número de participantes: 12

Taller con terapeutas tradicionales (comadronas) para la auto-identidad, reconocimiento de expectativa y puntos de posible negociación para la interculturalidad

Este taller se trabajó únicamente con comadronas, por ser las terapeutas tradicionales relacionadas con el tema materno neonatal. Aunque por su condición de vida, ellas son más conscientes de su identidad cultural, se realizó un ejercicio para identificar aspectos que les ayudan a construir su identidad como comadronas. Con ello, se pasó a la búsqueda de las expectativas que tienen respecto al sistema de salud occidental, para construir un inventario que permitió trazar líneas para la adecuación cultural de los servicios y de las intervenciones en salud a nivel comunitario.

Complementariamente, este taller buscó distinguir aquellos aspectos significativos de la forma de atención de las comadronas que estarían dispuestas a “negociar” o aceptar cambios, teniendo como objetivo cuidar la vida de las mujeres que ellas atienden.

Los ejes de trabajo fueron:

- Auto-identidad para el reconocimiento de aspectos que construyen el “ser comadrona”.
- Expectativas ante los servicios de salud y su personal.
- Casas Maternas.
- Aspectos de su forma de atender a las embarazadas dispuestas a negociar.

Duración máxima: 6 horas.

Número de participantes: 12

Taller con prestadores de servicios de salud del DMS para la auto-identidad, reconocimiento de expectativas y puntos de posible negociación para la interculturalidad

Al igual que el taller del nivel de Área, este taller buscó dejar en los participantes conocimientos básicos de adecuación cultural de los servicios, la normativa actual dentro del MSPAS.

Además, generó reflexiones sobre la auto-identidad que tiene sobre sí mismo y sobre cómo ésta influye en el trato que da a los usuarios y usuarias de los servicios, a sus compañeras y compañeros de trabajo y de las posibles contradicciones que tiene por estar trabajando en el sistema de salud occidental con identidad indígena.

Esta construcción de la auto-identidad abre a los sujetos a comprender que existen otras formas de entender la salud y la enfermedad y de cómo resolver problemas que condicionan el cuidado de la salud y el tratamiento a la enfermedad.

Se sumó el reconocimiento de expectativas y puntos de posible negociación para la interculturalidad. Las expectativas ante las y los terapeutas tradicionales y ante el modelo de salud occidental. Los puntos de negociación para identificar prácticas concretas que pueden cambiar para dar un trato pertinente, desde lo cultural, a las y los usuarios de los servicios.

A nivel de servicios de salud trataron los siguientes ejes:

- Lineamientos para la adecuación cultural de los servicios de salud.
- Normativa del MSPAS relacionada con la adecuación de los servicios de salud.
- Casa Materna
- Construcción de auto-identidad.
- Expectativas ante terapeutas y ante el modelo occidental de salud.
- Aspectos de sus prácticas de atención dispuestos a negociar.

Duración máxima: 8 horas.

Número de participantes: 12

Taller entre terapeutas tradicionales (comadronas) y prestadores de servicios de salud del DMS para la exposición de expectativas y la negociación para la interculturalidad

Este taller- encuentro buscó la intersección de los puntos de vista de las terapeutas tradicionales (comadronas) y los prestadores de servicios de salud. Es

el espacio en el cual se dio la presentación de las expectativas de ambos grupos y la negociación de los aspectos significativos.

Estos talleres generaron un listado de aspectos a ser considerados como negociados entre ambas partes, fueron sencillo y de fácil comprensión para todas y todos los participantes, quienes asumieron la tarea de socializar los resultados.

Los participantes a este encuentro tenían como prerrequisito haber participado en el taller de auto-identidad y de haber sido elegido por su grupo como su representante para el seguimiento.

La duración del evento dependerá de la dinámica de discusión que se genere.

Ejes temáticos del evento:

- Presentación de expectativas de ambas partes.
- Discusión de aspectos a negociar.
- Construcción de acuerdos.

Duración máxima: 8 horas. (Puede durar menos)

Número de participantes: 12 (6 Representantes elegidos por cada grupo)

Taller con embarazadas para la identificación de expectativas, necesidades y barreras para la asistencia y uso de los servicios de salud y de las casas maternas

El taller con embarazadas buscó conocer las expectativas que tienen las mujeres respecto a la atención de su embarazo, parto y puerperio en los servicios de salud. También de identificar cuáles son las barreras desde su punto de vista para asistir al servicio de salud para atender su parto y, principalmente para hacer uso de las Casas Maternas.

Se procuró que este taller fuese breve, tomando en cuenta la disponibilidad de tiempo de las mujeres para asistir a actividades y su traslado hacia las casas. En la medida de lo posible el taller se realizó con embarazadas originarias de comunidades lejanas al CAP o CAIMI. Esto con la finalidad de obtener información y opiniones con razones y/o necesidades sentidas por la distancia.

Los ejes temáticos del taller con embarazadas fueron:

- Expectativas en el cuidado de su embarazo y atención de su parto ante los servicios de salud y uso de Casas Maternas.
- Identificación de principales barreras para el uso de las Casas Maternas. (tratando de evitar el tema económico y geográfico pues son ya conocidas)

Duración máxima: 4 horas.

Número de participantes: 12.

2.6 Instrumentos

Los instrumentos son el resultado de la interpretación de las categorías, sub-categorías y criterios de observación. Estos fueron contruidos respetando los objetivos de la investigación de tesis doctoral y tomando en cuenta los requerimientos del MSPAS para el monitoreo de acciones de educación y comunicación.

A continuación se presentan los instrumentos y Cuadros empleados para el trabajo de campo y el ejercicio de observación sistemática.

Cada instrumento articula los criterios y sub-categorías necesarias para realizar la anotación del “dato” o información que sirvió para interpretar la situación comunicacional observada y analizada, además de sumar insumos para la realimentación dada a educadoras y educadores. (Ver anexos)

2.7 Reflexiones finales de capítulo

Esta investigación de tesis logró adecuarse a las condiciones propiciadas por la articulación de esfuerzos con el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social en los Programas Salud y Nutrición Materno Infantil y Salud Mesoamérica 2015, ya que, basó su metodología en la perspectiva cualitativa. Esta perspectiva de investigación permite, en el marco de los objetivos, la flexibilidad necesaria para adecuarse a los requerimientos y necesidad de los proyectos mencionados.

El tiempo empleado para la realización de la investigación fue extenso (2012-2016) tomando en cuenta la redacción final de este informe. La metodología cualitativa permite mantener la línea de planteamiento, siempre y cuando, los objetivos mantengan claridad y coherencia entre ellos.

La fundamentación de la metodología fue madurando conforme se trabajaron las categorías a ser interpretadas y según se fueron delineando las subcategorías y criterios de observación. Estos retroalimentados por los equipos de profesionales y técnicos del Ministerio que acompañaron el proceso técnico operativo.

Es vital que la revisión teórica de los conceptos alimento y confirme las variantes de las técnicas a ser empleadas para mantener un sustento teórico y metodológico. Esto debido a que al articular los esfuerzos con proyectos en plena ejecución se experimenta presiones en cuanto al uso de tiempo y recursos humanos y financieros. En este caso, fue mínima esta experiencia, pero sí el aprendizaje del cruce de variables teóricas y académicas con las exigencias técnicas operativas.

No se puede concluir este capítulo sin reconocer explícitamente el apoyo dado a la realización de esta tesis al poder contar con la plataforma de trabajo presentada por los proyectos en mención. También se agradece a todo el personal que se

sumó a la realización del trabajo de campo y a la retroalimentación de los procesos desarrollados.

Esta investigación de tesis es de total responsabilidad del candidato a doctor que la realizó. El proceso, al converger con proyectos de desarrollo, tiene dos tipos de resultados: los relacionados con los objetivos de investigación de tesis que adquieren un carácter teórico – académico; y las propuestas realizadas a los proyectos y Ministerio a través de las unidades correspondientes, los que adquieren un carácter técnico-operativo.

PARTE II: ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Capítulo 3

3.1 Antecedentes relacionados con el estudio, situación de relaciones culturales y salud en Guatemala

Guatemala está abierta a iniciativas de desarrollo. Hay un mayor reconocimiento de las diferencias étnicas y culturales. El Estado en sí maneja un discurso favorable y tolerante a la diversidad cultural y propone un desarrollo de país incluyente.

Luego de la firma de los Acuerdos de Paz se han realizado estudios y abierto espacios de reflexión sistematizados sobre el pluralismo cultural, multiculturalidad y plurilingüismo. Esto ya forma parte de un banco de información y conocimientos base para fundamentar perspectivas y visiones de interculturalidad en Guatemala.

Asimismo, como respuesta a las demandas sociales, se han puesto en práctica muchos programas y proyectos de desarrollo en las regiones de mayor exclusión. En estas regiones es donde habita la mayor cantidad de población indígena maya, reflejo de una discriminación histórica.

A pesar de muchos esfuerzos, los indicadores de desarrollo humano muestran cambios favorables mínimos, ejemplo de la incapacidad resolutive de los ejercicios y procesos puestos en marcha.

Como se mencionó, la sociedad guatemalteca ha transformado paulatinamente su percepción y expresión de las relaciones sociales y culturales. Iniciando por el Estado mismo, expresado a través de legislación, políticas y programas de desarrollo más incluyentes, sobre todo de aquellas poblaciones que históricamente fueron marginadas. Y reconociendo la diversidad cultural y étnica

del país, lo cual, ha motivado un pensamiento de trabajo que reconoce las diferencias y coincidencias culturales existentes.

Esta recién iniciada etapa de visión de Estado y de desarrollo guatemalteco (20 años de proceso ante 500 años) tiene, entre otros, el reto de reducir indicadores negativos en salud y nutrición, principalmente en la población indígena que vive en áreas rurales. La mortalidad materna, neonatal y la desnutrición crónica son de las más altas en la Región.

El Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (MSPAS) ha avanzado para enfrentar el reto mencionado tomando en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales del país. Está fortaleciendo la estructura de promoción y atención de la salud dirigidas a las comunidades más postergadas y está reorganizando la red de servicios de salud para que sean más integrales y eficientes en función de las necesidades de la población.

Desde el 2009, el MSPAS ha marcado el hito de promover y desarrollar un proceso continuo para la adecuación de los servicios para ser y hacer su labor más pertinente a la cultural local. Otro reto en sí mismo que genera sostenibilidad al pensamiento y a las acciones incluyentes en salud.

El reto de la adecuación cultural de los servicios trae consigo un fenómeno a considerar: las culturas no son estáticas, “viven” en constante transformación, por lo que el proceso que el MSPAS desarrolle debe ser cíclico y reinventado fluidamente. Es un fenómeno con características sincrónicas “ahora y aquí”, sin dejar de ser diacrónico “distintos espacios y tiempos”.

De tal manera, debe contar con metodologías de trabajo que permitan al personal de salud adaptarse a ese constante cambio cultural en las comunidades y población con quienes trabajan, ya que, esa población tiene un sistema tradicional

de salud, el cual, “vive” se transforma, también. Vale pensar en culturas en constante “hibridación”, entendida como “...procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas.” (Canclini, 2009, pág. III). Aspecto sustancial a tomar en cuenta en los procesos para normar e implementar la atención en salud.

Los servicios de salud, principalmente del primer y segundo nivel de atención, tienen otro reto en la atención con pertinencia cultural: prestar atención con cumplimiento de la norma en salud (occidental o biomédica) en un espacio “público” haciendo sentir a las y los usuarios en un espacio “privado” de confianza, cuando el concepto de “privado” para la población que atiende fue construido en otra cultura, o sea, basado en otros principios, valores, conocimientos, actitudes y prácticas a la cultura occidental.

Emerge, entonces, la necesidad de promover procesos de formación en las y los proveedores de servicios de salud para dotarlos de competencias para las relaciones interculturales. Según lo expresa Médicos Mundi Navarra:

La **formación inicial** debiera darse en las instituciones académicas como parte de la formación de grado, antes de la obtención de la titulación. Si bien puede ser parte de la titulación académica, en algunos casos podría plantearse la necesidad de desarrollar carreras específicas con la finalidad de contar con personal formado en las competencias requeridas para una intervención integral e incluyente en el primer nivel de atención. (Lidia C. Morales López; Gerardo I. Seminario Námuch, 2013, pág. 75).

Como se mencionó, el Estado en general, específicamente el MSPAS, ha avanzado en la búsqueda de la adecuación cultural de los servicios de salud por medio de acuerdos ministeriales, reglamentos, políticas y creación de unidades a lo interno de la institución que impulsan la reconversión de la misma para ser pertinente a la población que atiende y sirve. Hace tangible su labor como responsable de promover el gozo del derecho a la salud de toda la población guatemalteca.

3.2 Marco legal hacia la adecuación cultural

El marco legal a cerca de la prestación de los servicios de salud dirigidos a población indígena es bastante amplio y con antecedentes históricos del siglo XX.

Declaración Universal Sobre Derechos de los Pueblos Indígenas

Artículo 24

Los pueblos indígenas tienen derecho a sus propias medicinas tradicionales y a mantener sus prácticas de salud... también tienen derecho de acceso, sin discriminación alguna a todos los servicios sociales y de salud.

Convenio 169 – OIT-5-6-1996 Decreto legislativo 9-96

Los servicios de salud... deberán planearse y administrarse en cooperación con los pueblos interesados y tener en cuenta sus condiciones económicas, geográficas, sociales y culturales, así como sus métodos de prevención, prácticas curativas y medicamentos tradicionales.

La Constitución Política de la República

La Carta Magna reconoce que el país se caracteriza por ser multilingüe, multiétnico y multicultural.

Existen diferentes expresiones, formas de percibir, entender e interpretar la vida y en este caso el proceso de salud-enfermedad.

Se reconoce el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres.

Acuerdo de Paz Sobre Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas

Luego de la firma de la Paz en 1996, Guatemala inició un proceso para la implementación de los Acuerdos de Paz sustantivos firmados entre el Gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca. Pero fue hasta el año 2005 que se decretó el cumplimiento de los mismos. Por ello se cita este Decreto.

Decreto legislativo 52-2005

El gobierno se compromete a promover su estudio, difusión y a facilitar la puesta en práctica de estos conocimientos e insta a las universidades, centros académicos, medios de comunicación, organismos no gubernamentales y de la cooperación internacional a reconocer y divulgar los aportes científicos y técnicos de los pueblos indígenas.

Ley de Idiomas 19-2003

Esta Ley vigila una de las manifestaciones más sensibles de la identidad de los pueblos indígenas, el idioma. Y propicia el hecho que los servicios del Estado y privados deben ser prestados en el idioma materno de la persona.

Artículo 3. Condición sustantiva.

El reconocimiento, respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas nacionales, es una condición fundamental y sustantiva en la estructura del Estado y en su funcionamiento, en todos los niveles de la administración pública deberá tomarlos en cuenta.

Artículo 14 y 15

Facilitar el acceso a los servicios de Salud, educación, justicia, seguridad como sectores prioritarios en la prestación de servicios, estableciendo que el Estado velará porque en la prestación de bienes y servicios públicos se observe la práctica de comunicación en el idioma propio de la comunidad lingüística.

Código de Salud Decreto 90-97

Artículo 18 Modelos de Atención Integral.

“El Ministerio de Salud Pública debe definir modelos de atención en salud que promueva la participación de las demás instituciones sectoriales y de la comunidad organizada que priorice las acciones de promoción y prevención de la salud, garantizando la atención integral en salud en los diferentes niveles de atención y escalones de complejidad del sistema tomando en cuenta el contexto nacional, multiétnico, pluricultural y multilingüe”.

Artículo 161. El Estado a través del Sector incorporará, regulará y fortalecerá los sistemas alternativos, como la homeopatía, la medicina natural, la medicina tradicional, medidas terapéuticas y otras para la atención de la salud, estableciendo mecanismos para su autorización, evaluación y control.

El Acuerdo Gubernativo 65-2012

Reglamento de la Ley para la Maternidad Saludable, en el artículo 18 dispone el establecimiento de casas maternas con pertinencia cultural “para que los Centros de Atención Integrales y Materno Infantil, los Centros de Atención Permanente y hospitales logren brindar a las embarazadas el servicio oportuno y eficaz necesario”.

Este Acuerdo hace ver que los servicios de salud cercanos a las casas maternas “son los responsables de monitorear a las pacientes que se encuentren en las mismas, detectar el inicio del trabajo de parto, señales de peligro y referirlos al nivel correspondiente”.

En este sentido, el Reglamento en mención específica que se debe cumplir con que las casas estén a un kilómetro de distancia de los Centros de atención del parto, “priorizando las áreas de mayor mortalidad materna y neonatal.” También norma que se debe “observar las características socioculturales, prácticas de

salud y cosmovisión del lugar”, por lo que las casas maternas serán “ambientadas y culturalmente adaptadas”.

La sostenibilidad de las casas maternas, dicta el Reglamento, corresponde a los gobiernos municipales, a la comunidad y al Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social.

El reglamento de la Ley para la Maternidad Saludable establece que debe darse una coordinación entre la Unidad de Atención de la Salud de los pueblos Indígenas e Interculturalidad, Unidad de Planificación Estratégica, Programa Nacional de Salud Reproductiva, Programa de Medicina Tradicional y Alternativa, el Viceministerio de Hospitales, el Sistema Integral de Atención en Salud (ahora VAPS), las organizaciones comunitarias, las municipalidades y los servicios de salud locales.

Política Nacional de Comadronas de los Cuatro Pueblos de Guatemala. 2015-2025

“Orienta a reconocer a las comadronas de los cuatro pueblos de Guatemala, en el marco de las buenas práctica y contribuciones a la población, principalmente a la maternidad saludable, a través de: a) La Promoción y Divulgación de los Saberes de las comadronas; b) Establecer y fortalecer el relacionamiento de las comadronas con el sistema de salud nacional; c) Fortalecimiento institucional para la atención de la salud materna neonatal con pertinencia cultural; y d) Fortalecer la labor de la comadronas como agentes de cambio.

3.3 Reflexiones finales de capítulo

La investigación de tesis tiene un marco pertinente para buscar alcanzar los objetivos planteados inicialmente. El Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social ha sido uno de los que históricamente ha negado a la población indígena maya la atención para curar la enfermedad o mantener la salud. Aunque también es uno de los que va a la vanguardia en las adecuaciones de sus políticas y normativa para propiciar espacios más incluyentes.

Al momento de la redacción de este informe de tesis doctoral, el ministerio de salud estaba reestructurando la atención en el primer nivel de atención, o sea, el nivel comunitario donde se encuentra la población excluida. Esto con las finalidades de aumentar la atención prestada y cubrir aquella población que dejó de ser atendida al cerrar el programa de extensión de cobertura. El proceso ha sido difícil y hasta el momento sin lograr formalizar la atención.

El marco legal y normativo con el que cuenta el país es totalmente favorable a la puesta en marcha de acciones de interculturalidad. Es de esperar que hayan posiciones de demanda y necesidad de la fomentar nueva legislación y normativa por las grandes brechas de atención a la población indígena, maya, xinca y garífuna existente, pero luego de la revisión realizada durante la investigación de tesis se ve una plataforma suficiente para iniciar procesos de relacionamiento más democráticos y armónicos.

Por la situación planteada y el marco legal existente se hace la inferencia de la necesidad de generar en cada ministerio del Estado procesos internos de formación sobre las relaciones culturales existentes y el imaginario que construyen los Acuerdos de Paz, las leyes y normativa vinculada con el desarrollo desde una visión de derechos humanos.

Capítulo 4

4.1 Estudios e investigaciones sobre comunicación intercultural

Previo y durante el desarrollo de la investigación se realizó la búsqueda de experiencias precedentes al tema de tesis doctoral, comunicación intercultural. Los hallazgos han sido significativos, con propuestas muy claras de trabajo de análisis y de propuesta de desarrollo de interacciones comunicacionales entre culturas, principalmente en situaciones de relaciones desde una visión histórica monocultural, en América; y, desde situaciones de migración, en Europa. Sumadas a las experiencias de estudios y análisis realizados desde mediados del siglo XX. (Rodrigo-Alsina, 1995, pág. 1).

El tema Comunicación Intercultural en los espacios de investigación y de acción ha aumentado en las últimas décadas. Al parecer, la reivindicación de derechos de los pueblos indígenas está provocando un aumento de trabajos locales de las relaciones interculturales. Rico Lie, en “Comprender la hibridación. Hacia un estudio de los espacios de comunicación intercultural” comenta: “La comunicación intercultural se está convirtiendo en un tema de investigación cada vez más importante. Las estelas de la globalización política y económica contienen un número cada vez mayor de formas de comunicación y de cultura.” (Lie, 2009, pág. 1).

En tanto, Miguel Rodrigo Alsina, comenta:

Para empezar, hay que precisar que la comunicación intercultural es un campo de investigación relativamente reciente (Rodrigo, 1996a). Esto hace que, en muchos casos, todavía sea necesaria una mayor investigación para poder exponer conclusiones totalmente fundamentadas. Todos los inicios de un nuevo campo de estudio producen sentimientos encontrados. Por un lado, se tiene una cierta desesperanza ante el enorme trabajo que queda por hacer. Pero, por otro lado, se experimenta una enorme ilusión por lo mucho que se va descubriendo a cada paso.” (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 1).

En general se ubicaron varias fuentes generadoras de incidencia en conceptos y experiencias de investigación sobre comunicación intercultural. Además, de varios espacios filosóficos, académicos y de reflexión sobre interculturalidad.

En Europa la del Grupo Comunicación de Relaciones Interculturales y Transculturales, (CRIT) y la propuesta teórica de Comunicación Intercultural de Miquel Rodrigo Alsina. En América un fuerte movimiento hacia la comunicación intercultural, que van desde casos estudiados en los Estados Unidos de América hasta América del Sur.

4.1.2 Propuesta de comunicación intercultural de Rodrigo Alsina

Luego de la revisión constante de bibliografía sobre comunicación intercultural, se puede afirmar que la gran mayoría de esta tiene influencia o al menos se comenta algo de Miquel Rodrigo Alsina, profesor de la facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Barcelona.

Rodrigo Alsina sugiere realizar primero una clarificación de los que significan términos como multiculturalidad e interculturalidad. Este autor concibe estos conceptos así:

Por mi parte, entiendo por multiculturalismo la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual; mientras que la interculturalidad sería las relaciones que se dan entre las mismas. Es decir que el multiculturalismo marcaría el estado, la situación de una sociedad plural desde el punto de vista de comunidades culturales con identidades diferenciadas. Mientras que la interculturalidad haría referencia a la dinámica que se da entre estas comunidades culturales. (Rodrigo-Alsina, 1997, págs. 2-3).

Miquel Rodrigo (1997, pág. 3) cita un fragmento de E. Israel (Comunicació intercultural i construcció de la diferencia) "que la realidad es multicultural, plural y diversa es un hecho, un punto de partida. Intentar que sea intercultural pasa por el desarrollo de dispositivos comunicativos interculturales." Desde lo cual basa una propuesta de desarrollo de competencias comunicativas para la interculturalidad.

Las competencias son:

- Competencia Intercultural
- Competencia cognitiva
- Competencia emotiva

La competencia intercultural sería “la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes”, dice Rodrigo, citando a Chen y Starosta. (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 3).

La competencia cognitiva, dice Rodrigo Alsina, “implica que, en primer lugar, se tiene que tener conciencia de nuestras propias características culturales y de nuestros procesos comunicativos. Es necesario que hagamos un esfuerzo para re-conocernos, para conocernos de nuevo.”... “En segundo lugar, debemos conocer a las otras culturas y sus procesos de comunicación. Hay que recordar que la imagen, que mayoritariamente tenemos de las otras culturas y pueblos, pasa por el cedazo de la forma cómo se ha explicado nuestras relaciones con ellos...” (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 3)

La competencia emotiva es la que nos permite a bajar ansiedad por ser entendidos en una interacción comunicativa. Y generar las motivaciones necesarias para continuar con las interacciones con el “otro”. Citando a Chen y Starosta, Miquel Rodrigo apoya su propuesta: ““(...) cuando las personas son capaces de proyectar y de recibir las respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales”. (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 8).

Este autor, sintetiza los objetivos de la comunicación intercultural:

“Establecer los fundamentos del intercambio intercultural. Se debe empezar un diálogo intercultural para conocer a los otros. Este diálogo debe ser crítico, pero también autocrítico.”

“Eliminar los estereotipos negativos que cada cultura produce de las otras culturas. A lo largo de la historia, los pueblos han deshumanizado a los otros pueblos, porque han querido representarlos como sus enemigos. Este proceso ha permitido la creación del otro inhumano. Tengamos en cuenta que algunos de estos estereotipos siguen siendo de uso habitual en las culturas.”

“Iniciar la negociación a partir de una posición de igualdad. Esto no significa ignorar la existencia de los poderes internacionales desequilibradores. Hay que ser consciente de esta circunstancia y, dentro de lo posible, intentar un reequilibrio.”

“La relativización de nuestra cultura que nos llevará a la comprensión de otros valores alternativos y, eventualmente, a su aceptación. Esto nos aproximará cada vez más a una identidad intercultural que nos permitirá reconocer que los valores de nuestra cultura no son únicos, sino simplemente quizás preferibles, y que las otras culturas también tienen contenidos válidos. (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 10)

4.1.3 Sobre metodología del proyecto CRIT

El proyecto CRIT hace una propuesta de análisis de interacciones desde una perspectiva fundamentalmente empírica. Francisco Raga Gimeno habla sobre la importancia de tomar otros aspectos de las interacciones comunicacionales entre individuos de distintas culturas, más allá del idioma, enfoque que enmarca la propuesta metodológica de este grupo. Raga dice:

Los estudios de “Comunicación Intercultural se ocupan, precisamente, de analizar cómo los aspectos extralingüísticos observables en las conversaciones entre individuos de diferentes culturas pueden afectar al desarrollo de las mismas. (Raga-Gimeno, pág. 1).

El modelo de análisis de interacciones interculturales del grupo CRIT parte de la concepción funcional de la interacción misma, referirse respecto a algo o de alguien y la de contar quienes somos como sujetos interlocutores desde las perspectivas psicológica y social.

En toda interacción comunicativa se cumplen básicamente dos funciones: la referencia y la interpersonal. Nos transmitimos información referencial, nos “contamos cosas del mundo”, mediante enunciados contruidos de acuerdo con principios gramaticales (fonológicos, léxicos y morfosintácticos). Simultáneamente nos “contamos quienes somos los unos para los otros”, tanto desde el punto de vista psicológico o individual, como desde el punto de vista social. (Raga-Gimeno, pág. 2).

La puesta en práctica de la metodología en cuestión, requiere de un registro o grabación y anotación de varios datos observables de la interacción. Según se describe, es una actividad compleja y ardua. Requiere anotar a detalle lo observado en la experiencia comunicacional.

El primer paso para llevar a cabo el análisis empírico de una interacción comunicativa, consiste en describir de la manera más exhaustiva e integral posible las diferentes dimensiones comunicativas de la función interpersonal... "La descripción que pretendemos obtener debe ser:

Operativa, que se pueda trabajar cómodamente con ella, sin necesidad de acudir demasiado frecuentemente a la fuente audiovisual.

Integral, que presente todos los datos comunicativos posibles, del tipo que sean registrados en la grabación.

Aplicable a cualquier tipo de situación comunicativa presencial, desde las más coloquiales hasta las más institucionales o rituales.

Aplicable a las situaciones comunicativas de cualquier cultura.

Aplicable al análisis de los problemas de comunicación que se dan en las situaciones interculturales. (Raga-Gimeno, pág. 3)

En la metodología propuesta por el Grupo CRIT, en palabras de Raga Gimeno en "Análisis empírico de las interacciones comunicativas interculturales" (págs. 4-5) expresa los datos a los que prestan atención son: Usos verbales en cantidad de temas centrales, temas colaterales e informaciones sociales. Usos verbales de veracidad, como aparición de mentiras social (piadosas, adulación, hipocresía, exageración). Uso verbal polifónico, si el hablante es el responsable de la veracidad de lo dicho o actúa como mediador o portavoz. Y el uso verbal de la "manera" como las posibilidades expresivas fonológicas, morfosintácticas, léxicas y discursivas.

Francisco Raga Gimeno también menciona que se presta atención al paralenguaje.

Podemos definir el paralenguaje como el conjunto de características sonoras que se desarrollan a lo largo de las interacciones y que cumplen funciones comunicativas no específicamente gramaticales o referenciales. Incluye una amplísima gama de posibilidades sonoras que tienen origen en la zona pulmonar, en la laringe, en la faringe, en tracto bucal y nasal, en los contactos corporales (p.e. una palmada en la espalda)." (Raga-Gimeno, pág. 5).

En el paralenguaje, este método toma en cuenta cualidades primarias como timbre, resonancia, intensidad, tiempo. También los calificadores que dependen del control del aire. Y los diferenciadores, como la risa, el llanto, grito o suspiros.

Otra dimensión tomada en cuenta en esta propuesta del grupo CRIT, explicada por Raga Gimeno, es la Distribución del Tiempo.

El análisis de la distribución temporal de la interacción puede enfocarse desde una perspectiva “macro” o desde una perspectiva “micro”. Entre otros muchos aspectos macrotemporales, podemos analizar si la situación se produce en una fecha y horas concretas, si tiene una duración determinada o si se divide en fases bien diferenciadas. Pero podemos analizar igualmente datos microtemporales, como la duración de los turnos y los tipos de tránsitos que se dan entre los mismos. (Raga-Gimeno, pág. 6).

La distribución del tiempo considera, entonces, la toma de turnos de palabra, si son libres o predeterminados; transiciones con silencios o solapamientos. También, la Estructura de la conversación, como, las secuencias predeterminadas, y las transiciones marcadas o no entre secuencias.

Francisco Raga, también menciona que en este tipo de análisis de interacciones entre individuos de distintas culturas se observa la distribución del espacio.

“Por definición, toda interacción comunicativa cara a cara se desarrolla en un espacio que deben distribuirse los participantes, distribución que abarcaría lo que conocemos como “lenguaje no verbal”, y que puede transmitir una amplia serie de valores sociocomunicativos...” “podemos hablar de datos “microespaciales y macroespaciales”. Los primeros estarían referidos a los aspectos comunicativos directamente relacionados con el cuerpo: rostro, ojo, boca, manos, posturas y movimiento del cuerpo, etcétera. Los segundos se ocuparían de los datos del espacio que envuelve a los interlocutores: si es abierto o cerrado, la distribución global estática de los interlocutores, los objetos que hay en el lugar, las ropas y adornos, etcétera. (Raga-Gimeno, pág. 7).

La interpretación sociocomunicativa transcultural que propone el grupo CRIT se basa principalmente en la transmisión de valores tipo social. “Los valores sociocomunicativos que nos interesan se podrían reducir a dos: igualdad y conflicto. Los grupos sociales, además de otros condicionantes (económicos, ambientales, etcétera) tienen que dar cuenta, al menos, de las dos siguientes condiciones organizativas: evitar o resolver los posibles conflictos y distribuir las funciones sociales.” (Raga-Gimeno, pág. 9).

Según lo descrito por Raga, “Nos interesa averiguar cómo cada uno de los individuos sabe, y hace saber, cuáles son los límites a partir de los cuales una situación es susceptible de crear conflicto, y cuáles son los medios que puede poner en funcionamiento para evitar o resolver dicho conflicto. Y averiguar igualmente cómo cada individuo es capaz de discernir (o establecer) cuál es el grado de igualdad o desigualdad social respecto a los que le rodean, y cuál es el comportamiento comunicativo esperable al respecto.” (Raga-Gimeno, pág. 9).

El Grupo de Comunicación y Relaciones Interculturales y Transculturales (CRIT) propone desde sus experiencias de investigación y observación de interacciones culturales la existencia de 4 modelos o tipos de relacionamiento. (Raga-Gimeno, 2003, p. 10).

Los modelos propuestos por el Grupo CRIT se analizan empíricamente tomando en cuenta el “uso de las funciones referenciales, interpersonales y transmisión de valores” (Raga-Gimeno, 2003, p. 10).

Los modelos planteados por el grupo CRIT son:

“Tipo A: Alto grado de igualdad y bajo grado de preocupación por el conflicto.

Tipo B: Bajo grado de igualdad y alto grado de preocupación por el conflicto.

Tipo C: Alto grado de igualdad y alto grado de preocupación por el conflicto.

Tipo D: Bajo grado de igualdad y bajo grado de preocupación por el conflicto.” (Raga-Gimeno, 2003, pág. 10)

4.1.3.1 Experiencias de análisis de interacciones del Grupo CRIT

“La Problemática de la Toma de Turnos en la Comunicación Intercultural”

Este estudio fue realizado por Francisco Raga Gimeno de la Universitat Jaume I de Castelló y por Enric Sánchez López de la Universitat de València, ambos

miembro del Proyecto de Comunicación y Relaciones Interculturales y Transculturales.

El objetivo de este estudio fue determinar “si la mecánica de los turnos de palabra puede y debe formar parte de los programas de enseñanza de lengua, cultura y comunicación”. (Francisco Raga-Gimeno; Enric Sánchez López, pág. 1).

El análisis se basó en datos obtenidos de conversaciones breves en español grabadas en audio y video entre sujetos de origen chino-vietnamita y personas de habla española. El documento describe las conversaciones prestando especial atención a los silencios y solapamientos que se dan entre los interlocutores.

Desde las observaciones realizadas los autores comentan inicialmente:

Estamos pues advertidos de que en nuestras grabaciones podemos encontrarnos con (1) que el interlocutor chino emplee, desde nuestra perspectiva cultural, silencios más largos de lo esperado entre turno y turno, no sólo por la falta de fluidez gramatical, sino como norma socio-comunicativa propia de su cultura; (2) que el interlocutor español, no acostumbrado a estos silencios, los interprete como falta de comprensión, y acelere, simplifique, repita o parafrasee sus preguntas, impidiendo la posible respuesta del interlocutor chino; (3) que este entienda cualquier emisión del interlocutor español como un solapamiento y un intento de toma de turno de palabra; (4) que los problemas de efectividad comunicativa y minorización se agraven a medida que la situación comunicativa vaya avanzando y se vaya tornando tensa. (Francisco Raga-Gimeno; Enric Sánchez López, pág. 3).

En la descripción conceptual del estudio, se habla de mecanismos automáticos de compensación en la interlocución sobre todo para evitar silencios entre las participaciones. El mecanismo de compensación es la manera en que los interlocutores, principalmente el interesado en mantener la conversación, busca la forma de aclarar preguntas, simplificar el lenguaje, reducir la velocidad de locución, entre otras. También son mecanismos automáticos de compensación, el uso en ocasiones de sonidos inarticulados como “mmm” o “eee” con énfasis tonal o, en el área del paralenguaje, desviar la mirada, buscando indicar que tomarán el turno de la palabra.

Raga y Sánchez sobre “La Problemática de la Toma de Turnos en la Comunicación Intercultural” concluyen:

Hemos visto que las diferencias de tiempo de respuesta entre turnos de palabra que se registran entre la cultura china y la española puede provocar graves problemas de comunicación efectiva y de minorización. Hemos visto igualmente que los mecanismos compensatorios que se ensayan “sobre la marcha” pueden llegar a agravar la situación. Finalmente hemos comprobado que los mecanismos compensatorios que los interlocutores chinos van desarrollando a medida que aumenta su experiencia comunicativa con españoles, tienden a resolver los problemas de efectividad comunicativa; pero pueden seguir provocando (hasta que produzca el ajuste preciso) efectos minorizadores. (Francisco Raga-Gimeno; Enric Sánchez López, pág. 5).

Los autores explican el término minorización como “la creación (a partir de situaciones comunicativas problemáticas) de estereotipos culturales negativos.

“Interacciones comunicativas interculturales entre hispanohablantes y hablantes de países de Europa Oriental: Rumania, Ucrania, Rusia y el Caso de Georgia.”

Este trabajo lo realizó Enric Sánchez de la Universitat de València, desde la hipótesis “de que, por un lado, el tiempo que los inmigrantes llevan en España (suponemos que esto afecta a su dominio de español), y por otro, el nivel de experiencia que tienen los hispanohablantes en su trato con inmigrantes, son elementos determinantes en el grado de eficacia y éxito comunicativo que se puede observar en las interacciones comunicativas entre hablantes de diferentes culturas” (Sánchez-López, pág. 1).

Este trabajo analiza grabaciones realizadas en el año 2001, todas en video digital menos una que fue grabada en formato analógico. Se analizan 6 conversaciones entre hablantes de español con inmigrantes de varios países del oriente europeo. Sánchez López emplea 2 grabaciones de conversaciones con georgianos para realizar un contraste con las otras 4 conversaciones. “Los participantes no nativos en esta serie de grabaciones son 5 mujeres y un hombre. Se ajustan al perfil de persona que buscan trabajo o estudian en España.” (Sánchez-López, pág. 5).

El responsable de este estudio anota que los interlocutores españoles son tres en total, uno con experiencia de trato con inmigrantes.

El documento presenta un análisis en conjunto de las conversaciones y luego extrae algunos ejemplos. En general, Enric Sánchez observa:

En primer lugar, la impresión general es que no se han producido grandes problemas comunicativos, no hay situaciones a destacar de incomodidad u ofensa. Es más, por un lado, podríamos decir que aparentemente la comunicación ha funcionado y ha sido satisfactoria. Esto es cierto en términos generales, y viene a corroborar la hipótesis que hemos presentado sobre los patrones culturales eslavos y su relativamente fácil combinación con los españoles. (Sánchez-López, pág. 5).

En el análisis particular de las conversaciones, Sánchez López destaca momento en que la fluidez comunicacional merma. “Han habido problemas de comunicación efectiva, esto es, en algunos momentos, uno de los participantes no ha entendido al otro. En general, en las conversaciones I y II el interlocutor hispanohablante tiende a hablar rápido. A lo largo de la conversación va haciendo preguntas más complejas, y no es bien entendido a veces. Tiende a solaparse, y no deja hablar a la inmigrante o la malinterpreta.” (Sánchez-López, pág. 6).

El estudio hace conclusiones basadas en los criterios de observación. Sánchez dice, “Está claro que el dominio del español por parte de los inmigrantes es, como era de esperar, un criterio determinante.”...

Como no hay grandes diferencias culturales porque se enfrentan dos culturas que evitan el conflicto, y como las dos tienen un comportamiento simétrico entre miembros del mismo estatus, se crea una comodidad en la interacción comunicativa que, paradójicamente, es perjudicial. Y es así porque se sobrevalora la capacidad lingüística del interlocutor inmigrante, lo que produce preguntas de léxico difícil o enrevesada formulación. (Sánchez-López, pág. 14).

También se menciona que la confianza lograda, provoca frecuentes solapamientos por parte del hispanohablante.

El autor del documento concluye que el paralenguaje de los eslavos es poco enfático, aunque emplean distintas entonaciones y modulaciones. El volumen de

locución es bajo y el ritmo es lento, por lo que sufren muchos solapamiento por parte del interlocutor.

Respecto a la distribución espacial, Enric Sánchez concluye:

“... es quizá donde haya más diferencias, que en absoluto impiden el intercambio comunicativo. Pero es de destacar que la cultura eslava mantiene una compostura levemente rígida, con las manos rectas o cruzadas delante del cuerpo. La distancia entre interlocutores es suficiente, pero evitan el contacto...” “Hay muy poca gesticulación, aunque esta aumenta progresivamente según avanza la conversación, en parte por hacerse eco de los gestos de la cultura española (que sí gesticula mucho), en parte porque se va adquiriendo confianza (y opr tanto se reafirma la seguridad de pertenecer al mismo estatus social, lo que es de vital importancia en una cultura no igualitaria como la eslava). “ (Sánchez-López, pág. 14).

Este trabajo de análisis se centra en pequeños problemas de comunicación efectiva entre sus interlocutores.

“Análisis de interacciones comunicativas interculturales entre hablantes árabes hispanohablantes desde una perspectiva didáctica.”

Este análisis lo realiza y documenta Roberto Orti Teruel, del Instituto Cervantes de Tetuán. Ortí Teruel hace el análisis del patrón comunicacional que caracteriza a las comunidades lingüísticas árabes y españolas. Para ello sigue el esquema propuesto por Raga Gimeno y según anota en pie de página, las observaciones directas las ha hecho como “profesor de lengua extranjera en el Cairo y Tetuán desde 1997 hasta 2002.” (Orti-Teruel, pág. 1).

Roberto Ortí comenta que toma en cuenta los usos verbales siguiendo las máximas conversacionales y las no verbales como el paralenguaje, distribución del espacio y del tiempo.

Entre las aseveraciones más relevantes, para los intereses de la tesis doctoral, de este estudio están:

En la cultura árabe “El sexo y la edad de los interlocutores son más determinantes en las culturas menos igualitarias. Las situaciones comunicativas en que interviene un hombre y una mujer que no se conocen son más breves; mientras que las interacciones con personas mayores se tienden a dilatar más. (Orti-Teruel, pág. 2).

Para la cultura árabe el uso del tiempo es muy importante, Orti relata sobre cómo los interlocutores árabes buscan “entretener” a su interlocutor en función de generar información comprometida al contexto temático. El autor de este análisis pone como ejemplo la relación comercial:

En la cotidianeidad de la cultura árabe se hace más evidente que cuanto mayor interés existe para alcanzar un objetivo más se tiende a dilatar la comunicación. Un ejemplo evidente se observa en las relaciones comerciales, el comerciante árabe utiliza la estrategia de dilatar la interacción para atraer el interés del visitante, es frecuente que muchos comerciante inviten a pasar a la tienda, a mirarlo todo, a sentarse, a tomar té y a discutir el precio. Se facilita que el comprador se tome su tiempo, el éxito de la interacción se basa en su dilatación temporal. (Orti-Teruel, pág. 3).

En tanto a los usos verbales o máximas de la cualidades durante las interacciones comunicacionales, el estudio en cuestión dice que tanto la cultura árabe como española tienden a la cortesía positiva que busca reforzar la imagen social del interlocutor. En palabras de Ortí Teruel “En la cultura árabe y en la nuestra se tiende a producir enunciados para expresar reconocimiento y admiración mutua entre los interlocutores. Sin embargo, hay una diferencia cualitativa, el hablante árabe es más propenso al halago. (Orti-Teruel, pág. 3).

En este estudio se hace una afirmación vinculada a la máxima de la manera y su relación con el estatus económico en la cultura árabe.

Se establece una relación entre el dominio y el manejo de la lengua con el nivel sociocultural de los hablantes, cuestión que se hace más evidente en la cultura árabe.

Nivel sociocultural medio-bajo y bajo: Se observa una mayor despreocupación por la manera de expresión, mayor grado de espontaneidad en la corrección gramatical de los enunciados, en la elección del léxico y en el paralenguaje. Los actos de habla son más directos.

Nivel sociocultural medio, medio-alto y alto: Se resgistra un gran esmero por decir las palabras y la expresión más adecuada para la situación. La riqueza y matices de la lengua árabe contribuye a los juegos verbales y a que los hablantes dialoguen sobre la corrección y adecuación de determinado vocablo. (Orti-Teruel, pág. 4).

En cuanto al paralenguaje, el estudio afirma que tanto españoles como árabes tienen semejanza en sus movimientos y usos expresivos – tonales. “... los sonidos que se emiten como continuadores conversacionales (hm, mm, ah...) por parte del oyente son análogos y se emiten con una frecuencia semejante en español y en árabe.” (Orti-Teruel, pág. 5).

El estudio de las interacciones españoles – árabes, en relación al uso del tiempo, concluye:

Existe una relación entre el grado de igualdad y el grado de regulación previo de la estructura conversacional y del orden de intervención, lo que se relaciona fundamentalmente con la distribución temporal y espacial. En este sentido, el patrón árabe y español difieren, puesto que la sociedad árabe está más jerarquizada, entre hablantes árabes se encuentra más delimitada la estructura conversacional y también más fijado el orden de intervención de los interlocutores. Muestra de ello es la diferente importancia que se le concede al saludo en ambas cultura.

En la cultura española, como es propio de sociedades con escaso grado de jerarquización, los saludos y las despedidas son más bien breves, iniciar y cerrar un diálogo con un desconocido en español es mucho más breve y directo que en árabe. (Orti-Teruel, pág. 5) Dice Ortí, citando a Mohamed Saad: 2000, 54-55.

Las conclusiones finales del estudio reiteran sobre cómo la cultura árabe formaliza más las estructuras conversacionales en situaciones que necesitan de un cierto grado de formalidad. “En interacciones comunicativas con cierto grado de formalidad, como las entrevistas o las clases de lengua española, el hablante árabe sigue un patrón comunicativo diferente que en intercambios conversacionales monoculturales, adoptan comportamiento comunicativos menos próximos” (Orti-Teruel, pág. 23).

Roberto Ortí Teruel recomienda una pauta didáctica con el fin de evitar malos entendidos en la comunicación. “desde los niveles iniciales, enseñar estrategias conversacionales...” “... algo que queda relegado a un segundo plano en los manuales.” (Orti-Teruel, pág. 24) Recomendación dada para los procesos de enseñanza de idiomas extranjeros, pero que puede ser muy bien valorada en las

interacción entre proveedores de salud y usuarios de servicios, principalmente de la población indígena maya.

4.2 Experiencias en América

Lineamientos Generales para el diseño de un Modelo Intercultural de Atención a la Salud de Inmigrantes Mayas Yucatecos en San Francisco, California.

Este estudio lo presentan Nancy Beatriz Villanueva Villanueva y Miguel Antonio Güemez Pineda, ambos de la Unidad de Ciencias Sociales, Centro de Investigaciones Regionales “Dr. Hideyao Hoguchi”, de la Universidad Autónoma de Yucatán. (UADY).

Esta investigación para la interacción intercultural en servicios de salud es una iniciativa de la Universidad de El Paso, Texas. “En 2012, profesores de la Universidad de El Paso, Texas, nos invitaron a colaborar en el proyecto interinstitucional y aplicado “Conectando Mundos” entre dicha universidad, la Universidad Autónoma de Yucatán y la Asociación Mayab, A. C.” (Villanueva-Villanueva & Pineda, 2016, pág. 61).

Los autores del informe describen los objetivos así:

“Los objetivos de aumentar el acceso de los inmigrantes mayas yucatecos radicados en San Francisco⁵ a los servicios de salud, contribuir a mejorar la calidad de la atención médica que estas personas reciben y disminuir las experiencias de discriminación.” (Villanueva-Villanueva & Pineda, 2016, pág. 61).

En sí, el proyecto general busca diseñar un modelo de atención intercultural a la salud, ya que, es una de las necesidades más marcadas en la población migrante maya yucateco. Este proyecto está diseñado para ser ejecutado en tres fases. Este estudio intercultural es parte de la primera fase, realizada entre 2013 y 2014,

y busca “información cultural y lingüísticamente pertinente, relacionada con las nociones y prácticas de salud de estos migrantes.” (Villanueva-Villanueva & Pineda, 2016, pág. 61).

Esta experiencia de reconocimiento de la existencia del “otro”, parte de premisas que buscan facilitar procesos de intercambio o comunicación más democráticos no jerárquicos. Para ello, realizaron intervenciones de investigación en Yucatán, México y en San Francisco, California. Con ello, buscaron crear un perfil de aspectos culturales y demanda de servicios de salud, además, de un conjunto de elementos para facilitar las relaciones entre culturas.

Para establecer las categorías de análisis y propuestas de interacción comunicacional, los autores reconocen tres definiciones de interculturalidad:

Uno de ellos, el realista, define la interculturalidad como los procesos de traducción que cotidianamente ocurren cuando individuos o grupos humanos con esquemas culturales diferentes, en cualquier grado, entran en contacto. Otro, el funcionalista, busca entender al subordinado para integrarlo mejor al sistema cultural dominante, en calidad de dominado. El tercero, crítico-político, la restringe a condiciones de interacción no jerárquica, incluyente, respetuosa y valoradora de la diferencia como enriquecedora. (Villanueva-Villanueva & Pineda, 2016, pág. 77).

Villanueva y Güemez escogen la definición Crítico-Político, la cual facilita proponer relaciones entre las culturas buscando ser más democráticas. Esto implica poder desarrollar interacciones comunicacionales más horizontales en busca del diálogo.

Desde un enfoque crítico-político Fidel Tubino (2005), Felipe González Ortiz (2007) y Raúl Fomet-Betancourt (2004) opinan que la interculturalidad requiere que la comunicación entre los diferentes se produzca en el marco de relaciones no jerárquicas sino simétricas, en el que prime el respeto y la valoración de las diferencias buscando enriquecerse mutuamente del contacto para construir un mundo mejor, más democrático, más humano y una convivencia pacífica. (Villanueva-Villanueva & Pineda, 2016, pág. 78).

Este estudio, entonces, genera un marco conceptual para poder proponer intervenciones de comunicación que generen demanda por parte de los migrantes yucatecos a los servicios de salud en California. En este sentido, un aspecto que

se subraya es la necesidad de generar diálogos. El estudio hace esta reflexión y cita a otros autores para fundamentar su postura.

La interculturalidad implica disposición para entablar un diálogo respetuoso y crítico de los saberes subordinados y dominantes, procesos de negociación que permitan llegar a acuerdos. Por eso, como afirma Felipe González, es necesario ir más allá de la construcción de entendimientos entre grupos diferentes, buscar la equidad y lograr construir “una sociedad global de paz”. Este autor reconoce que este enfoque contiene características utópicas, pero advierte que las utopías son “plataformas sobre las que se construyen las sociedades”. En ese sentido, la interculturalidad es, dice el autor, “una idea utópica”. (González Ortiz 2007, 69). (Villanueva-Villanueva & Pineda, 2016, pág. 78).

Los autores también citan a Fonet-Betancourt, filósofo de la teoría de interculturalidad, quien hace ver perspectivas interesantes que motivan la realización de modelos comunicacionales pertinentes a las culturas que se relacionan.

La interculturalidad, advierte Fonet-Betancourt, nombra el proceso de traducción recíproca entre culturas; un proceso en el que todas se interpretan entre sí y no una a las demás, pues ninguna cultura debe colocarse por encima de otras para interpretarlas desde sus propios marcos de significado. Este concepto debe incluir el derecho que todos los grupos sociales tienen a “hacer el mundo de otro modo”, ya que no se trata de incluir a los grupos sociales subordinados con sus saberes tradicionales en el orden social y cultural dominante, como pretende el enfoque funcionalista, sino de reestructurar entre todos el orden existente. (Villanueva-Villanueva & Pineda, 2016, págs. 78-79).

Citado por Villanueva y Güemez, Fonet-Betancourt afirma:

No todo valor cultural es bueno. El diálogo intercultural debe ser un instrumento de mutua corrección de las culturas como proceso de aprendizaje [...] Es un enriquecimiento mutuo que supone la igualdad, y también, evidentemente, unas condiciones mínimas de simetría para que realmente haya un diálogo. (Fonet Betancourt 2004, 61-62). (Villanueva-Villanueva & Pineda, 2016, pág. 79).

Este estudio concluye haciendo propuestas iniciales para la adecuación cultural de los servicios en California desde una visión yucateca. Hacen énfasis en la definición Crítica-política de interculturalidad.

En primer lugar queremos insistir en que solamente el uso de la perspectiva crítica-política de la interculturalidad, tal y como la definen Tubino (2005), González Ortiz (2007) y Fonet-

Betancourt (2004), puede contribuir a la disminución de la discriminación hacia los pacientes maya yucatecos y ofrecerles una atención cultural y lingüística pertinente; a su vez, estas dos acciones podrían incrementar la asistencia de estas personas a los centros de salud para tratar sus enfermedades. (Villanueva-Villanueva & Pineda, 2016, pág. 80).

Los autores determinan sobre la necesidad de realizar trabajos conjuntos para la adecuación cultural de los servicios, hablan del desarrollo de procesos en los que participen mayas yucatecos, prestadores de servicios médicos y académicos.

Para generar un modelo de atención cultural y lingüísticamente pertinente es necesario el trabajo conjunto de representantes de la población maya yucateca, los prestadores de servicios médicos en Estados Unidos y los académicos de ambas universidades participantes en el proyecto "Conectando Mundos". Esta colaboración debe darse en un marco de respeto, igualdad, apertura cognitiva y disposición para llegar a acuerdos, con la meta de construir una nueva síntesis de nociones sobre salud y enfermedad que integre y retome las mejores prácticas curativas de ambos sistemas médico culturales. (Villanueva-Villanueva & Pineda, 2016, pág. 80).

En las conclusiones, los autores hacen un llamado a generar procesos que respondan las transformaciones diarias, cotidianas que viven los sujetos de las culturas.

Dado que las culturas y las personas en contacto están en permanente cambio y se interpenetran mediante flujos y apropiaciones, al intentar hacer síntesis o traducciones culturales debemos evitar partir de nociones culturales idealizadas y petrificadas derivadas tanto de una supuesta cultura maya yucateca ancestral como de la cultura y saberes occidentales. (Villanueva-Villanueva & Pineda, 2016, págs. 80-81).

Lo anterior invita a realizar ejercicios sistemáticos de comunicación intercultural con mayor frecuencia.

Diálogo Intercultural y Políticas de Salud en la Comunidad Indígena de Cartagena Departamento del Amazonas

Esta es una investigación realizada por Diana Marcela Prieto Romero. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina, Salud Pública. 2014 como punto de tesis de Grado para Magister en Salud Pública.

Esta investigación tuvo como objetivo general “Analizar las situaciones inmersas en los ejercicios del diálogo intercultural en la ejecución e implementación de políticas en salud indígena en la comunidad de Cartagena, Asociación Indígena Zonal de Arica -AIZA del Departamento del Amazonas.” (Prieto-Romero, 2014, pág. 11).

El estudio se realizó en el Departamento del Amazonas que cuenta con Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas, entre las que se encuentra la Asociación Indígena Zonal de ARICA, en la cual se encuentra la comunidad de Cartagena. (Prieto-Romero, 2014, pág. 31) Esta comunidad cuenta con 74 personas de 14 familias.

La metodología empleada fue el estudio de caso con enfoque etnográfico, que permitió la inversión en la comunidad, durante la cual se fueron identificando las fuentes de información y el uso de guías de observación.

Toda la información recabada en distintos formatos de recolección de información de manera participativa fue luego tratada desde el método de análisis de contenido.

Prieto Romero realiza un marco teórico con énfasis en aspectos histórico de la salud, rescatando la importancia de la visión de los pueblos indígenas. Además, describe una plataforma conceptual que refleja un posicionamiento crítico-político de la participación de las comunidades en el cuidado de su salud y atención de la enfermedad.

Diferentes autores han definido la epidemiología comunitaria como una herramienta que trasciende de la vigilancia policiva como es la epidemiología clásica. Entre ellos están: Gianni Tognoni: “La epidemiología no es por tanto una herramienta que describe y cuenta lo que pasa a nivel del sector salud. Es más bien uno de los lenguajes con los cuales las comunidades-sujetos aprenden a utilizar y a practicar la lógica de los derechos”, (Tognoni,

1997). Gonzalo Aguirre Beltrán plantea: “Todo programa de salud requiere para su éxito y continuidad la participación activa de la comunidad. Para que un problema social tenga realmente existencia en una comunidad indígena no basta con que así sea catalogada por investigadores procedentes de la cultura dominante, es indispensable, además que sea sentido como tal por el grupo subordinado. (Aguirre Beltrán, Programas de Salud en Situación Intercultural, 1994).” (Prieto-Romero, 2014, pág. 16).

Entre las principales conclusiones de la investigación está la que identifica distintas formas de interpretar “diálogos interculturales” por parte de la comunidad indígena.

Existen diferencias desde la definición de diálogo intercultural, 1) los indígenas definen el diálogo desde su cosmovisión, como el conjunto de relaciones que se tiene con todo los seres de la naturaleza, espíritus, con los hombres siendo indígenas o no indígenas, para lo cual la base es el calendario ecológico, y para las funcionarias, esto solamente se da entre seres humanos identificando las diferencias que tenemos en un mismo contexto, para lo que es necesario hablar con la verdad. (Prieto-Romero, 2014, pág. 58).

Además, Prieto Romero describe de manera concluyente que para la población indígena el diálogo intercultural es un hecho y producto histórico relacional.

Para los líderes indígenas, la interculturalidad se da desde la misma historia de origen, por ende todos nos relacionamos desde el inicio de la vida. Para las personas no indígenas no existe esta historia de origen de relacionamiento. (Prieto-Romero, 2014, págs. 58-59).

En el contexto de la atención primaria en salud y epidemiológico, la autora anota como conclusión.

La vigilancia epidemiológica comunitaria en la comunidad de Cartagena se constituye en una herramienta para fortalecer la medicina tradicional, y lo hace con base en el diálogo con la institucionalidad. La propuesta solamente es efectiva si nace a partir de los indígenas y es incorporada en sus procesos comunitarios. (Prieto-Romero, 2014, pág. 76).

Respecto a la formación de los proveedores de salud que tienen una fuerte formación biomédica, Prieto Romero hace una conclusión que puede invitar a la reflexión de las intervenciones que se realizan en distintos países que poseen diversidad cultural.

La formación y el trabajo de los promotores o auxiliares de salud comunitarios debe responder a la realidad territorial, donde son estos líderes los que hacen de médicos, parteras, etcétera, como respuesta a la dispersión geográfica. Así la formación de los

promotores debe ser integral y no solamente de promoción y prevención. (Prieto-Romero, 2014, pág. 76).

Este estudio da elementos vitales para el fortalecimiento del sistema de salud que desea ser incluyente, con adecuación de los servicios de salud con pertinencia cultural, basados en diálogos interculturales. Concepto que, desde el punto de vista participativo, debe ser revisado por las partes que buscan “dialogar”.

Palabra de abundancia: saberes indígenas que fortalecen diálogos interculturales de derechos humanos en la Amazonia colombiana

Este artículo lo realiza Álvaro Diego Herrera Arango, “basado en la investigación anticolonial y de la descolonización, y en la perspectiva subalterna de los derechos humanos.” (Herrera-Arango, 2015, pág. 130). Presenta un análisis del Plan de Salvaguarda Étnico uitoto capítulo Leticia, plan de respuesta del Estado Colombiano, al mandato de la Corte Constitucional para proteger a los pueblos indígenas amenazados por el desplazamiento forzado.

En palabras de Herrera Arango, “se analiza como un diálogo intercultural inequitativo en el que los pueblos indígenas son obligados a expresarse según los discursos de derechos del Estado y de la Corte.” (Herrera-Arango, 2015, pág. 130).

El trabajo etnográfico fue realizado durante 4 meses, fue una experiencia de colaboración intercultural, en la cual se realizaron entrevistas individuales y colectivas y un proceso continuo de observación participante. .” (Herrera-Arango, 2015, pág. 131).

Según Álvaro Herrera, busca ilustrar los saberes indígenas, que han sido marginadas e ignoradas.

Me propongo ilustrar la manera en que ciertas formas de saber indígena –históricamente subvaloradas, estigmatizadas y silenciadas desde las relaciones coloniales de poder– pueden convertirse en fuentes de empoderamiento colectivo, de fortalecimiento identitario y de políticas públicas plurales, capaces de reconocer y afrontar la especificidad de la marginalidad histórica de estos pueblos. (Herrera-Arango, 2015, pág. 131).

El autor explica que la Gente del Centro es una alianza de siete pueblos indígenas que trataron de fortalecerse frente a la población blanca. Es un grupo que se instaló en los territorios indígenas en el siglo XIX. Cuenta, Herrera, que la iglesia católica, con apoyo del Estado, “lideraron procesos de aculturación que desvalorizaron y prohibieron los saberes indígenas para favorecer el sometimiento”. (Herrera-Arango, 2015, pág. 132).

El autor del artículo, basado en su investigación de tesis doctoral, explica el problema que buscó tratar en su trabajo:

Mi tesis doctoral analiza la formulación del diagnóstico como el encuentro entre dos visiones culturales sobre los derechos humanos y el desarrollo (Herrera Arango, 2014). La primera de ellas se basa en saberes indígenas de la Gente de Centro, tales como la noción de abundancia y la ley de origen. La segunda se fundamenta en los acuerdos internacionales de derechos humanos, los derechos indígenas reconocidos por la Constitución de 1991 y en visiones occidentales de desarrollo, sustentadas en el crecimiento económico. En mi tesis –y en este artículo– propongo analizar como un diálogo intercultural en el cual los pueblos indígenas están obligados a utilizar el lenguaje y los códigos de otro (el Estado, la Corte Constitucional y sus discursos de derechos) para imaginar, proponer y luchar por su autonomía y reconocimiento. (Herrera-Arango, 2015, pág. 137).

Entre los hallazgos de la investigación, relacionado a la comunicación intercultural y diálogos interculturales, Herrera Arango, expresa que los saberes indígenas involucran varias dimensiones.

En síntesis, para la Gente de Centro la producción de saberes involucra dimensiones espirituales, materiales y prácticas entre diversos agentes (hombres, mujeres, seres míticos), fuerzas (las dificultades, el espíritu del trabajo), valores (la identificación de lo bueno y lo malo) y roles sociales (la madre, el consejero, el sabedor, el creador) (Herrera-Arango, 2015, pág. 141).

Para Álvaro Herrera, los uitoto le dan un valor muy importante a la palabra. La ven como el elemento que permite crear, o sea, está antes de la creación. (Herrera-Arango, 2015, pág. 141)

Esta visión de la palabra como elemento creador sagrado ha fortalecido los encuentros comunitarios del uitoto capítulo Leticia y les ha otorgado un sentido espiritual a pesar de su carácter político y de su origen estatal. Durante mi acompañamiento al diagnóstico del Plan, la Gente de Centro se reunía, entre otros mecanismos a través de múltiples rituales guiados por el concepto de la abundancia. Uno de los rituales a los que asistí fue un “asentamiento de la palabra”, a través del cual los participantes buscan eliminar los obstáculos a los proyectos de la comunidad”... “antes de hablar, consumían ambil (pasta de polvo de tabaco con sal vegetal), mambe (polvo de las cenizas de la hoja de coca y de la hoja del yarumo) y caguana (jugo de yuca dulce). Cada miembro del equipo consumía las sustancias de la abundancia como una forma de solicitar autorización a los presentes y a los ancestros para participar en la discusión. (Herrera-Arango, 2015, pág. 141).

El artículo da a conocer las conclusiones a las que llegó la investigación .Estas corresponden al reconocimiento de los saberes de la comunidades indígenas y sobre cómo estos deben ser reconocidos.

Estos saberes les han permitido, en primer lugar, reducir las diferencias culturales, lingüísticas e históricas entre estos grupos y, en segundo lugar, producirse a sí mismos como un sujeto colectivo político capaz de demandar del Estado un reconocimiento apropiado a sus necesidades específicas. (Herrera-Arango, 2015, pág. 143).

Respecto al discurso intercultural, Herrera Arango afirma que los conocimientos del pueblo indígena pueden incidir en los discursos institucionales.

Estos saberes alternativos, situados, multidimensionales y espirituales pueden también influir discursos racionales e instituciones estatales.”... “Aunque la influencia formal de este mecanismo identitario depende de la voluntad política del Estado y de procesos de implementación institucionales que se deben monitorear en el futuro, la visión incluyente creada por los saberes míticos que forjaron la alianza de la Gente de Centro ejemplifica cómo las legislaciones pueden flexibilizarse, complementarse y adaptarse a los contextos locales a través de los saberes indígenas. (Herrera-Arango, 2015, pág. 143).

Finalmente, se concluye que reconocer las sabidurías subalterna, subvalorada y olvidada contribuye con las sociedades latinoamericanas a que inicien a pagar las deudas históricas con los pueblos y las lógicas de pensamiento indígenas.

Interculturalidad y disputas simbólicas. Construcciones de sentido en prácticas y representaciones de argentinos y bolivianos en un barrio periférico de la ciudad de Córdoba

Este es un estudio presentado en la Revista de Estudios Migratorios *Odisea* por M. Florencia Maggi y Carina I. Trabalón (Maggi & Trabalón, 2015). Busca comprender las relaciones interculturales en contextos migratorios y analizar la dimensión simbólica del espacio social la idea de saber cómo se relacionan los grupos sociales.

El presente artículo pretende ser un aporte a la comprensión de las relaciones interculturales en contextos migratorios a partir del estudio de caso sobre la dinámica social de un barrio periférico de la ciudad de Córdoba. El análisis estará centrado en la dimensión simbólica del espacio social con la intención de dar cuenta cómo se configuran las relaciones entre los grupos sociales del barrio a partir de prácticas y representaciones definidas principalmente por la pertenencia nacional como principio de diferenciación. (Maggi & Trabalón, 2015, pág. 343).

En cuanto a la metodología, Maggi y Trabalón explican que emplearon una metodología cualitativa, con el apoyo de entrevistas y observaciones en el barrio.

La metodología empleada para el abordaje de la dimensión simbólica del barrio fue de carácter cualitativo para lo cual nos valimos de las técnicas de entrevistas en profundidad y entrevistas semiestructuradas, realizando un total de 26 entrevistas distribuidas entre mujeres bolivianas, agentes institucionales y vecinos argentinos. Previo a las cuales, realizamos tareas de observación y participamos de algunas actividades barriales organizadas por las instituciones. (Maggi & Trabalón, 2015, pág. 343).

El contexto de la investigación presentada, se delimita a un barrio de la ciudad de Córdoba, ya que, es un lugar de recepción de migrantes limítrofes; y de población boliviana, a partir de la década de los 80. El origen de los migrantes es rural y se dirigen a las periferias urbanas. (Maggi & Trabalón, 2015, págs. 345-346).

El barrio estudiado se encuentra en la periferia sur de Córdoba, a unos 10 kilómetros del centro. La población migrante llega a un 20 por ciento en este barrio, informan la autoras del artículo y de la investigación.

El propósito de la investigación fue “reconstruir la dimensión simbólica de tal espacio atendiendo a la relevancia que tienen las relaciones sociales que surgen del contacto entre configuraciones culturales distintas y que se inscriben en estructuras de poder específicas.” (Maggi & Trabalón, 2015, pág. 347).

Este propósito, al cumplirse, contribuye a la comprensión de las prácticas y representaciones en torno a los sentidos que se van constituyendo acerca de cómo se definen a sí mismos los bolivianos y cómo son interpelados por los argentinos.

Analizar la dimensión simbólica del espacio social es vital para las interacciones interculturales. Las autoras citando a Bourdieu dicen “el espacio social es definido como un espacio de existencia teórica que construye el científico a partir de las posiciones que los agentes ocupan, siendo la desigual distribución de diversos capitales en juego la que determina las posiciones dominantes y las posiciones dominadas.” (Maggi & Trabalón, 2015, pág. 347).

Respecto a las interacciones de la población migrante boliviana con la población local de Córdoba, la investigación hace relevante un Encuentro Intercultural y Fiesta Patronal, a la cual no le dan el crédito de ser el espacio ideal para fomentar la interculturalidad, pero sí lo ven como un primer indicador de cómo es el accionar institucional, ya que, esta actividad es fomentada por el servicio de salud local.

El Centro de Educación de Nivel Primario de Adultos CENPA. (antes Unidad Primaria de atención de la Salud UPA), “comienza a ensayar una propuesta de educación intercultural enmarcada en el proyecto educativo denominado “Conociéndonos”. A partir de éste se propuso hacer de la diversidad cultural presente en la comunidad y acentuada en la

matrícula -donde los alumnos migrantes representan alrededor del 70 por ciento- una condición de posibilidad para construir y valorar saberes, comprender diferencias y conflictos, y desarrollar actitudes de respeto y tolerancia. (Maggi & Trabalón, 2015, págs. 350-351).

Entre las principales conclusiones del estudio están:

La dimensión conflictiva es definida por la pertenencia nacional en la medida en que los distintos hechos relatados por la mayoría de los argentinos eran presentados como un enfrentamiento entre argentinos y bolivianos y no, como podría suponerse, como un problema entre fracciones del barrio. (Maggi & Trabalón, 2015, pág. 364).

Esta investigación evidencia cuál es la lógica dominante en el barrio. Las autoras lo expresan en tres dimensiones: “el insulto, la nominación oficial y el “sentido de la posición”. (Maggi & Trabalón, 2015, pág. 364).

Lo anterior evidencia la existencia de un componente racial y xenófobo “que está en la base de las representaciones con las que se piensa a la población de origen boliviano dejando nuevamente al descubierto la conflictividad que atraviesa las relaciones sociales del barrio.” (Maggi & Trabalón, 2015, pág. 364).

En esta investigación se analizaron representaciones sobre las prácticas de la población boliviana que se presentan como espacios de diferenciación en los que es posible observar distintas formas de negociación y resistencia. En palabras de las investigadoras:

Esto nos permitió completar el panorama de la dimensión simbólica que pretendemos caracterizar, mostrando elementos que ponen de relieve además de prácticas condicionadas por la lógica dominante, prácticas que revelan la existencia de una disputa por los sistemas de enclavamiento que se pretenden imponer.” (Maggi & Trabalón, 2015, pág. 364)

Por lo anterior, entonces, “las relaciones entre grupos sociales -incluso entre los más desfavorecidos- sigue siendo conflictiva y a su vez, pese a estas desventajas, la imposición no es total para los migrantes. En este sentido se destaca la impronta conflictiva que tiene la construcción del ser nacional argentino en la configuración de relaciones interculturales en espacios sociales atravesados por el componente migratorio. Impronta que consideramos necesario deconstruir y problematizar para pensar posibles formas de integración cultural e inclusión social fundadas en el dialogo intercultural, la tolerancia y el respeto por el otro. (Maggi & Trabalón, 2015, pág. 365).

4.3 Experiencias en Guatemala

“Voces de las abuelas Comadronas, portadoras de vidas; en la construcción de la Política Nacional de Comadronas. Diálogos con Comadronas”

Esta es una “*Sistematización de la experiencia de ASECSA en el desarrollo de diálogos con Comadronas en los departamentos de Petén, Chimaltenango, Baja Verapaz, Totonicapán y Alta Verapaz.*” (ASECSA, 2014) Proceso realizado para la construcción de la Política Nacional de Comadronas.

Esta sistematización tuvo como principal objetivo:

Sistematizar y aprender de la experiencia de ASECSA en la realización de cinco diálogos departamentales con comadronas; para escuchar su voz y dignificar su trabajo en la formulación de una Política Nacional de Comadronas; impulsado por el MSPAS a través de la Unidad de Atención de Salud de Pueblos Indígenas UASPII y en coordinación con la Defensoría de la Mujer Indígena DEMI. (ASECSA, 2014, pág. 9).

Según relata el informe de sistematización, la metodología para la realización de los diálogos con comadronas consideró 6 momentos: Análisis institucional sobre la situación actual de las comadronas; Conocer los elementos de la Ruta Crítica para la construcción de la Política; Cabildeo con organizaciones; Coordinación interna para la realización de los diálogos; Desarrollo de los diálogos en las cinco regiones o departamentos; y sistematización y análisis de la información.

Para los intereses de este informe de tesis, se describe únicamente el momento 6, Diálogos:

En cada diálogo con las comadronas se partió desde de la convicción de la vivencia propia, la reflexión sobre la experiencia y el intercambio que son los mejores medios de aprendizaje y de conocimiento; este espacio favoreció la fluidez de las respuestas a las preguntas generadoras, las cuales recogieron grandes experiencia y sabiduría de las prácticas de las comadronas en las comunidades, en cada mesa hubo personal lingüístico, facilitando el dialogo en idiomas mayas de cada región. (ASECSA, 2014, pág. 11).

El primer día tuvo como objetivo “analizar en cada lugar el contexto de trabajo de las comadronas, su relación y vivencia des del buen vivir en las comunidades. Ante el sagrado fuego hubo ceremonias para pedir permiso, armonía y sabiduría en los diálogos. Este día generó confianza entre las comadronas.” (ASECSA, 2014, pág. 11).

El segundo día fue exclusivo para el diálogo y consulta con comadronas. Esta actividad fue facilitada por la Unidad de Atención en Salud de Pueblos Indígenas e Interculturalidad (UASPII). Para este trabajo se empleó un cuestionario base, semi-estructurado.

Entre las principales conclusiones se pueden destacar:

El mayor número de comadronas que participaron en los diálogos su misión esta atribuida a un Don y herencia que traen desde su nacimiento, manifestado en diferentes formas según la cosmovisión de los pueblos. La comadrona es poseedora de energía cosmogónica, fortalecida y complementada por la espiritualidad de los pueblos originarios. Un menor número de comadronas su misión empezó por necesidad; falta de acceso a los servicios públicos de salud, lejanía de las comunidades, carreteras en malas condiciones, falta de transportes, limitados recursos económicos y en el conflicto armado interno. (ASECSA, 2014, pág. 35).

Ahora bien, respecto a las interacciones de las comadronas con los proveedores de salud del Ministerio de Salud, se concluye en que “Las dificultades que la mayoría de comadronas enfrentan ocurren en los servicios públicos de salud especialmente en: hospitales, centros/puestos de salud y centro de convergencia atribuido al personal profesional. Impera la violencia, racismo, discriminación, las responsabilizan de las muertes maternas, intimidación y amenazas.” (ASECSA, 2014, pág. 35).

Las comadronas consideran que la forma en que el sistema oficial interactúa con ellas para los procesos de enseñanza aprendizaje no es pertinente a su cultural. “La metodología que impulsa el MSPAS en las charlas que promueven no es de acuerdo a la cultura de las comadronas, en la mayoría de casos el personal no

tiene vocación para el abordaje de cada tema y no habla el idioma materno.” (ASECSA, 2014, pág. 36).

Otra de las conclusiones que evidencia la ausencia de interacciones interculturales dice:

Las comadronas y pacientes no les gusta ir a los servicios de salud pública porque se ha creado un nivel de desconfianza en la calidad de los servicios que el MSPAS ofrece, se agudiza con el maltrato e irrespeto con que son atendidas por el personal profesional, en la mayoría de los establecimientos públicos no cuenta con personal profesional de salud que hable el idioma materno de la comunidad para entrar en un nivel de comunicación. (ASECSA, 2014, pág. 36).

Según indica el informe de los diálogos, las comadronas tienen cierta claridad de la forma en que les gustaría recibir formación o generar el intercambio de conocimientos.

Metodológicamente desde su cosmovisión y desde técnicas participativas. En su idioma local. En la comunidad a través de intercambios de experiencias entre grupos de comadronas de diferentes áreas y entre el personal del MSPAS, encuentros, reuniones de trabajo, talleres y acompañamiento de casos reales para aprender como los médicos/as resuelven las dificultades. Capacitaciones participativas, vivenciales, con material adecuado, en el idioma materno y les permitan participar a las pacientes. (ASECSA, 2014, pág. 39).

Esta experiencia de interacción con terapeutas tradicionales genera información valiosa para promover una comunicación intercultural. Es importante observar que, aunque se buscó sistematizar la experiencia únicamente desde el punto de vista metodológico, se logran rescatar aspectos conceptuales importantes para la comunicación.

Comadronas Tradicionales y lactancia Materna

Este estudio fue realizado por Sandra Sáenz de Tejada para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) dentro de la estrategia de promocionar la lactancia materna por medio de las comadronas guatemaltecas.

Se considera un antecedente de esta investigación de tesis, ya que, el estudio lo que busca es visualizar a las comadronas como mediadoras de mensajes institucionalizados sobre lactancia materna hacia las mujeres que son atendidas por estas terapeutas tradicionales. Lo cual significa, involucrarlas en las interacciones para hacer más adecuado y pertinente el mensaje. Los objetivos del estudio fueron:

Indagar sobre los conocimientos, las prácticas, las creencias, las actitudes y los valores de las comadronas en relación a las lactancia materna durante el período prenatal, el parto y postparto, tomando en cuenta su entorno socio-cultural y cosmovisión.”
“Documentar de manera participativa y voluntaria, la percepción y valoración que dan las comadronas a la estrategia planteada (“Comadronas consejeras/promotoras/amigas de la lactancia materna”) (Saénez de Tejada, 2013, pág. 6).

La metodología empleada fue la recolección de información por medio de talleres de discusión con participación de 12 comadronas en cada grupo, además, de talleres con mujeres de las comunidades, con igual número de participantes. Los talleres se realizaron en 3 municipios seleccionados dentro de los 8 municipios priorizados por UNICEF, los cuales, son parte del listado de municipio prioridad del Gobierno: San Juan Atitán, Huehuetenango; Comitancillo, San Marcos; y Nebaj, El Quiché.

El estudio reafirma varias ideas preexistentes sobre las comadronas, en el caso comunicacional, “Las comadronas gozan de mucha credibilidad en la atención del embarazo, parto y puerperio y el cuidado de la mujer en general. Si bien tradicionalmente su credibilidad dependió del don divino que las guiaba en su quehacer, actualmente depende más bien del hecho de ser capacitadas en forma continua por los servicios de salud. Porque tienen credibilidad se le pregunta, pero usualmente sólo cuando hay alguna molestia.” (Saénez de Tejada, 2013, pág. 23).

Según relata Saéñz de Tejada, las comadronas consideran que las primigestas son quienes más requieren de información sobre lactancia materna, aunque, al “profundizar más sobre el tema resultó evidente que los temas considerados prioritarios eran, en realidad, otros: alimentación complementaria, alimentación materna durante la lactancia y manejo e higiene de pachas.” (Saéñz de Tejada, 2013, pág. 23).

Las mujeres consultadas coinciden con las comadronas, en que, son las primigestas quienes necesitan información sobre lactancia materna.

“Al igual que las comadronas, las madres aseguraron que las dudas sobre lactancia materna y el cuidado rutinario del bebé las tienen solo las primigestas y estas dudas son resueltas principalmente por sus suegras o madres” (Saéñz de Tejada, 2013, pág. 24).

El estudio concluye que hay “reticencia de las comadronas a hacer recomendaciones sobre el tema de lactancia materna...” Las comadronas “aseguran que no lo hacen y que son sus mamás y suegras quienes le han enseñado cómo alimentar al seno, aunque sí mencionan que las comadronas “revisan” que el bebé esté mamando correctamente.” (Saéñz de Tejada, 2013, pág. 30)

Saéñz de Tejada concluye:

En esta situación posiblemente no resulte sorprendente el hecho que aprender más sobre lactancia materna no es una prioridad ni para las comadronas (quienes quisieran aprender más sobre parto limpio y señales de peligro) ni para las madres (quienes preferirían aprender más sobre cuidado infantil en general). (Saéñz de Tejada, 2013, pág. 30).

Por lo tanto, el impacto para aumentar la lactancia materna exclusiva y continuada sería mínimo al promover que las comadronas se conviertan en promotoras de dichas prácticas. Sandra Saéñz de Tejada lo concluye de esta manera:

El impacto sobre las prácticas de lactancia materna posiblemente se suscribiría al momento de la iniciación y reducir ese 36% de niños atendidos por comadronas que no inician la lactancia dentro de la primera hora de vida y particularmente a ese 20.6% que inicia después de las primera veinticuatro horas. (Saéñz de Tejada, 2013, pág. 30).

Por lo anterior, las comadronas no son el mejor medio para transmitir o mediar los mensajes sobre lactancia materna a las mujeres indígenas del país.

El estudio recomienda ser realistas, “Es necesario no sobreestimar el poder de las comadronas. Ha sido bien documentado que las comadronas sugieren acciones a seguir, pero que incluso en los casos de emergencias obstétricas quienes deciden son las familias.” (Saéñz de Tejada, 2013, pág. 32)

“Cuellos de Botella” Barreras relacionadas a la reducción de la Desnutrición Crónica

Este es un informe de la Línea de Base realizada en los primeros ocho municipios priorizados por el Plan Hambre Cero, realizado en el años 2012 por el Gobierno de Guatemala con el apoyo de cooperación internacional, asumiendo la autoría el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Este trabajo para la construcción de información base tuvo tres objetivos:

1. Desarrollar la línea de base del Sistema de Monitoreo de “cuellos de botella” / barreras que limitan alcanzar la meta de reducción de la desnutrición crónica en los primeros 8 municipios priorizados por el Gobierno de Guatemala en el Plan Hambre Cero.
2. Establecer el grado de alcance de las metas programáticas establecidas para cada indicador de "cuello de botella" / barreras en cada uno de los municipios priorizados.
3. Formular conclusiones y recomendaciones sobre los indicadores más débiles que puedan ser factibles de intervenir para disminuir los “cuellos de botella” /barreras, de acuerdo a los resultados obtenidos (UNICEF, 2012, pág. 3).

El estudio fue realizado en 8 municipios que presentan la mayor prevalencia de desnutrición crónica, en los departamentos de Huehuetenango, San Marcos, El Quiché.

La población se estudió en dos espacios de encuentro:

Sub-población comunitaria, cuya muestra correspondió a la información de comunidades seleccionadas, tomando en cuenta mujeres de acuerdo a los grupos meta (ver más adelante), comadronas y líderes comunitarios.

Sub-población de servicios de salud, cuya muestra correspondió a la información a nivel de los servicios de salud seleccionados, para lo cual se procedió a visitar: Hospitales, Centros de Salud, Puestos de Salud y Servicios de Extensión de Cobertura. (UNICEF, 2012, pág. 3).

El trabajo fue realizado por medio de la metodología de muestreo Lot Quality Assurance Sampling (LQAS) ésta maneja un tamaño de muestra relativamente pequeño por grupo meta. (UNICEF, 2012, pág. 4).

Para los intereses de la investigación de tesis se describen los hallazgos relacionados con la Promoción de la Nutrición por medio de la Consejería en atención prenatal, coordinación con comadronas con los servicios de salud y disponibilidad de material educativo.

En cuanto a la consejería el estudio de línea base detalla:

En el área de consejería, se evidencia una baja retención de los mensajes recibidos en los tres grupos entrevistados; el más crítico es el de embarazadas donde menos del 5% recibieron mensajes en el último trimestre y recuerdan su contenido. (UNICEF, 2012, pág. 9).

Este indicador fue construido tomando como criterio que la mujer consultada al menos recordara 3 mensajes de la consejería. “Es importante indicar que casi ninguna entrevistada citó a las educadoras, madres consejeras o comadronas tradicionales, como personal del cual han recibido mensajes o consejos.”

(UNICEF, 2012, pág. 9). Hecho que hay que destacar pues son las educadoras o educadores quienes realizan la labor de educación y promoción de la salud.

Es evidente que este estudio subraya las grandes debilidades en educación y promoción de la salud existentes en el trabajo que realiza el MSPAS.

La coordinación de los servicios de salud con las terapeutas indígenas vinculadas al tema salud materno infantil al parecer es alta. Según el estudio el 90 por ciento de las comadronas refirió coordinar con un servicio de salud.

“Adicionalmente indicaron que coordinan principalmente con los puestos y centros de salud; menos del 10% refieren que lo hacen con los hospitales, lo que requiere especial atención pues es una limitante para la referencia efectiva de complicaciones obstétricas y neonatales, que no pueden ser atendidas en el primero y segundo nivel de atención.” (UNICEF, 2012, pág. 12).

El 85 por ciento de las comadronas dijo que han participado en proceso de formación dados por el servicio de salud, siendo el de señales de peligro durante el embarazo uno de los temas más recordados.

Para la comunicación intercultural es importante conocer cómo la institución de Estado se relaciona con las terapeutas indígenas.

Los materiales educativos han sido producidos tanto por el MSPAS como por instituciones que apoyan procesos de educación y promoción en salud. Han sido producciones y distribuciones masivas. A pesar de ello, “el 34% de los 32 servicios de salud institucionales visitados, no tiene ningún material expuesto sobre las tres intervenciones, siendo la categoría más alta la del tema de alimentación complementaria.” (UNICEF, Cuellos de Botella o Barreras relacionadas a la reducción de la Desnutrición Crónica, 2012, pág. 38).

Los servicios de extensión de cobertura están mejor abastecidos al momento de la visita de materiales expuestos relacionados con el tema de atención prenatal, pues un 42% (cinco servicios) tenía las dos categorías chequeadas.

En lactancia materna y alimentación complementaria, tres cuartas partes de los servicios disponen de una categoría de materiales (gráfica 33).” (UNICEF, 2012, pág. 38).

Este estudio de línea basal hace sus conclusiones con especial énfasis en el tratamiento de temas o mensajes relacionados a la atención prenatal, lactancia materna y alimentación complementaria.

“Los conocimientos y prácticas de las mujeres, en los temas estudiados, son escasos en relación a las metas propuestas, mismas que se han colocado por arriba del 75% en la mayoría de indicadores.” (UNICEF, 2012, pág. 41).

Específicamente en el tema o mensajes claves sobre alimentación complementaria el estudio concluye:

En alimentación complementaria se concluye que el buen conocimiento es bajo, y son pocas las mujeres que afirman que se les comparte mensajes o consejería respecto a alimentación complementaria. En general, alrededor de la mitad de la población objetivo afirma tener las buenas prácticas en alimentación complementaria. Sin embargo, estos son valores que aún quedan bajos para el cumplimiento de metas. (UNICEF, 2012, pág. 41).

Una de las principales actividades que se realizan en educación para la salud y nutrición es la consejería persona a persona, los resultados de esta investigación no reflejan esto.

En los **servicios de salud** se concluye que la consejería es débil, tanto en servicios como a nivel comunitario. Los servicios de salud están poco fortalecidos con material para cumplir adecuadamente su rol de educar en los temas estudiados:

Existen débiles procesos de consejería a nivel comunitario que se refleja en los bajos conocimientos y prácticas inadecuadas de las mujeres entrevistadas. (UNICEF, 2012, pág. 41).

Estos resultados son los que invitan a generar modelos de relacionamiento o interacciones comunicacionales más pertinentes o en busca de la interculturalidad.

Son evidentes las carencias comunicacionales interculturales del MSPAS en las relaciones con las y los usuarios de los servicios de salud a nivel comunitario.

4.4 Reflexiones finales del capítulo

Sobre las propuestas teóricas de comunicación intercultural

Es evidente que los reconocimientos de las relaciones interculturales han sido motivación de estudios, investigaciones y propuestas teóricas. Esto ha provocado una vasta producción de textos y ejercicios de campo, ya sean para la observación o para tener la experiencia de identificación de elementos culturales en transformación.

Luego de la revisión de documentación que circula en la web y bibliográfica se identifican 2 fuentes importantes de propuestas teóricas sobre comunicación intercultural.

La Europea, principalmente de España, que puede dividirse en dos ramas: la primera de revisión teórica para realizar propuestas de conceptos de comunicación que sean parte de una plataforma de comunicación que facilite el diálogo; la segunda un propuesta metodológica empírico-positivista que analiza relaciones interculturales.

La Americana, refiriéndonos al continente, que impulsa los análisis de las relaciones culturales desde una perspectiva crítica, histórica, de relaciones de poder. En ella, se pueden identificar visiones que buscan identificar las relaciones interculturales con características hegemónicas; otra que busca explicar cómo son las relaciones culturales para caracterizar la forma en que una de las cultural es adoptada por la dominante; y la tercera, muy de la mano de los trabajos de

Rodrigo Alsina, que además de realizar ejercicios de identificación de las relaciones, buscan promover comunicaciones más democráticas, en busca de la tercer cultura.

Sobre las experiencias de estudios, consultas y observaciones de interacciones culturales

Los estudios presentados por los profesionales que siguen la propuesta de análisis de Comunicación y Relaciones Interculturales y Transculturales (CRIT) son los más abundantes en procedimientos, técnicas y uso de instrumentos. Por su línea positivista expone un proceso sistemático de observación, anotación y análisis de la información. Y por su propuesta de análisis y síntesis, presenta con claridad modelos que ilustran modelos de relaciones interculturales.

En la revisión realizada se puede afirmar que es la propuesta metodológica más completa para la revisión de interacciones comunicacionales entre culturas.

En cuanto a otras experiencias de observación de interacciones comunicacionales entre culturas destacan más categorías de análisis crítico-políticas, de participación en distintos espacios comunicacionales y de las desigualdades en cuanto a recursos mediáticos.

Las anteriores son experiencias que denotan situaciones sin equidad en los procesos de comunicación, por lo tanto, ayudan a identificar los grupos, o sujetos que ejercen el poder en las situaciones de comunicación observadas.

Las experiencias ubicadas en Guatemala poseen una fuerte influencia de las perspectivas Crítico-Políticas. Se evidencia la influencia de las reivindicaciones del

Pueblo Maya, sobre todo en las que conllevan una relación o interlocución con el Estado.

Las experiencias encontradas en Guatemala no necesariamente fueron realizadas desde el campo de la comunicación, pero sí relatan aspectos de relacionamiento y de negociación simbólica, que permiten poder tomar sus procesos, actividades y resultados para analizar situaciones comunicacionales. Hay casos de validaciones de materiales educativos con población maya, que únicamente reflejan la aceptación y comprensión del mensaje clave, pero no son en sí, ejercicios de comunicación intercultural que pudieran servir de antecedente a esta investigación.

Desde esta revisión de antecedentes teóricos y de experiencias de interacciones comunicacionales sistemáticas, se han reafirmado los objetivos específicos de esta investigación de tesis.

Objetivos Específico 1

Construir un marco conceptual base sobre comunicación intercultural que fundamente las interacciones individuales y grupales entre indígenas mayas y ladinos en Guatemala.

Tomando en cuenta los antecedentes históricos de Guatemala y de las relaciones culturales del Estado y la población indígena maya, es imprescindible articular una plataforma conceptual que haga eficaces y eficientes los ejercicios explícitos de comunicación para el desarrollo.

Es una realidad vivida que los procesos de desarrollo implementados en el país, no podrán ser sustentables mientras no se trabajen desde una visión de

comunicación intercultural, esto significa, generar relaciones más respetuosas y democráticas entre las culturas implicadas.

En tal sentido, es necesario caracterizar las relaciones entre culturas desde una actitud crítica y auto-crítica, a manera de identificar las relaciones hegemónicas, para luego proponer rutas de interacciones comunicacionales que faciliten procesos hacia la interculturalidad.

Concluyendo, al finalizar esta fase de revisión de antecedentes, existe una fuerte tendencia e identificación en los postulados de comunicación intercultural propuestos por Miquel Rodrigo Alsina, además de encontrar elementos Crítico-Históricos en las premisas de Néstor García Canclini. Y para contar con un sentido de propuesta, se retomarían proposiciones de Raúl Fonet Betancourt. Se nombran estos autores como referentes, pero es claro que se toman más fuentes para fundamentar el marco conceptual sobre comunicación intercultural, como lo pide el objetivo 1 de la tesis.

Objetivo específico 2

Analizar situaciones de comunicación individual y grupal entre indígenas mayas y ladinos en prácticas de proyectos de desarrollo en el occidente de Guatemala, con énfasis en la salud.

La propuesta con mayor grado de sistematización y claridad en las categorías y criterios de observación es la del Grupo CRIT. Esta presenta los elementos necesarios para obtener datos que ayudan a calificar el modelo de relacionamiento intercultural observado.

De este antecedente se proyectó el trabajo de campo para la observación de interacciones entre lo sujetos de investigación de esta tesis. Aunque no se empleó

en su totalidad el método propuesto, sí se retomaron formas de calificar y establecer valores a las observaciones.

En tal sentido, esta modalidad de darle valor a hechos abstractos fue considerada en la propuesta de modelo de comunicación propuesto en esta tesis.

Objetivo específico 3

Proponer una metodología que facilite las interacciones comunicacionales en procesos de negociación de sentidos de proyectos de desarrollo que busquen ser interculturales.

La documentación revisada sobre comunicación intercultural para crear los antecedentes de esta investigación de tesis fue abundante. De ella se seleccionaron propuestas teóricas y experiencias que alimentaran la construcción de la metodología de trabajo, resultado final de esta investigación.

Es de comentar que, además de documentación relacionada con comunicación intercultural, también se revisaron contenidos y conceptos antropológicos y de otras áreas de estudio para fundamentar la metodología propuesta.

Este objetivo específico tiene una relación directa con este apartado del informe pues en este se identificaron los elementos esenciales para poder construir la propuesta metodológica.

PARTE III: MARCO TEÓRICO

Introducción

Esta es la parte del informe de investigación de tesis doctoral encaminada a construir una propuesta de modelo de comunicación intercultural para las relaciones entre población indígena maya del occidente de Guatemala y población ladina, mestiza o referente del modelo occidental.

El apartado está compuesto por el Marco Teórico de la investigación. Busca recoger definiciones y concepciones de los términos centrales de la investigación: Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad; Comunicación, Comunicación para el Desarrollo y Comunicación Intercultural.

Durante el tiempo que llevó realizar el trabajo de tesis se revisó una significativa cantidad de libros y, especialmente, documentos tipo revistas que circulan en la web. Esta revisión documental y de experiencias sistematizadas ayudó a ir modelando un marco teórico con cierta especificidad al propósito de la tesis. En tal sentido, forman parte de conceptos que se consideran relevantes para la generación de la propuesta comunicacional. Determinación basada en el criterio de hacer eficiente el manejo de información conceptual.

El banco de contenidos encontrado es basto. Los temas de cultura y comunicación tienen amplios espacios de discusión y propuesta. Casi en la misma intensidad se observó el desarrollo del concepto comunicación intercultural. Ahora bien, también se constata que la misma teoría y desarrollo conceptual y de experiencias ubicados invita a realizar ejercicios similares contextualizados a los espacios de desarrollo.

La revisión realizada llevó a tomar decisiones conceptuales para la conclusión de la tesis, primero: los conceptos de cultura y comunicación, desde el punto de vista racional están en constante transformación, son conceptos vivos. Por ello, lo que

se hace una descripción de los conceptos, definiendo cada uno en función de la investigación. Estos invitan a su revisión, reflexión, discusión y reconfiguración en el futuro. Segundo, el concepto de interculturalidad asumido es el que propone ser un proceso y un resultado a la vez, o sea, generadora de una tercera cultura nacida de las interacciones. Y tercero, abstraer los conceptos primordiales del marco conceptual para de ahí, desarrollar la propuesta de modelo de comunicación intercultural, pero con el propósito de ofrecer una estructura de trabajo estratégico de comunicación para el desarrollo.

El contenido está dividido en 2 capítulos. El primero despliega aspectos de Cultura y sus derivaciones racionales de convivencia e interacción: multiculturalidad, interculturalidad y la pluralidad cultural. El segundo capítulo, desarrolla los contenidos sobre Comunicación con sus derivaciones racionales para la acción: comunicación para el desarrollo y comunicación intercultural. El último espacio ofrece una síntesis reflexiva de los contenidos del marco teórico.

La lectura de esta parte del informe de tesis puede realizarse en el orden que el lector desee. Si es importante se haga antes de introducirse a la propuesta de comunicación intercultural.

Capítulo 5

Marco Teórico sobre Cultura

5.1 Cultura

Por interés de la investigación, se revisan varias definiciones de Cultura ofrecidas, principalmente, por antropólogos durante los últimos años del siglo XIX y durante el siglo XX. El capítulo se desarrolla guiado por dos preguntas: ¿Qué es cultura? Y ¿Qué es lo que se puede interrelacionar entre varias culturas?

5.1.1 La definición de cultura

La intención es ubicar o identificar los conceptos y términos comunes empleados en las definiciones dadas sobre cultura, para facilitar la comprensión de otros conceptos tales como interculturalidad y las interacciones comunicacionales entre distintas expresiones culturales.

En principio se descarta la definición o uso popular de Cultura como tener o no educación, conocimientos o manejo de valores de “etiqueta” o de expresiones artísticas.

Marvin Harris hace un análisis histórico del concepto Cultura. Dentro de su análisis afirma que el manejo del concepto *Cultura se da ya* en el siglo XVII, al afirmar que “Quien realmente puso los fundamentos metafísicos sobre los que más de doscientos años después habían de construir los antropólogos la primera definición formal de la cultura fue el filósofo inglés XVII John Locke.” (Harris, 2009, p. 9).

Según Harris John Locke defendía la idea que los seres humanos nacían sin ningún conocimiento, valor, principio o creencia que facilitara el relacionamiento con el grupo social al cual pertenecía.

Lo que Locke se esforzó por probar es que en el instante de su nacimiento la mente humana es un “gabinete vacío” (Locke, 1894, 1, p.48; original. 1690) El conocimiento o las ideas con que la mente viene luego a llenar las adquiere todas con el proceso de lo que hoy llamaríamos enculturación. (Harris, 2009, p. 9)

Locke proponía, compartido por Harris, que las personas desde su nacimiento se apropiaban de conocimientos, costumbres, creencias, prácticas, principios y valores a través de la experiencia misma y el relacionamiento con otros sujetos de su grupo primario y social ampliado, o sea a través de procesos de *educación* o enculturación.

Parece claro que cuando la “educación” se presenta como equivalente a la historia entera de la experiencia sensorial del individuo, se está empleando un concepto muy similar al de enculturación. Esta creencia radical en el poder de la enculturación es uno de los grandes temas de la Ilustración. (Harris, 2009, p. 13)

Marvin Harris en su revisión reconoce que Franz Boas es quien hasta el siglo XX recupera esta visión de enculturación “Hasta la época de Boas no se recobró el fervor inicial con que Turgot y sus seguidores inmediatos, especialmente Helvetius, defendieron la idea de la unidad psíquica” (Harris, 2009, p. 13). En tal sentido, durante el siglo XIX la tendencia dominante fue la de negar lo que a este respecto se había afirmado en el siglo XVIII. (Harris, 2009, p. 13).

La *unidad psíquica*, explica Harris, de la enculturación es “... la creencia de que en el estudio de las diferencias socioculturales, las diferencias hereditarias (genéticas) se anulan mutuamente entre sí, dejando a la experiencia como la variable más significativa” (Harris, 2009, p. 13)

Luego de una vasta revisión del origen del concepto de Cultura y su uso durante la historia de la antropología, Marvin Harris concluye con una definición muy práctica y a la cual le otorga el carácter de universal.

... el concepto de cultura se reduce al de pautas de la conducta asociadas a determinados grupos de pueblos, es decir, a las "costumbres" o a la "forma de vida" de un pueblo. En este sentido, un concepto de cultura de facto es probablemente universal. (Harris, 2009, p. 14).

John Monaghan y Peter Just opinan acerca de lo que es Cultura.

La mayoría de antropólogos está de acuerdo en que tiene que ver con los aspectos de la cognición y la actividad humanas que derivan de lo que aprendemos como miembros de la sociedad, teniendo en mente que se aprenden muchas cosas que nunca se piensan de manera explícita. (Monaghan & Just, 2006, p. 54)

Monaghan y Peter Just hacen relevante la cognición y la actividad humana aprendidos en las relaciones sociales. Subrayan que el aprendizaje de la cultura puede ser inconsciente.

Edward B. Tylor, 1871, citado por Monaghan y Just define Cultura vinculado al término civilización.

Cultura o civilización... es ese todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por los seres humanos como miembros de la sociedad. (Monaghan & Just, 2006, p. 55)

Tylor describe a la Cultura como el *todo*. Incluye más conceptos como *conocimientos* y *creencias*. Este segundo término es básico para advertir que la cultura comprende la transmisión - adquisición de ideas que no tienen un fundamento experimental y de reflexión del sujeto de aprendizaje.

Asimismo, Edward B. Tylor agrega conceptos como *arte*, o sea, formas de expresión estética. *Moral* y *leyes* son conceptos que refieren a un ordenamiento normado de las relaciones sociales.

Franz Boas, 1930, conocido por ser fundador de la antropología moderna define Cultura como:

La cultura abarca todas las manifestaciones del comportamiento social, dentro de una comunidad, las reacciones de los individuos afectados por los hábitos del grupo en el que viven, y el producto de las actividades humanas determinadas por esos hábitos. (Monaghan & Just, 2006, p. 57)

Franz Boas trasciende a definir Cultura como las *manifestaciones del comportamiento social*. Agrega a los términos empleados en las anteriores definiciones el de *reacciones... a los hábitos del grupo* con el que comparte. En este sentido, se observa en la definición de Boas el reconocimiento de realimentaciones o interacciones entre los sujetos que viven en sociedad, conceptos que explican o describen más que el término *relaciones*.

El antropólogo Franz Boas destaca el concepto *hábitos* como la clave de las interacciones de los sujetos en la comunidad y de esta hacia los sujetos.

Monaghan y Just observan que “Boas describía una *kulturbrille*, un conjunto de “anteojos culturales” que cada uno de nosotros utiliza, lentes que nos proporcionan un medio para percibir el mundo a nuestro alrededor, para interpretar el significado de nuestra vida social y actuar dentro de ella.” (Monaghan & Just, 2006, p. 58)

Esos “lentes culturales”, hábitos perceptuales, deben tener una misma graduación para que todos los miembros de la sociedad o comunidad tengan visión similar, para homogenizar en parte los significados y para que las actuaciones de los sujetos sean aceptados. En sí, la Cultura se encarga de dar esos lentes, que el sujeto adquiere sin ser consciente de ello.

Otro antropólogo, Bronislaw Malinowski, al decir de la cultura como *el todo integral* coincide en principio con Franz Boas. Malinowski define:

La cultura es el todo integral que consiste en implementos y bienes de consumo, en cartas constitucionales para los diversos agrupamientos sociales, en ideas y artefactos, creencias y costumbres. Al margen de si se trata de una cultura muy elemental o primitiva o de una compleja y desarrollada en extremo, nos enfrentamos a un vasto aparato en parte material, en parte humano y en parte espiritual, por medio del cual los seres humanos somos capaces de solucionar problemas específicos, concretos. (Monaghan & Just, 2006, p. 60)

Malinowski define Cultura de manera más compleja. En principio le atribuye una función a la cultura, *solucionar problemas específicos, concretos*. Asimismo, otorga a las culturas categorías según su complejidad de relacionamiento, producción y consumo: *elemental, compleja o desarrollada*. A la vez, la define desde las manifestaciones culturales o productos culturales, sean estas *materiales, espirituales o humanos*.

Bronislaw Malinowski también emplea términos o conceptos como *creencias y costumbres*. Estos conceptos, junto a conocimientos y prácticas son los más recurrentes hasta el momento.

Claude Lévi-Strauss, citado por Monaghan y Just (2006), más que dar una definición de Cultura, explica y comenta.

La cultura no es ni natural ni artificial. No se basa en la genética ni en el pensamiento racional, debido a que está hecha de normas de conducta que no se inventaron y cuya función, por lo general, no es entendida por la gente que las obedece. Algunas de esas reglas con residuos de tradiciones adquiridas en los diferentes tipos de estructura social por las cuales [...] ha pasado cada grupo humano. Otras normas se han aceptado o modificado de manera consciente para lograr metas específicas. Sin embargo, no hay duda de que, entre los instintos heredados de nuestro genotipo y las reglas inspiradas por la razón, la masa de reglas inconscientes sigue siendo más importante y efectiva, porque la razón en sí misma [...] es un producto más que una causa de evolución cultural.” (Monaghan & Just, 2006, p. 62)

Lévi-Strauss .” (Monaghan & Just, 2006, p. 62) hace una aseveración que no puede pasar desapercibida para los fines de esta investigación que vincula comunicación, cultura e interacciones étnicas, *“la razón en sí misma [...] es un producto más que una causa de evolución cultural”*. Expresión que le otorga a la Cultura la responsabilidad de la evolución de las sociedades y de sí misma.

La inconciencia del aprendizaje y aprehensión de la cultura es otro de los conceptos destacados por Lévi-Strauss, sobre todo al describir que la cultura es un conjunto de *normas de conducta cuya función no es entendida... cuya masa de reglas inconsciente sigue siendo más importante y efectiva.*

Lévi-Strauss también emplea los conceptos como *conductas* y *tradiciones*. Términos empleados por otros autores que han definido Cultura.

Renato Rosaldo es un antropólogo norteamericano con ascendencia mexicana, pertenece a la línea de la antropología crítica. La definición dada a cerca de Cultura es citada por Monaghan y Just:

La cultura le da significado a la experiencia humana al seleccionarla y organizarla. Se refiere ampliamente a las formas a través de las cuales la gente le da sentido a su vida [...] No habita un dominio reservado, como [...] la política o la economía. Desde las piruetas del ballet clásico hasta la más atroz de las acciones brutales, todo comportamiento humano está mediado por la cultura. Ésta abarca lo cotidiano y lo esotérico, lo mundano y lo elevado, lo ridículo y lo sublime. Ni alta ni baja, la cultura lo invade todo. (Monaghan & Just, 2006, p. 64)

Rosaldo coincide con otras definiciones al darle a la Cultura una *presencia absoluta* en la vida cotidiana individual y social. Enfatiza en que la cultura le da sentido a la vida. De manera directa describe que la cultura es y está en todas las expresiones y comportamientos humanos en la sociedad, sean estos de tipo *cotidiano, esotérico; mundano, ridículo o sublime.*

Diana de Vallescar-Palanca habla de 7 dimensiones para referirse a la definición de cultura.

En primer lugar habla de la forma de percibir el mundo. La Cosmovisión. Este es uno de los aspectos que, en Guatemala, por lo menos debe ser tomado en cuenta cuando se habla de las culturas de las etnias del pueblo Maya.

La Cosmovisión, manera de percibir la realidad. Nadie ve el mundo, exactamente, como es. Menos aún descodifica, de igual forma, los mensajes implícitos en la realidad. (Vallescar-Palanca, 2002, p. 146).

Para Vallescar-Palanca otra de las dimensiones que debe ser tomada en cuenta para la definición de Cultura es el de procesos cognitivos. Este tiene que ver la lógica o manera de pensar. Estos también son procesos que se pueden aprender durante la apropiación cultural del individuo, o sea, un grupo social puede tener procesos mentales, cognitivos comúnmente compartidos.

Los procesos cognitivos, maneras de pensar. Los estudios revelan que esta habilidad está claramente en función de las oportunidades sociales y educacionales, más que de un origen étnico. Y la poseen todas las personas normales, con independencia de la cultura de pertenencia. Sin embargo, piensan de forma diferente o tienden a llegar a conclusiones diferentes dado que trabajan mediante procesos diferentes de pensamiento. (Vallescar-Palanca, 2002, p. 147)

El idioma es uno de los elementos que más se emplean para identificar la pertenencia a otra cultura o a un grupo social distinto. Diana Vallescar-Palanca habla de formas lingüísticas, la califica de obvia y como aquella dimensión que da una imagen de la mentalidad de las personas y de los grupos.

Las formas lingüísticas, maneras de expresar las ideas. De todas las dimensiones es la más obvia, y tiende a reflejar lo que es importante en una cultura, también nos ofrece información de la mentalidad de las personas y culturas. (Vallescar-Palanca, 2002, p. 147)

Como se ha descrito, otras definiciones de Cultura dada por antropólogos toman en cuenta el comportamiento como uno de los términos para definir cultura, en este caso Vallescar-Palanca lo presenta como una dimensión de la Cultura imprescindible para definirla y analizarla.

Los patrones de comportamientos también son aprendidos durante el proceso de socialización o apropiación cultural.

Los patrones de comportamiento, maneras de actuar. Estos en muchos casos revelan más de las personas que un lenguaje local. Aquí también contamos con los códigos abiertos y los códigos ocultos que dificultan la interpretación del comportamiento y sus relaciones. (Vallescar-Palanca, 2002, p. 147)

En función del interés de esta investigación, las estructuras sociales vistas como dimensión de la Cultura resultan de vital interés. Las estructuras sociales, según Diana Vallescar-Palanca son la dimensión que da a conocer la forma en que interactúan las personas según su entorno social.

Las actuaciones o interacciones sociales dependerán de las estructuras sociales aprendidas, de ellas emanan ciertos grados jerárquicos, orden de intervención, tipos y formas de estructurar los mensajes. Esta dimensión, al considerarla en los ejercicios interculturales, puede perfilar muchas “maneras” adecuadas de transmitir un mensaje clave; “maneras” de organizar ejercicios educativos adecuados culturalmente.

Las estructuras sociales, manera de interactuar. Los hombres y mujeres actúan conforme a códigos aceptados de conducta, y también poseen maneras de relacionarse según el lugar que ocupen en la estructura social. Las convenciones de la estructura social dictan qué canales de comunicación abrir y cuáles cerrar; quién habla a quién, de qué forma y con qué efectos, qué tipo de mensaje emplear. Para estos casos son muy útiles los “mapas” de los arreglos societales.” (Vallescar-Palanca, 2002, p. 147)

En este punto cabe preguntar ¿cuántos ejercicios de comunicación dirigidos al cambio de comportamientos en poblaciones indígenas hacen mapas de las estructuras sociales?

En el texto de Vallescar-Palanca también se encuentra la dimensión denominada “recursos motivacionales”. Con esta dimensión se comprende que la definición de cultura debe tomar en cuenta los procedimientos de toma de decisiones, que trae consigo un proceso de pensamiento, consulta y consensos. Proceso que debe estar montado en las estructuras sociales y en los procesos cognitivos del individuo y del grupo o comunidad a la que pertenece.

Los recursos motivacionales, maneras de decidir. Todos tenemos que decidir en algún momento; y las maneras mediante las que las personas – de diversas culturas – piensan y discriminan las maneras de tomar y llevar a cabo una decisión son muy distintas. En ello se entremezclan procesos mentales, motivacionales y los modos de llegar a ellas. (Vallescar-Palanca, 2002, pp. 147- 148)

Por último, Diana Vallescar-Palanca menciona a los medios de difusión, elementos sociales que aparecen a finales del siglo XIX e inicios del XX. Es relevante esta dimensión, ya que, muchas de las definiciones de Cultura de los siglos XVII, XVIII y XIX fueron planteadas por estudiosos de las culturas que aún no habían experimentado la dimensión de los medios masivos. “La influencia de los Medios, maneras de canalizar nuestro mensaje y el gran alcance que poseen en la actualidad. Estos no son neutrales y afectan su transmisión, incluso constituyen por sí mismo distintos mensajes.” (Vallescar-Palanca, 2002, p. 148)

Tomar en cuenta a los medios masivos es interesante puesto que desde su aparición han sido aceleradores de procesos de enculturación y transculturación. Se debe aceptar que los medios han sido considerados instrumentos para la búsqueda del cambio de creencias, conocimientos, prácticas y comportamientos desde una visión desarrollista.

Mauricio Beuchot, en el texto Pluralismo cultural analógico y derechos humanos, observa que Cultura es un “cultivo” que favorece al individuo a relacionarse en un grupo social y vincula esta definición con interacción cultural e identidad cultural.

...cultivo de todo aquello que nos ayuda a ubicarnos en la realidad del entorno, no sólo natural sino también social. No hacemos cultura sólo para sobrevivir, sino también para convivir, ya sea con los propios, ya con los ajenos o extraños. [...] Por ello se conectan la idea de cultura, la de identidad cultural y la de interacción cultural. (Beuchot, 2002, p. 108)

5.1.2 Los conceptos o términos guían en la definición de Cultura

Partiendo de las definiciones sobre Cultura expuestas, se hace el siguiente cuadro resumen y de visualización de posibles coincidencias de términos.

Cuadro 8
Resumen coincidencias de términos en definición de Cultura

Malinowski	Tylor	Vallescar	Boas	Lévi-Strauss	Rosaldo	Monaghan /Just	Harris
Cartas constitucionales.	Moral			Normas.			Pautas de conducta
Costumbres.	Costumbres.						Costumbres.
					Da sentido a la vida. Cotidiano.	Actividad humana.	Formas de vida.
Un todo.	Un todo complejo.			Invade todo.			
	Conocimientos.	Procesos cognitivos.				Cognición.	
				Adquiridas de manera inconsciente		Se aprende inconscientemente.	
Creencias.	Creencias.						
		Estructuras sociales.		Estructuras sociales.			
Implementos y bienes de consumo. Artefactos.			Productos.				
Espiritual.					Esotérico.		
		Patrones de comportamiento.	Comportamiento social.				
	Hábitos.		Hábitos.				
Ayuda a resolver problemas.	Capacidades						
		Formas lingüísticas.					
		Cosmovisión.					
		Recursos motivacionales.					
		Influencia de medios.					
			Reacciones.				
	Arte.						
			Lentes				

Malinowski	Tylor	Vallescar	Boas	Lévi-Strauss	Rosaldo	Monaghan /Just	Harris
			culturales.				
Ideas.							
Aparato material/humano.							
				La cultura genera la razón.			
					No es un dominio reservado.		
					Mundano.		

Fuente: Elaboración Propia 2010

El cuadro 8 trata de visualizar la coincidencia de términos empleados. Es un ejercicio para la construcción de una definición operativa con fines de la investigación en curso. Se hace esta observación puesto que los distintos autores citados pertenecen a escuelas diferentes de pensamiento, por lo que los términos pueden tener una significación distinta.

Esta visualización de la coincidencia de los términos busca, sobre todo, identificar aquellos términos que no pueden dejar de ser tomados en cuenta al hacer una revisión más exhaustiva de las percepciones sobre la cultura y las relaciones interculturales de los sujetos a ser investigados.

Como se observa en el cuadro 8 es el aspecto regulatorio o normativo en el que más se encuentran coincidencias. En tanto, los aspectos de costumbres, conocimientos, actividad de vida y el concepto que la cultura es un todo complejo, coinciden tres autores.

Ahora bien, los aspectos de la transferencia de la cultura dos autores coinciden en la inconciencia del “aprendizaje” de la cultura, las creencias, estructuras sociales, la producción humana, lo espiritual, hábitos, los comportamientos y la generación de capacidades.

5.1.3 Una definición explicativa de Cultura

La Cultura es un todo complejo, no es de dominio reservado, se aprende inconscientemente. La cultura de un grupo social produce y comparte conocimientos, creencias, capacidades, hábitos, ideas y genera la razón o lógica de comprensión y explicación de los hechos.

La cultura produce y socializa pautas de conducta, patrones de comportamiento social, costumbres, formas de vida, reacciones, cartas constitucionales para el orden social; produce y se norma con principios morales.

La cultura da sentido a la vida. La cultura se manifiesta en lo cotidiano y en lo esotérico, en el arte, implementos y bienes de consumo, artefactos materiales y espirituales. En sí, en un grupo social, la cultura enseña y transforma en sí misma la cosmovisión, los procesos cognitivos, las formas lingüísticas de expresión, las estructuras sociales, los recursos motivacionales, y se ve influenciada por medios de difusión, generalmente manejados por las jerarquías de las estructuras sociales.

5.2 La interculturalidad, multiculturalidad y pluralismo cultural

Para desarrollar el concepto de interculturalidad y comprender su naturaleza fundada en las interrelaciones, es necesario retomar la definición construida en el apartado 2 de este documento, la cual está basada en disquisiciones de distintos autores. De estas se sustrajeron los conceptos más citados.

Según lo descrito, la Cultura es un todo complejo, no es de dominio reservado, se aprende inconscientemente. La cultura de un grupo social produce y comparte

conocimientos, creencias, capacidades, hábitos, ideas y genera la razón o lógica de comprensión y explicación de los hechos.

La cultura produce y socializa pautas de conducta, patrones de comportamiento social, costumbres, formas de vida, reacciones, cartas constitucionales para el orden social; produce y se norma con principios morales.

La cultura da sentido a la vida, se manifiesta en lo cotidiano y en lo esotérico, en el arte, implementos y bienes de consumo, artefactos materiales y espirituales. Es el “cultivo de todo aquello que nos ayuda a ubicarnos en la realidad del entorno, no sólo natural sino también social. No hacemos cultura sólo para sobrevivir, sino también para convivir, ya sea con los propios, ya con los ajenos o extraños.” (Beuchot, 2002, p. 108).

En un grupo social, la cultura enseña y transforma en sí misma la cosmovisión, los procesos cognitivos, las formas lingüísticas de expresión, las estructuras sociales, los recursos motivacionales, y se ve influenciada por medios de difusión, generalmente manejados por las jerarquías de las estructuras sociales.

La amalgama de todas las interacciones de patrones morales, valores, conocimientos, creencias, hábitos, ideas, lógicas, conductas, comportamientos, costumbres, sentidos y manifestaciones artísticas, materiales, bienes de consumo y espirituales conforma la cultura y dan sentido de pertenencia al individuo. La conciencia de ello conforma su identidad, identificación de sí mismo frente a otro que tiene su propia cultura.

5.2.1 Multiculturalismo

La interculturalidad debe darse en un espacio en el cual conviven varias culturas, o sea multiculturalismo. Como explica Rodrigo Alsina “Por mi parte, entiendo por multiculturalismo la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual;...” (1997, p. 24).

En tanto, Mauricio Beuchot afirma que “El multiculturalismo es un hecho o situación: la existencia de varias culturas en un mismo Estado.” (Beuchot, 2002, p. 108). En tal sentido, agrega:

El multiculturalismo, pues, significa la existencia de muchas comunidades culturales en una comunidad mayor. También se las llama naciones, pueblos o etnias. [...] La comunidad mayor es una comunidad política, donde están estas comunidades culturales; es un Estado multicultural. Pero es preciso tener cuidado. Hay que distinguir entre multiculturalismo y pluralismo cultural. De hecho “multiculturalismo” es una denominación de origen liberal, e implica y propicia la dominación. (Beuchot, 2002, p. 109)

Raimon Panikkar al hacer una descripción del concepto dice, “El multiculturalismo exhibe todavía el síndrome colonialista que consiste en creer que existe una supracultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles una hospitalidad benigna y condescendiente- incluso si la llamásemos metacultura.” (Panikkar, 2002, p. 30).

Entre estos dos autores (Beuchot y Panikkar) se da la coincidencia de percibir lo multicultural como un espacio propicio, aunque no exclusivamente, para relaciones verticales, hegemónicas. Al decir de Beuchot (2002, p. 109) “implica y propicia dominación.” En tanto Panikkar (2002, p. 30), “el multiculturalismo exhibe todavía el síndrome colonialista... existe una supra cultura superior a todas las demás.”

Al identificar espacios para el desarrollo con presencia de varias culturas, desde la identidad étnica, no convendrían proyecciones de desarrollo basadas en principios conceptuales multiculturales, pues se estaría partiendo de una cultura central o

con primacía. Desde esta cultura se observarían y se propondrían las soluciones a las brechas de desarrollo.

Ahora bien, al profundizar más en la propuesta de Beuchot se encuentran otras variables conceptuales que abre otra posibilidad de convivencia multicultural. De sumo interés para este trabajo investigativo, ya que, para la comunicación para el desarrollo es importante contar con claridad conceptual entre el multiculturalismo visto desde *lo liberal* o desde una visión más *social o colectiva*.

Para desarrollar más esta discusión, Beuchot afirma que el multiculturalismo puede analizarse desde dos puntos de vista muy distintos, los cuales conforman las tendencias actuales de análisis de las relaciones culturales.

De acuerdo con ello, el multiculturalismo se puede plantear de manera diferente según se apegue a una de las dos líneas políticas más importantes en la actualidad. Incluso puede tomar elementos de una y otra, dando como resultado algo diferente. Es decir, puede ser un multiculturalismo liberal. – si privilegia los derechos individuales-, o comunitarista –si privilegia los comunitarios-, o pluralista –si trata de hacer justicia a ambos derechos. (Beuchot, 2002, p. 110).

Estos modelos de multiculturalismo afectan directamente cómo se plantean las relaciones entre individuos, colectivos y sobre todo las interacciones se verán limitadas, desde el punto vista liberal, o enriquecidas por el pluralismo.

5.2.2 El pluralismo cultural

El Pluralismo Cultural es la convivencia de varias culturas en un mismo espacio sea físico, mediático o virtual que propicia el intercambio y desarrollo a través del reconocimiento de las igualdades y diferencias. Reconocimiento logrado por las interacciones o diálogos respetuosos de las representaciones simbólicas que cada grupo tiene de sí mismo.

Mauricio Beuchot plantea que las relaciones entre las personas en un espacio multicultural puede darse desde una visión pluralista, interacciones comunicacionales basadas en principios comunitarios, en los cuales hay respeto a las formas de representar y reproducir aspectos culturales.

...sostendré que el pluralismo cultural puede plantearse como respeto de los símbolos del otro, pero también como una crítica de los mismos. En ese sentido, se establecerá la relación de interacción recíproca de las culturas, con su consiguiente mestizaje, más cultural que étnico. (Beuchot, 2002, p. 107).

Interesa remarcar que el Doctor Beuchot afirma que la interacción entre las culturas trae consigo un mestizaje, si es entre etnias, este afecta a la cultura y no así a la identidad étnica.

En tal sentido, remarca que la *simbolicidad* de cada grupo o etnia se mantiene por derecho mismo, sin caer en homogenizaciones.

Por eso, hay un derecho a la conservación de la propia simbolicidad (identidad simbólica o cultural) y a que ésta interactúe con las otras en un mestizaje universal, no en una globalización totalizante y homo generalizadora ni en un cambio o en una eliminación violentas. (Beuchot, 2002, p. 108).

Es una relación entre culturas desde la visión del Pluralismo Analógico, entendiéndose analógico, desde el sentido filosófico, como el análisis de la “Semejanza parcial o similitud entre diferentes objetivos o fenómenos. Dentro de ciertos límites, la analogía puede servir de medio para conocer los caracteres y las propiedades todavía no reveladas de tales o cuales objetos.” (Filosofía, 2000) Por lo tanto, lo analógico no sólo compara las semejanzas, sino que también contribuye a destacar las diferencias de elementos similares, pero no idénticos.

En sí, “el razonamiento por analogía es una conclusión acerca de la presencia de determinados rasgos sobre la base de la fijación de la coincidencia existente de los otros rasgos.” (Filosofía, 2000). Beuchot al hacer la vinculación de lo pluricultural y lo análogo lo expresa de así:

Se trata de mantener la identidad cultural sin aislar, sin romper la cohesión social. Se quiere evitar tanto el asimilacionismo como el segregacionismo. Por eso, una postura intermedia se ha llamado pluralismos cultural. Y será un pluralismo cultural analógico si logra esclarecer la pro-porción (ana-logos) en la que a una cultura deben aceptarse sus valores y en la que deben criticársele. Esto es, la proporción en la que debe respetarse la diferencia y procurarse la semejanza entre las culturas. (Beuchot, 2002, p. 109).

Este autor hace énfasis en por qué denomina como pluralismos cultural analógico su propuesta de relaciones culturales.

Al modelo de pluralismo cultural que propongo lo he llamado analógico, porque analogía significa proporcionalidad, y deseo que salvaguarde las porciones convenientes y justas de diferencia e igualdad, de comunitarismo e individualismo, de asimilación y resistencia, de modo que logre también el equilibrio prudente entre el derecho consuetudinario de las minorías étnicas y los derechos humanos universales,... (Beuchot, 2002, p. 112)

Es bastante significativa la argumentación que hace Beuchot, enfatiza sobre el cuidado de mantener justas las diferencias e igualdades entre las culturas y también entre los derechos colectivos e individuales. Equilibrio que se hace bastante difícil de mantener al tomar en cuenta las relaciones de poder históricamente vividas en la sociedad guatemalteca. Aunque, se marca una acción potencial desde esta misma propuesta.

El pluralismo sostiene la convivencia pacífica y respetuosa de las culturas en el seno de los Estados. Las culturas interactúan y se enriquecen, a la vez que se corrigen unas a otras. [...] En todo caso la exclusión o restricción de ciertas costumbres y la permisión o promoción de otras, se buscará mediante el diálogo. (Beuchot, 2002, p. 112).

Este es el espacio en que las interacciones comunicacionales deben generar procesos democráticos para gestar los diálogos. Estos son vitales, ya que, al menos deben enriquecer a las culturas que están interactuando y, en caso se

logran las condiciones apropiadas, este relacionamiento respetuoso pluricultural analógico potencia el equilibrio y corrección de ciertas prácticas de las culturas, estas, en función del desarrollo de los grupos involucrados.

Por eso, la analogía (que en la vida de las praxis es prudencia o frónesis) equilibrara la tensión entre las dos fuerzas, de diferencia y de semejanza, protegiendo lo más que se pueda y con privilegio las diferencias; pero dentro del margen de oscilación o variación que permite la salvaguarda de la semejanza de la igualdad. La misma búsqueda del equilibrio hará que la una se ponga como límite y contrapeso de la otra. (Beuchot, 2002, p. 112).

Ahora bien, la comunicación para el desarrollo en un ambiente multicultural debe propiciar procesos para mejorar las condiciones de vida de las personas basada en los derechos humanos. En tal sentido, estos deben servir de referentes para equilibrar las relaciones entre las culturas. La comunicación, entonces, juega un papel importante no sólo al generar procesos democráticos de diálogos, sino de garantizar el conocimiento total de las perspectivas involucradas, como la de Derechos puesto que esta será el criterio a ser tomado básicamente.

Por su propia naturaleza, los derechos humanos tienen una aspiración universalista. No pueden relativizarse a las culturas. Allí, el pluralismo cultural topa con un límite, con un muro. Los derechos humanos, por su carácter universal, tienen una función de criterio. Son el rasero primordial para decidir si alguna ley o costumbre de alguna cultura es aceptable o no. Toda ley o costumbre de cualquier cultura que vaya contra alguno de los derechos humanos no podrá ser aceptada. Es lo que ahora funge como criterio del bien común. (Beuchot, 2002, p. 117).

Se reitera, entonces, cómo la comunicación, desde los componentes informativo y educativo, tiene la responsabilidad de generar conocimientos sobre los Derechos Humanos, a manera que facilite la comprensión del porqué ciertas prácticas no serán consideradas en las relaciones entre las culturas, ahí la importancia de comprender la diferencias entre los derechos individuales y los colectivos, a manera de legitimar las decisiones tomadas en ese interactuar grupal cultural, que tiene implicaciones en lo individual.

No es, pues, el pluralismo, una tolerancia extrema, sino sólo de lo que es legítimo, esto es, de las prácticas que, por no ir contra el bien común, están legitimadas ética y/o jurídicamente por la sociedad en cuestión. Eso implica que ha habido una valoración de esas prácticas como legítimas, esto es, que tiene un marco valorativo desde el cual enjuiciar a las diversas manifestaciones culturales como aceptables o no. Y tal marco o criterio son los derechos humanos, que capturan valores éticos fundamentales.

“Una postura analogista permite oscilar entre el universalismo y el individualismo. Nos da la posibilidad de respetar las diferencias individuales y colectivas y, sin embargo, alcanzar la universalidad suficiente para poder rescatar valores genéricos en medio de los valores particulares y a partir de ellos. (Beuchot, 2002, p. 117)

Sobre la base de las consideraciones anteriores, las interacciones en las relaciones pluralistas culturales analógicas la eficiencia y eficacia de la comunicación es fundamental. Es a través de ese ambiente comunicacional en el cual se podrán distinguir las diferencias, las semejanzas; las posibilidades de gozar los derechos individuales y los colectivos por el bien común, “comunidad” nacida del relacionamiento de las culturas de los grupos en interacción, emergencia de la interculturalidad.

Por ello, la analogicidad, aplicada a las culturas, hace que una cultura encuentre su lugar entre las demás, y ellas entre sí, con lo cual unas y otras cobrarán sentido. Encontrarán su puesto en el cosmos cultural que es el mundo.” (Beuchot, 2002, p. 121)

5.2.3 La interculturalidad

La interculturalidad es uno de los conceptos centrales de esta tesis. Como concepto y proceso ha sido estudiado por varios autores de distintas latitudes. Por ello, fue necesario hacer una breve revisión de las concepciones del mismo para concluir en una que contribuya a construir el modelo de comunicación intercultural y que esté en el marco de la democratización de las relaciones, principalmente, interétnicas.

Guatemala presenta características muy similares a otros países de América Latina y a ciertos Estados de la Unión Americana. Situación marcada por la historia misma del continente, partiendo desde la llegada de los españoles,

portugueses, ingleses, franceses y holandeses. Es una región que inicia un proceso de relaciones interculturales selladas por la imposición, la hegemonía de una cultura, principalmente ajena al territorio.

El hecho histórico aún se manifiesta en relaciones interétnicas monoculturales vividas en Guatemala. El Estado guatemalteco persiste en políticas, programas y proyectos de desarrollo nacidas e implementadas desde un pensamiento único, en el cual, se privilegia a la cultura dominante y excluye a las de los pueblos indígenas maya, xinca y garífuna. Exclusión que se evidencia en los indicadores de desarrollo humano al diferenciar los datos por identidad étnica y su ruralidad.

Por lo anteriormente expuesto de manera sucinta, es innegable la necesidad de acelerar procesos de inclusión y de transformación de las relaciones entre las culturas con propuestas conceptuales y viables de interacciones horizontales, participativas y dignificantes. Procesos en los que la comunicación, basada en principios y acciones de interculturalidad, juega un papel catalizador y reactivo.

En principio, es importante reconocer que las conceptualizaciones y análisis de las relaciones culturales basadas en preceptos interculturales parten, sustancialmente de tres visiones. Según Nancy Villanueva y Miguel Güémez:

Uno de ellos, el realista, define la interculturalidad como los procesos de traducción que cotidianamente ocurren cuando individuos o grupos humanos con esquemas culturales diferentes, en cualquier grado, entran en contacto. Otro, el funcionalista, busca entender al subordinado para integrarlo mejor al sistema cultural dominante, en calidad de dominado. El tercero, crítico-político, la restringe a condiciones de interacción no jerárquica, incluyente, respetuosa y valoradora de la diferencia como enriquecedora. (Villanueva-Villanueva & Pineda, 2016, pág. 77)

La realista parte de la premisa que las relaciones interculturales se dan de manera cotidiana por la dinámica misma del espacio o actividades que comparten. Es una tendencia a analizar esas situaciones de relacionamiento para describir los mestizajes o hibridaciones nacidas de estas interacciones culturales.

Villanueva y Güémez detallan:

La versión realista se expresa en las formulaciones de Jorge Gasché (2008), Néstor García Canclini (2011), Gavina Córdova (2010) y Daniel Mato (2008). Para Gasché (2008, 373-374) la interculturalidad no es algo por crear en el futuro: “existe ahora y ha existido en América desde la conquista. (Villanueva-Villanueva & Pineda, 2016, pág. 77)

En tanto, también existe la visión funcional, la cual da tratamiento a la interculturalidad como la forma en que la cultura dominante, tomando sólo aspectos culturales e ignorando los socioeconómicos, hace adecuaciones para interactuar con la cultura dominada en función de absorberla, de hacerla transitar desde sus principios, valores, conceptos y prácticas propios al marco cultural de la que tiene la hegemonía en las relaciones.

Sobre la visión funcional de la interculturalidad, Fidel Tubino explica:

El concepto funcional (o neo-liberal) de interculturalidad genera un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales, las instituciones de la sociedad civil. Se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socio-económico vigente. (Tubino, 2004, pág. 6)

Desde la visión crítica, la interculturalidad permite desarrollar procesos de intercambio entre las culturas de manera democrática y respetuosa. Esta propone un reconocimiento del “otro” como un individuo o grupo que tiene conocimientos, valores, principios y prácticas lo suficientemente valiosos e importantes para ser tomados en cuenta en la construcción de una tercera forma de cultura.

Felipe González define la interculturalidad desde una visión crítica: “La interculturalidad es así la intención política orientada hacia la construcción de entendimientos entre los grupos diferentes buscando la equidad y cuyo objetivo sea el de realizarnos todos en una sociedad global de paz”. (González-Ortiz, 2007, pág. 69).

Esta postura refiere de manera inmediata a la necesidad de establecer vínculos comunicacionales entre las culturas, buscando que estas sean respetuosas y constructoras de nuevos conocimientos, sinérgico.

5.2.3.1 El concepto de Interculturalidad

El concepto Interculturalidad es desarrollado por varios autores y tratado desde distintas visiones epistemológicas, las cuales generan riqueza en las interpretaciones y en la práctica misma del “hecho intercultural”. El interés por este aspecto de las relaciones culturales proviene desde mediados del siglo XX.

Daniel Mato afirma que:

la idea de interculturalidad comenzó a circular en América Latina a partir de la evaluación de un proyecto de “ayuda técnica” en el campo de la salud entre el gobierno de los Estados Unidos y las agencias gubernamentales de salud de Brasil, Colombia, México y Perú. (Mato, 2007, pág. 63).

Mato, citando el texto “Análisis antropológico intercultural de un programa de ayuda técnica”, de George Foster, publicado en México por el Instituto Nacional Indigenista en 1955, explica:

Esta evaluación realizada en 1951 por un equipo de antropólogos de la Smithsonian Institution, concluyó que el programa no resultó exitoso porque, entre otras fallas, no logró “la sustitución de las creencias tradicionales por ideas modernas sobre la salud. (Mato, 2007, págs. 63-64).

La anterior conclusión evidencia la visión de desarrollo hegemónico y abre la discusión sobre las relaciones culturales, principalmente entre instituciones propiciadoras de “desarrollo” y pueblos originarios.

En esta investigación y propuesta de modelo, se entiende la interculturalidad como la interacción entre varias culturas que existen en un mismo espacio multicultural, sea geográfico, mediático o virtual. (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 3).

El relacionamiento se da entre y a través de la subjetividad, los comportamientos y los códigos. Con la distinción que la interacción afecta principios, valores, conceptos, creencias, conductas y prácticas de las culturas involucradas generando una tercera cultura. (Villanueva-Villanueva & Pineda, 2016, pág. 80).

Al hablar de tercera cultura, se hace necesario explicar que el tratamiento asumido del concepto de interculturalidad se basa en la perspectiva “crítica – política”. (Villanueva-Villanueva & Pineda, 2016, pág. 80).

Se asume esta definición basados en la revisión de desarrollos filosóficos detallados en el cuerpo de este apartado.

El filósofo Raúl Fonet-Betancourt considera a la interculturalidad como:

“...una cualidad que puede obtener cualquier persona y cualquier cultura a partir de una praxis de vida concreta en la que se cultiva precisamente la relación con el otro de una manera envolvente, es decir, no limitada a la posible comunicación racional a través de conceptos sino asentada más bien en el dejarse “afectar”, “tocar”, “Impresionar” por el otro en el trato diario de nuestra vida cotidiana...” “... La interculturalidad no es sólo un tema teórico sino primordialmente una experiencia.” (Fonet-Betancourt, 2002, pág. 126).

De la misma manera el filósofo de catalán e hindú Raimon Panikkar, define este concepto, así: “La interculturalidad es la región donde los mitos se encuentran y se entrelaza. Existen mitos transculturales en tiempos concretos y espacios limitados. Pero los mitos también tienen sus límites y sus fronteras interculturales. (Panikkar, 2002, p. 52).

Además, agrega que la interculturalidad buscará “equivalentes homeomórficos”, o sea, similitudes profundas que pueden formarse entre palabras-conceptos de religiones o culturas distintas, cuestión que trasciende la simple analogía o comparación.

“La actividad intercultural se esforzará en nuestro mundo actual por encontrar en cada cultura los “equivalentes homeomórficos” de estos valores mencionados, aunque nacieran de hecho en el seno de una sola cultura, y contribuir así a una fecundación intercultural.” (Panikkar, 2002, p. 52).

Al referirse a fecundación intercultural, se identifica que el concepto de interculturalidad de Panikkar pertenece a la línea del “nacimiento de la tercera cultura”. Para este autor, la interculturalidad es un imperativo humano, ya que, es una época que muta “de una cultura de guerra a una de paz, el cambio tiene que llegar al terreno del *mythos* y no simplemente al del *logos*, necesitamos modificar nuestros mitos y no solamente nuestras ideas.” (Panikkar, 2002, p. 59).

Desde el punto de vista filosófico, el doctor Panikkar hace ver que “La interculturalidad no debería despreciar la lógica, pero no es reducible a un problema lógico.” (Panikkar, 2002, p. 55).

En síntesis para Raimon Panikkar “La interculturalidad surge del encuentro existencial de diversas visiones del mundo. Y éstas en realidad se encuentran cuando no rehúyen el hecho existencial del encuentro genuino, de la apertura del núcleo íntimo de las respectivas culturas.” (Panikkar, 2002, p. 75).

En tanto, para Daniel Mato la interculturalidad “Es una categoría meramente descriptiva, que alude a la existencia de relaciones “entre” culturas, o entre actores sociales o individuos culturalmente diversos entre sí.” (Mato, 2007, pág. 63).

En otra línea de planteamiento, Fidel Tubino describe a la interculturalidad como:

La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórico, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen, empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones. (Tubino, 2004, pág. 3).

Tubino se refiere a la interculturalidad como una práctica basada en una actitud dirigida a la comunicación entre individuos o grupos de varios grupos culturales. La ve como la plataforma para generar relaciones y resolver problemas socio-políticos o para incorporar a una sociedad “envolvente” respetando sus diferencias.

Para dar claridad lo anterior, Fidel Tubino hace la distinción que provoca la contextualización geográfica e histórica del concepto de interculturalidad:

Mientras que en Europa hablar de educación intercultural es plantearse cómo integrar a los migrantes, es decir, cómo incorporarlos a la sociedad envolvente respetando sus diferencias, en América Latina hablar de interculturalidad es plantearse el problema de cómo hacer para que los que vivieron siempre aquí no sean sometidos a desrealizadores procesos de aculturación forzada, expulsados de sus territorios ancestrales y postergados de sus derechos fundamentales. En otras palabras, cómo concebir y generar formas de organización política y de convivencia intercultural basadas en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión socio-económica y la participación política de los grupos culturales originarios secularmente postergados. (Tubino, 2004, pág. 3).

En tanto, y en la misma línea, aunque más referido a Latinoamérica, Felipe González Ortiz, dice:

La interculturalidad no es un fin en sí mismo si a ésta la entendemos como la búsqueda del diálogo y el entendimiento cultural entre los diferentes, por el contrario, es un medio de búsqueda y construcción, de confrontación permanente para el entendimiento cultural pero cuyo fin último es la redistribución social de los poderes y las representatividades democráticas. (González-Ortiz, 2007, pág. 64).

González Ortiz, entonces, afirma que la interculturalidad es una plataforma o medio para entendimiento entre grupos culturales que busca situaciones de justicia en las relaciones de poder socio-económicas. Haciendo énfasis en el ambiente democrático. Aclara que la interculturalidad per se no es suficiente, agregando la necesidad de cimentar las identidades culturales, las cuales deben ser auto-identificadas previamente.

Entonces, la construcción intercultural no es suficiente pero es necesaria. Es necesario cimentar las identidades culturales de los pueblos originarios, la conciencia étnica y de clase y el despliegue de la actitud crítica para generar procesos de redistribución del poder y el acceso a los bienes colectivos de manera más equivalente. (González-Ortiz, 2007, pág. 64).

Aunque la interculturalidad no es suficiente para generar sociedades más justas, González observa que es una utopía que pertenece al pensamiento moderno. Es una idea que busca la unidad de la humanidad reconociéndose la existencia de la diversidad.

La interculturalidad es en este sentido una idea utopía, y como tal es una idea fuerza pues intenta contribuir a la construcción de una sociedad nueva basada en la unidad de la humanidad y en el reconocimiento de su diversidad. En este sentido sigue siendo una idea moderna, una idea anclada en los sueños propios de la modernidad por unir a las sociedades diversas en un único sentido de humanidad en donde la unidad y la diversidad de lo específicamente humano se realizarían plenamente. (González-Ortiz, 2007, pág. 69)

Claro, siguiendo la línea de pensamiento de Felipe González, la propuesta de modelo de comunicación intercultural explicado en este trabajo se da en un marco de respeto y dignificación de los sujetos involucrados a pesar de existir en las relaciones socioculturales actuales intereses de poder.

La interculturalidad pretende en todo caso la integración de la humanidad pero con dignidad y respeto por la diferencia cultural. La interculturalidad tiene así derroteros modernos y apuntes posmodernos que es necesario tener presentes. Y no obstante, aun y con esta caracterización relacional, la interculturalidad contiene en sí una carga romántica excesiva¹⁶, pues no hay que desconocer que el asunto de las relaciones sociales se define, en última instancia, por las relaciones de poder. Esto aun dentro del contexto de una nueva situación mundial caracterizada por la llamada globalización. (González-Ortiz, 2007, pág. 70).

En el caso Guatemalteco, hay expresiones de vida que aún no manifiestan modernidad, y no por resistencia a la misma sino por la exclusión traída desde la llegada de las culturas europeas. Por esta razón, es importante que los procesos de interculturalidad respeten los saberes de los pueblos originarios en función de fortalecer la identidad propia y poder enfrentar la globalización. “Se trata de asumir la modernidad bajo las modalidades de una integración intercultural en la que los

saberes de los pueblos indígenas quepan y se entretajan en la complejidad que la globalización plantea a la humanidad.” (González-Ortiz, 2007, pág. 71)

5.3 Bases conceptuales sobre interculturalidad y pluralismo cultural para diálogos interculturales.

Este marco se basa principalmente en el pensamiento de Raimon Panikkar, Mauricio Beuchot y Raúl Fornet-Betancourt, autores que desarrollan preceptos vinculados a diálogos interculturales.

Estos filósofos han trabajado sobre la interculturalidad como concepto para explicar y, en función de proponer procesos de interculturalidad como práctica. Sus planteamientos buscan o consideran la necesidad de hacer sinergia entre las culturas que interactúan, jugando un rol preponderante la comunicación.

La comunicación vista de manera integral en los procesos de interacción subjetiva entre individuos y grupos adquiere vital importancia, ya que, como se ha visto, la cultura es algo complejo en constante transformación y a la vez reafirmante de identidad.

Conforme a los anterior Raimon Panikkar explica:

Todas las culturas vivas crean tradición, y es la tradición lo que constituye el cuerpo de la cultura en la que la gente vive. Pero la tradición no debería ser identificada únicamente con sus contenidos eidéticos. La tradición transmite ciertamente ideas, pero la tradición es ella misma transmisión: incluye el hecho y el modo de transmitir. (Panikkar, 2002, p. 25)

Por consiguiente, la creación y transmisión de la tradición cultural es un hecho comunicacional vivido cotidianamente, en la mayoría de casos sin que las personas, en lo individual o grupal, se percaten de ello. La interacción a lo interno

de las culturas, como entre culturas, porta elementos eidéticos o esenciales de la cultura como nuevos elementos nacidos del mismo acto de interacción.

Lo anterior se sustenta con lo expresado por Raúl Fornet-Betancourt: “De esta suerte podemos decir, en resumen, que la interculturalidad tiene una dimensión que se manifiesta intraculturalmente como ejercicio práctico y teórico, de vida y de interpretación, de la propia cultura...” (Fornet-Betancourt, 2002, pág. 128).

El doctor Panikkar observa, comunicacionalmente, que la tradición deja de serla cuando hay detrimento de la transmisión.

Cuando la tradición deja de transmitir, deja de ser tradición y traiciona su naturaleza. Esta fluidez de la cultura es lo que permite la interculturalidad, ocurrida hasta ahora a través de ósmosis pacíficas, relaciones comerciales o invasiones militares, y que vuelve a ser hoy día un fenómeno acuciante –y un problema. (Panikkar, 2002, p. 25).

Respecto al detrimento comunicacional que sufre una tradición, esta puede darse al encuentro entre varias culturas. Las acciones violentas y de sometimiento provocan que una tradición sufra de entropía comunicacional e inicie un proceso de transformación, adaptación o desaparición.

Ante esta entropía comunicacional se observa la necesidad de desarrollar procesos de interacción entre las culturas que armonicen el encuentro o faciliten la tolerancia entre las mismas. Una de las propuestas es la promoción de diálogos, ya que, estos en términos iniciales son horizontales y respetuosos del otro.

En lo tocante a la necesidad de realizar diálogos interculturales, a pesar de existir una dinámica de desarrollo basado en derechos y con predominancia de una cultura, y que culturalmente existe en apariencia una ubicación cultural desde la cual se analizan las situaciones prevalecientes, el doctor Beuchot afirma:

“Tal como lo vio Kant, no tenemos otro punto de partida más que nosotros mismos (no tenemos el ojo de Dios, la perspectiva desde ningún lugar, etc.). Estamos culturalmente situados, pero eso no impide que podamos construir una perspectiva cada vez más abarcadora, mediante el diálogo intercultural.” (Beuchot, 2014/2015, pág. 2).

Además, para reforzar el planteamiento de la necesidad del diálogo entre culturas para auto-reconocerse y reconocerse a sí mismos se toman las consideraciones de Fernet-Betancourt.

“Por eso, queremos hablar ahora de la interculturalidad o, si es que se prefiere, del diálogo intercultural en el sentido de una necesidad, de una tarea, que urge llevar a buen término...”
“En este sentido, la necesidad del diálogo intercultural en América Latina está conectada con la historia de la conquista y de la colonización del subcontinente en tanto que historia de un desastre continuado: la destrucción y opresión sistemáticas de las diferencias culturales.” (Fernet-Betancourt, 2002, pág. 131).

Vale la pena decir que promover la interculturalidad, como diálogo, trae consigo compromisos históricos y, de cierta manera, de resarcimiento. O sea, uno de los objetivos implícitos de los diálogos entre las culturas, es reconocer a los pueblos originarios en América Latina como culturas con conocimientos, principios, valores y prácticas.

El filósofo Fernet-Betancourt lo expresa como:

La necesidad del diálogo intercultural en América Latina se presenta, como hemos visto, con una doble dimensión de obligación normativa: la de reparar la culpa con las víctimas del colonialismo y la de promover un nuevo orden justo, reconociendo al otro en su dignidad y colaborando con su empresa de liberación. (Fernet-Betancourt, 2002, pág. 131).

En la misma línea de Fernet-Betancourt, Mauricio Beuchot desde su propuesta de hermenéutica analógica plantea que partiendo “de nosotros mismos, desde nuestro punto de vista situado culturalmente, nos hace entender al otro no identificándolo con nosotros mismos, sino tratando de ver su carácter diferencial y tratando de respetar lo más posible esa diferencia.” (Beuchot, 2014/2015, pág. 2).

Como se ha mencionado, los procesos de interculturalidad requieren de diálogos basados en y para el reconocimiento de la otredad y de sí mismos. Esta dinámica hace emerger las diferencias las que deberán ser conversadas, toleradas, respetadas y negociadas en función del desarrollo. A decir de Raúl Fornet-Betacourt, (2002, pág. 133) “es una forma de resolver las asimetrías en las estructuras actuales de poder y crear condiciones iguales para el desarrollo pleno de todas la culturas.”

Ahora bien, Panikkar observa que los diálogos interculturales no son como cualquier diálogo participativo, señala que se requiere de una racionalidad compartida entre las y los interlocutores. Pero también hace ver que “Un diálogo real tiene que ser humano, y el hombre es más que sola razón” (Panikkar, 2002, p. 38).

En otras palabras, los problemas inherentes a la interculturalidad requieren diálogo, pero no serán resueltos por medio del diálogo dialéctico, que presupone la aceptación de un modo muy particular de racionalidad y que puede no ser compartido por el interlocutor”. (Panikkar, 2002, p. 27)

Según Raimon Panikkar es importante que ambas partes culturales manejen una misma lógica en función de alcanzar espacios conversacionales horizontales y de claro entendimiento, a pesar, de las contradicciones o diferencias existentes entre las culturas.

El diálogo dialéctico presupone la racionalidad de una lógica aceptada mutuamente como juez del diálogo, un juez que está por encima de las partes involucradas. Pero la dialéctica puede ser entendida de otra manera, no como la confrontación de dos logos en un combate caballeresco, sino más bien como un legein de dos “dialogantes” que se escuchan el uno al otro. Y se escuchan para intentar entender lo que la otra persona está diciendo y, sobre todo, lo que quiere decir. A esta segunda forma de dialéctica le doy el nombre de diálogo dialogal. (Panikkar, 2002, p. 28).

Es importante advertir la necesidad de la apertura hacia el otro, es un reconocer que ese sujeto es interlocutor nuestro. Panikkar lo advierte de la siguiente manera, “La interculturalidad requiere apertura al otro, debido a que solos no podemos decidir cuáles son las preguntas fundamentales.” (Panikkar, 2002, p. 33).

En este orden de ideas se puede citar a Mauricio Beuchot que dice:

Al seguir la huella de cualquier cuestión, debemos hacer sitio a la diferencia y la alteridad. Al mismo tiempo, cuando la cuestión se convierte en protagonista, advertimos que tener en cuenta a lo otro como otro, a lo diferente como diferente, es también comprender lo diferente como posible. (Tracy, 1997, pp. 38-39).” (Beuchot, 2014/2015, pág. 4).

Esos cuestionamientos o preguntas son las que promoverán el diálogo, son las que de manera consensuada establecen los contenidos a ser tratados en los diálogos. No podrían pensarse en diálogos interculturales en los que la cultura dominante llega con una agenda preestablecida. Esta preparación de agenda es un diálogo, un encuentro entre culturas en sí mismo que requiere una actitud inicial de una de las culturas involucradas o de una tercera, o sea, una intervención exógena. “En resumen: la interculturalidad está supeditada al criterio del mismo diálogo intercultural que se encuentra en manos del diálogo y cuyos intérpretes son los mismo dialogantes.” (Panikkar, 2002, p. 34).

Además, el citado filósofo acota:

El método del diálogo dialogal presupone, por un lado, una determinada intención trascendente más allá de los intereses particulares de los participantes. El nombre más común para esto sería el deseo por la verdad. Sin embargo, yo lo llamaría más bien la aspiración hacia la armonía o la concordia – dos palabras que rara vez se encuentran en los diccionarios de filosofía. (Panikkar, 2002, p. 36).

En referencia a la búsqueda de la verdad, El doctor Beuchot (2014/2015, pág. 4) cita al teólogo Tracy para resaltar la importancia de las conversaciones o interacciones en la búsqueda de las diferencias como posibilidades de más

interacciones para profundizar en la verdad. “La conversación en su forma primaria es una exploración de posibilidades en la búsqueda de la verdad.”

¿Para qué buscar la verdad o armonía y concordia en las relaciones entre culturas? En primer lugar, conocer la verdad crea un ambiente de reconocimiento mutuo en los hechos históricos, un reconocimiento que puede llevar a establecer relaciones de respeto y consideración de aspectos inequitativos vividos en aspectos socioeconómicos y de sobre todo en acceso al desarrollo. En segundo lugar, estar en armonía o concordia social facilita ambientes de cooperación e interacción para procesos concretos de desarrollo, para esa búsqueda de una vida digna para todas las personas involucradas, o sea, para la universalización del gozo de los derechos humanos en igual de oportunidades.

Retomando el concepto de Diálogo Dialogal propuesto por el Doctor Raimon Panikkar, el concepto “diálogo” alude un ambiente y una interacción horizontal y respetuosa, cada interlocutor lleva contenidos y mensajes en función de persuadir al otro para un “cambio”. El “diálogo dialéctico” sugiere un espacio con interacción horizontal, con intenciones de persuadir al interlocutor, abriéndose a la discusión de ideas contrarias para el desarrollo de un conversar fecundo y consensuado, pero tratando siempre de lograr el cambio de pensamiento, conocimiento o práctica entre los interlocutores. Ante las consideraciones anteriores, ¿Qué diferencia al diálogo dialogal?

El diálogo dialogal es radicalmente distinto del dialéctico. El diálogo dialogal no busca convencer al otro, esto es vencer dialécticamente al interlocutor; o, dicho más suavemente, buscar juntos una verdad sometida a la dialéctica. El diálogo dialéctico supone una confianza en un campo lógico impersonal al que se le atribuye o reconoce una validez o jurisdicción puramente “objetiva”. El diálogo dialogal supone una confianza mutua en una aventura común hacia lo desconocido... (Panikkar, 2002, p. 36)

El doctor Panikkar, respecto a lo productivo de los diálogos dialogales dice, “Si el diálogo dialogal quiere ser fecundo y no contentarse con ser una lucubración

meramente racional, no puede limitarse a formalismos abstractos de validez general, sino que debe descender al diálogo entre culturas concretas que entran en contacto.” (Panikkar, 2002, p. 38)

Todo diálogo dialogal tendrá resultados por sí mismo. Conlleva un esfuerzo de reconocimiento mutuo y, por lo tanto, de alteridad. Esto significa la necesidad de hacer tangibles las prácticas de encuentros entre individuos o grupos de distintas culturas, a manera de potenciar las alteridades, entendiéndose éstas como tomar en cuenta el punto de vista del otro, su concepción del mundo, no únicamente saber y respetar la existencia del otro, como el mismo descubrimiento de las diferencias.

En consonancia con el descubrimiento de las diferencias, Mauricio Beuchot reflexiona desde el punto de vista del pluralismo cultural analógico:

La analogía es, así, un instrumento para comprender lo diferente, a partir de nosotros mismos, pero no buscando lo idéntico a los otros, sino permitiendo que haya diversidad, ya que la semejanza es solamente identidad parcial. En ella incluso predomina la diferencia, por lo que permite acercarse a lo diferente de manera matizada, salvaguardando eso diferente, pero acercándolo a lo semejante, para reducir su inconmensurabilidad. (Beuchot, 2014/2015, pág. 2)

Los resultados o conclusiones de los diálogos dialogales surgen de manera natural, Panikkar (2002, p. 36) lo explica así: “Las conclusiones serán válidas hasta donde el diálogo nos lleve, nada más. Podemos bajar a la arena, pero deberíamos mantener una invitación permanente al ágora y no quedar atrapados en la mera dialéctica.”

Sumado a lo anterior el diálogo dialogal más que el intercambio fluido y/o en oposición de ideas racionales, es el encuentro, intercambio y transformación a través de un código común, de dos o más modelos de costumbres y

comportamientos y de dos o más sistemas de creencias. “El terreno del diálogo dialogal no es la arena lógica de la batalla entre ideas sino más bien el ágora espiritual del encuentro entre dos seres que hablan, escuchan y que esperamos son conscientes de ser en realidad algo más que “máquinas pensantes” o res cogitans” (Panikkar, 2002, p. 36).

Esto es lo que quiere decirse cuando se recomienda que los interlocutores vayan al diálogo preparados. No basta con conocer la propia tradición; se debe también conocer, aunque sólo sea de modo imperfecto, la cultura del otro. Es más, no podemos entender un texto a menos que conozcamos su contexto. No podemos entender una cultura a menos que no la amemos. (Panikkar, 2002, p. 45)

En la misma línea de ideas, Tracy, citado por Beuchot, expresa la necesidad de tener el valor para correr riesgos en las interacciones con el otro, ya que, es exponer toda su autocomprensión de la realidad al tomar en cuenta las posiciones del “otro”.

Lo que probablemente encontraremos en cualquier conversación que no reprima la pluralidad por decreto es, en el mejor de los casos, analogías. El lenguaje analógico fue creación de Aristóteles, aquel pluralista de su tiempo, para encontrar un lenguaje alternativo además de los candidatos habituales: un lenguaje unívoco en el que todo es igual y un lenguaje equívoco en el que todo es diferente. El auténtico lenguaje analógico es un logro muy especial, pues intenta lo casi imposible: una articulación de diferencias reales como genuinamente diferentes, pero a la vez similares, a lo que ya conocemos. En un nivel más existencial, una imaginación analógica sugiere una voluntad de entrar en la conversación, ese lugar inquietante en el que uno está dispuesto a arriesgar toda su autocomprensión actual al tomar en serio las posiciones del otro que reclaman para sí ser reconocidas como auténticas y verdaderas. (Tracy, 1997, p. 142). “ (Beuchot, 2014/2015, pág. 6).

Beuchot explica cómo el diálogo entre culturas se basa en lo análogo:

Un primer momento hermenéutico del diálogo es captar el medio del mensaje, su vehículo exterior (su gramática o sintaxis). Un segundo momento dialógico es en el que analizamos la relación del medio con el mensaje, para ver su adecuación (su lógica o semántica). Un tercer y último momento dialógico es en el que se reconoce el emisor del mensaje, a través del medio; es cuando el receptor se enfrenta al emisor como alguien personal (es la parte de retórica o pragmática). Allí se reconoce al extraño como prójimo, como próximo, como semejante, como análogo. Comienza por el código mediático, pasa el código substancial y acaba en el código actancial o humano. (Beuchot, 2014/2015, pág. 8)

Mauricio Beuchot, además describe el proceso de interacción que se materializa en las relaciones o diálogos interculturales. Además, hace relevante el hecho que en este proceso puede que hayan momentos de incomprensión, momentos en los cuales se requiere de la competencia comunicacional denominada por Miguel Rodrigo Alsina como “comprender la incomprensión”. (1997, pág. 4).

El texto o discurso cultural del otro (desde un cacharro hasta una obra de arte) pasa por la decodificación gramatical o sintáctica; luego se busca su correspondencia o adecuación o representación semántica, por vaga o anómala que sea; y luego se busca la intención significativa, el uso, la pragmática. En ese nivel se llega al lado hermenéutico. Después del análisis viene la síntesis; después de la explicación, la comprensión. La hermenéutica analógica nos ayuda allí a no pretender que comprendemos al otro unívocamente, sin pérdida de significado; pero tampoco con una pérdida excesiva, esto es, equívocamente, sino de modo analógico: con pérdida, pero no demasiada, sino con la suficiente recuperación como para entendernos. Eso es lo propio de la analogía en el ámbito de la comunicación cultural; nos hace entender con pérdida (y con conciencia de la pérdida), pero nos hace entender lo suficiente (y con conciencia de la suficiencia). (Beuchot, 2014/2015, pág. 8)

Realizar diálogos interculturales provoca muchas suspicacias sobre todo en los sujetos que están representando la cultura dominante. Pero Beuchot aclara que desde la hermenéutica analógica la identidad se cuida, no corre riesgos de ser invadida aunque esté abierta a otras identidades.

La hermenéutica analógica ayuda a preservar la identidad cultural, pero como identidad abierta y no dura, defensiva. Porque enseña a arriesgar la identidad aceptando a los otros, a las otras identidades. Una identidad cultural no unívoca, aunque tampoco una identidad perdida, derramada, equívoca. (Beuchot, 2014/2015, pág. 9).

Comprender el concepto o visión de Mauricio Beuchot de la Hermenéutica Analógica es clave para promover ejercicios de diálogos interculturales. Es un concepto que permite tener la certeza que en las interacciones dadas entre los grupos o individuos de distintas culturas, a pesar de las diferencias que buscan ser integradas en los espacios interculturales, los elementos de identidad propia no cambiarán, sí podrán ser reconocidos los del interlocutor, mutuamente, y se crearan nuevos elementos para una identidad híbrida.

Además de identificar, la hermenéutica analógica ayuda a integrar la diferencia sin perder la identidad. Con ello nos permite integrar elementos de la diferencia, esto es, de la identidad ajena, sin perder la nuestra. Enseña a tener identidades híbridas, mestizas, mezcladas, analógicas. (Beuchot, 2014/2015, pág. 9).

En el texto *La interculturalidad y la hermenéutica analógica*, el señor Beuchot coincide conceptualmente con lo planteado por Pannikar y por Rodrigo Alsina, sobre la necesidad de reconocerse a uno mismo, la mismidad, para poder estar en diálogos interculturales.

“...como pide él mismo, nos ayuda a reconocer, es decir, a reconocernos a nosotros mismos y a reconocer a los otros. Se nos reconoce como perteneciendo a un grupo; por eso se conecta con la pertenencia, según dice Luis Villoro (1998, p. 63 y ss.). Pertenezco a un grupo. Los del grupo me reconocen esa pertenencia, me hacen uno de ellos. Y también me lo reconocen los de otros grupos, o los del macro-grupo que es el Estado.” (Beuchot, 2014/2015, pág. 9).

De los anteriores planteamientos se deduce que la interculturalidad como proceso es un hecho de interacciones comunicacionales basadas en el “diálogos dialogales”. Proceso que transforma emergentemente cada una de las culturas involucradas dando como resultado una tercera cultura. Así, de manera diacrónica hay un fluir: diálogo. De manera sincrónica hay nuevas culturas.

En concreto, ¿quién promueve el diálogo dialogal? De manera directa se puede decir que por vivirse en un sistema democrático, basado en derechos, es el Estado el responsable de promover los procesos tanto endógenos como exógenos para la gestión de diálogos dialogales. Es una institucionalización de los diálogos dialogales con conciencia que esta significa transformación del Estado mismo en función del desarrollo de los grupos o pueblos menos favorecidos o discriminados o marginados históricamente.

5.4 Reflexiones finales de capítulo

Acerca de cultura

El concepto cultura ha tenido muchas definiciones marcadas por el desarrollo histórico como por las bases epistemológicas desde las cuales se han construido. Se puede afirmar que la mayoría de definiciones tienen grandes coincidencias y desde las cuales se pueden construir desarrollos conceptuales contextualizados a las realidades donde se desea emplear.

Las coincidencias en las definiciones encontradas sobre cultura sobresalen las del aspecto regulatorio o normativo. En tanto, los aspectos de costumbres, conocimientos, actividad de vida y el concepto que la cultura es un todo complejo, coinciden tres autores.

Ahora bien, los aspectos de la transferencia de la cultura 2 autores coinciden en la inconciencia del “aprendizaje” de la cultura, las creencias, estructuras sociales, la producción humana, lo espiritual, hábitos, los comportamientos y la generación de capacidades.

Desde la bibliografía y documentación revisada se puede concluir que la Cultura es un “todo”, en sí misma compleja, no es de dominio reservado, o sea no pertenece a nadie es de todos, como todos la transforman viviéndola. La cultura se aprende inconscientemente.

Además, la cultura de un grupo social genera procesos que producen y comparten conocimientos, creencias, capacidades, hábitos, ideas y genera la razón o lógica de comprensión y explicación de los hechos.

En la misma línea de ideas, se puede determinar que la cultura produce y socializa pautas de conducta, patrones de comportamiento social, costumbres, formas de vida, reacciones, cartas constitucionales para el orden social; produce y se norma con principios morales. Ese producir y socializar cultura trae consigo nuevos elementos que la transforman, viven un ejercicio continuo de modificación y transformación en las que se ven implicados los sujetos miembros de esa cultura. He ahí el por qué una definición de cultura no puede ser estática.

Otra afirmación importante para las acciones de comunicación para el desarrollo respecto a cultura, es que esta da “sentido a la vida”. Produce sentidos, transmite sentidos y se alimenta de ellos. El rol de la comunicación es vital, ya que, propicia el ambiente para que este proceso sinérgico y autopoietico se dé.

La cultura se manifiesta en lo cotidiano y en lo esotérico, en el arte, implementos y bienes de consumo, artefactos materiales y espirituales. En sí, en un grupo social, la cultura enseña y transforma en sí misma la cosmovisión, los procesos cognitivos, las formas lingüísticas de expresión, las estructuras sociales, los recursos motivacionales, y se ve influenciada por medios de difusión, generalmente manejados por las jerarquías de las estructuras sociales.

En conclusión o como entendimiento para interés de la investigación se comprenderá cultural como: La amalgama de todas las interacciones de patrones morales, valores, conocimientos, creencias, hábitos, ideas, lógicas, conductas, comportamientos, costumbres, sentidos y manifestaciones artísticas, materiales, bienes de consumo y espirituales conforma la cultura y dan sentido de pertenencia al individuo. La conciencia de ello conforma su identidad, identificación de sí mismo frente a otro que tiene su propia cultura. Amalgama que tiene como aglutinante, catalizador y reactivo a la comunicación.

Acerca de lo multi, lo inter y el pluralismo cultural

Lo multicultural

Lo multicultural describe a la ubicación de varias culturas en un mismo espacio definido por las relaciones presenciales, geográficas o virtuales. Se emplea el término ubicación, ya que, la existencia de varias culturas en un mismo espacio no implica relaciones fluidas, armónicas, respetuosas.

Lo multicultural hace referencia a un encuentro en el que prevalece una cultura hegemónica que define las características de las relaciones entre los grupos culturales. Desde esa relación vertical es que plantean modelos de desarrollo o de atención que excluye a poblaciones enteras, discrimina a grupos por ser diferentes.

Se comprende entonces que la multiculturalidad es un ejercicio de relacionamiento social que excluye y privilegia basado en las diferencias. Destaca aspectos del grupo privilegiado como los ideales y sustanciales para llevar una vida en condiciones dignas. Discursos que disuade para abandonar conceptos, valores, prácticas y creencias de la cultura minorizada.

En este sentido de ideas sobre multiculturalidad, como dinámica social, se subraya la afirmación que las intervenciones desarrolladas a través de Programas, Proyectos o Acciones dirigidas para el desarrollo de las comunidades desde un pensamiento multicultural no podrán lograr los resultados esperados o no tendrán el carácter sustentable previsto, puesto que estos ejercicios reafirman las relaciones hegemónicas y de dominación de manera latente.

Los planteamientos de desarrollo desde lo multicultural no encuentran sustento en los mismos beneficiarios, puesto que está reiterando conceptos de sumisión. Este

aspecto es importante considerarlo en las interacciones que se promuevan en función del desarrollo, identificar claramente cuál es la fuente de la idea o propuesta, si no hay corresponsabilidad es casi seguro que no habrá sostenibilidad no sustentabilidad en los procesos propuestos.

Por lo anterior, se reitera que proponer ejercicios de comunicación para el desarrollo desde un modelo de pensamiento multicultural, en función de apoyo a intervenciones para mejorar las condiciones de vida de las personas, no tendrán los resultados esperados. Aunque se realicen ejercicios de comunicación participativa, el gen de relaciones será siempre vertical. Por ello, es importante transformar el concepto de las relaciones culturales al interior de las instancias que promueven el desarrollo, ya que, en las intervenciones puede que persistan valores y principios paternalistas y colonialistas.

Hay que destacar el planteamiento filosófico de Beuchot (2002, p. 110) quien dice que el multiculturalismo liberal privilegia los derechos individuales, mientras que el comunitarista privilegiaría los derechos comunitarios. Este planteamiento puede ser tomado en cuenta como parte de una fase de las sociedades multiculturales en transición hacia relaciones hegemónicas, hacia sociedades incluyentes, interculturales. Punto en que el autor citado propone el Pluralismo Cultural.

Entonces, los procesos de desarrollo inevitablemente deben partir desde espacios y sistemas de relaciones multiculturales. Conociendo que las matrices conceptuales y de relacionamiento deben transformarse de verticales a relaciones horizontales y democráticas, basados en derechos.

Se debe enfatizar que los derechos humanos son el criterio básico de desarrollo y de evaluación de qué puede ser aceptado o no como práctica cultural que coadyuve al desarrollo. Ley o costumbre cultural que transgreda alguno de los

derechos humanos tendrá que ser revisada por los grupos culturales participantes en los procesos de desarrollo. Los derechos humanos son el criterio del bien común.

Acerca de lo intercultural

El concepto de interculturalidad también tiene varias acepciones y aplicaciones. Sobre todo es utilizado para explicar situaciones de relaciones culturales, se le vincula al concepto de mestizaje, hibridación o sincretismo. También se emplea el término para describir intervenciones de desarrollo que promueven la adopción de prácticas de la cultural hegemónica que deben ser adoptadas por la cultura minorizada. Y hay una tercera forma de concebir la interculturalidad como proceso-resultado, diacrónico-sincrónico. Esta última implica el nacimiento o conformación de una tercera cultura, como resultado de las interacciones de dos culturas.

Para fines de la propuesta de modelo de comunicación que busca hacer esta investigación de tesis doctoral, se privilegia la visión de la tercera cultura. Se adopta esta por contar con planteamientos basados en procesos, por concluir en la necesidad de desarrollo de interacciones democráticas, respetuosas de las creencias, principios, valores, conductas, comportamiento y prácticas de las culturas. Dejando claro que las culturas participantes se transforman, pero desde una actitud consciente de la transformación, desde una propuesta de transformación nacida del diálogo.

Es esta visión de interculturalidad que acoge las características de la comunicación para el desarrollo, sobre todo los aspectos de participación y respeto de los sentidos de desarrollo de los sujetos participantes y la búsqueda de la pertinencia cultural de las intervenciones comunicativas.

La interculturalidad en su sentido más amplio, no se restringe al intercambio o interacciones con un mismo código, regularmente el idioma, sino va más allá. En los procesos de interculturalidad hay un fluir entre culturas a nivel subjetivo. Es un espacio donde se encuentran, dialogan las creencias, principios, valores y conceptos; permitiéndose cada una ser transformada mutuamente. También, se da el nivel de interacción entre las actitudes y comportamientos de cada cultura, que de igual manera, pueden vivir transformaciones que implicarán, entonces, la búsqueda de armonía.

El idioma y los recursos del paralenguaje son vitales para las interacciones culturales. En su conjunto conforman el código de las culturas, lo manifiesto.

Los procesos de interculturalidad requieren de ejercicios de conocimiento del “otro” y de sí “mismos”. Esto produce alteridad, o sea, conocer y percibir desde el otro. Concepto distinto a empatía relacionado más a las emociones, el cual también es importante.

Por lo anterior, lo intercultural además de ser proceso-resultado, es un comportarse, “una propuesta ética”, como le denomina Fidel Tubino. (Tubino, 2004, pág. 3). Entonces, se debe formar comunicadores para la interculturalidad.

Acerca del Pluralismo Cultural

Este es un concepto propuesto por Mauricio Beuchot (Beuchot, 2002). El Pluralismo Cultural es la convivencia de varias culturas en un mismo espacio sea físico, mediático o virtual que propicia el intercambio y desarrollo a través del reconocimiento de las igualdades y diferencias. Reconocimiento logrado por las interacciones o diálogos respetuosos de las representaciones simbólicas que cada grupo tiene de sí mismo.

Como planteamiento teórico-filosófico sobre las relaciones interculturales, el pluralismo cultural abre espacios para las interacciones basadas en el respeto y reconocimiento mutuo. Es un planteamiento que promueve un intercambio respetando los símbolos de la otra cultura, sin dejar de ser crítico de la misma. Evita el relativismo cultural. Promueve la transformación de las culturas a través de la comunicación hacia una convivencia en armonía.

El ejercicio práctico comunicacional que se plantea desde el Pluralismo Cultural bien puede ser el que Raimon Panikkar llama Diálogo Dialogal (2002) el que va más allá del diálogo dialéctico, puesto que además de las contradicciones, trata de identificar las desigualdades y similitudes en función de llegar a consensos desde esos reconocimientos.

Los diálogos dialogales presuponen una intención que trasciende los intereses de los grupos que están involucrados. Es una búsqueda de la armonía y la concordia, en palabras de Panikkar (2002).

Este concepto de relacionamiento de las culturas es una ruta de desarrollo en sociedades como la guatemalteca, en la que la transición hacia un modelo intercultural es muy largo. El pluralismo cultural promueve la aceptación de las diferencias para transformar, no para marcar distancias, sino para acercar.

Los diálogos dialogales, potencian encontrar el “sentido” de las relaciones culturales. Es la búsqueda de una transformación tomando en cuenta los intereses comunes y encontrando un interés ulterior desde las diferencias.

Capítulo 6

Marco Teórico sobre Comunicación

6.1 Comunicación, desarrollo e interculturalidad

Comunicación es el concepto central de esta investigación de tesis, el cual se desea vincular con comunicación intercultural para construir un modelo de comunicación que propicie espacios de interacción entre las distintas culturas que co-habitan en Guatemala, principalmente entre de la cultura occidental representadas por políticas de Estado, población que se autodenomina mestiza o ladina y pueblos indígenas mayas.

Además de ser concepto central de esta investigación, la comunicación como ciencia debe ser estudiada en ambientes multiculturales identificando cómo los procesos comunicacionales modifican o reafirman patrones de relaciones que históricamente han sido hegemónicos y excluyentes, provocando que un gran número de ciudadanos guatemaltecos vivan en condiciones de pobreza y con indicadores muy bajo de desarrollo humano.

Basada, entonces, en la búsqueda de la democratización de las relaciones entre culturas, y, por lo tanto, de la democratización de la comunicación, se precisa desarrollar la definición misma de comunicación, de la comunicación en procesos de desarrollo y del rol de la comunicación en las relaciones interculturales.

La definición de comunicación más allá del intercambio de mensajes entre 2 o más interlocutores se hace necesario ante la complejidad de las interacciones entre culturas, que implican transformación de las mismas y de la comunicación en sí mismo. Se busca sea una definición ecosistémica, integradora.

El fenómeno de la comunicación se torna complejo, ya que, como se ha mencionado en el apartado de interculturalidad y pluralismo cultural analógico, las relaciones entre culturas, además de darse entre individuo o grupos, hay un fluir de simbologías, interpretaciones, costumbres, comportamientos y creencias. Fluir que conlleva la identificación de similitudes y diferencias hacia la alteridad, entendida esta como el conocer y estar con el “otro”, más allá de la empatía, que abarca más aspectos afectivos.

En concordancia con lo expuesto, hay muchas experiencias concretas de comunicación alternativa y de apoyo a programas que buscan facilitar el intercambio de mensajes entre individuos, grupos y grupos culturales potenciando el alcance de condiciones dignas de vida.

La comunicación para el desarrollo facilita procesos pero requiere de visiones claras en los resultados a buscar programática y comunicacionalmente. Contar con varios componentes, especializa su intervención a interlocutores y contenidos.

Lo expuesto en el párrafo anterior, provoca prestar atención a los procesos de interacción propuestos en las estrategias de comunicación, puesto que fácilmente se puede caer en prácticas reproductoras de ejercicios hegemónicos y autoritarios o de discriminación, a pesar que la propuesta de intervenciones de comunicación para el desarrollo tiene como principal componente la participación, pero al entrar al ámbito de las relaciones interculturales hay varios aspectos que observar e integrar en la comunicación.

En este sentido de ideas, conviene conceptualizar la comunicación intercultural en función del desarrollo, ¿cómo promover acciones para mejorar las condiciones de vida de las personas respetando la cultura de estas, o promoviendo una transformación de la cultura? Definitivamente la comunicación tiene un papel muy importante que jugar.

La comunicación en las interacciones culturales se convierte en un catalizador y un reactivo. Catalizador porque acelera procesos y reactivo porque acelera procesos de interacción entre las culturas y de desarrollo y se transforma a sí misma, para seguir siendo eficiente, eficaz y efectiva.

Por lo anterior, el comunicador responsable de las interacciones entre culturas promoviendo el desarrollo debe contar con conocimientos y competencias que le faciliten la gerencia del flujo sistémico intenso de mensajes, medios y escenarios comunicacionales, donde los interlocutores, sean individuos o grupos, están dispuestos a comunicarse, transformarse y desarrollarse, manteniendo su propia identidad, reconociendo las similitudes y desigualdades en alteridad, conscientes de la emergencia de una nueva cultura que vivir.

6.2 Definición Comunicación

La comunicación es un hecho humano y, como tal, humaniza, afirma Daniel Prieto (1991, pág. 62). Este planteamiento provoca pensar en la comunicación como un fenómeno mucho más amplio que lo experimentado en los medios de difusión masiva, por lo que hay definiciones y explicaciones de ella que pueden quedarse cortas.

En el prólogo del texto de Jesús Galindo, *Sociología y Comunicación* (2009, p. 14), Diego Levis, miembro de un grupo de profesionales que estudia a la Comunicación como ciencia, comenta respecto al desarrollo de estos análisis y sobre las posiciones de distintos sectores de profesionales en comunicación.

El desarrollo de la Ciencia de la Comunicación (o comunicología) durante estos últimos años pone de relieve la madurez que está adquiriendo nuestra disciplina a pesar de la incompreensión (y el desprecio) con el que todavía se le ve desde otras instancias académicas. Incluso, algunos investigadores y teóricos interesados en el estudio de

cuestiones vinculadas con la comunicación cuestionan su real trascendencia científica y académica. (Galindo, 2009, p. 14)

En esta línea de pensamiento, se requiere desarrollar aspectos conceptuales y disquisiciones sobre la definición de comunicación para concluir en una, desde la cual, se haga el planteamiento del Modelo de Comunicación Intercultural para el Desarrollo, resultado de esta investigación de tesis doctoral.

John B. Newman (1984, pág. 92) hace una reflexión de los problemas que hay al tratar de definir comunicación. “La comunicación es tan diversa y discursiva que los intentos de crear una definición aceptada unánimemente se vuelven tan profundamente complicados que en lugar de estimular la aparición de nuevas ideas sobre el tema la inhiben.”

Alfred G. Smith (1984, pág. 7) en su trabajo *Comunicación y Cultura*, compendio de varios documentos de autores dedicados al estudio de la comunicación, dice en el prefacio:

La comunicación humana es un sutil e ingenioso conjunto de procesos. Por más simple que sea el mensaje o la transacción, contiene siempre mil ingredientes. La comunicación humana es también un variado conjunto de procesos; puede utilizar cualquier medio entre cien diferentes, sea palabras o gestos o tarjetas perforadas, sean conversaciones íntimas o medios masivos y audiencias mundiales. Y la comunicación humana es un conjunto de procesos siempre presente. Toda vez que las personas interactúan, se comunican. Para vivir en sociedades y mantener su cultura, deben comunicarse. Cuando las personas se controlan mutuamente, lo hacen en especial por medio de la comunicación. (Smith, 1984, pág. 7)

Esta cita de Smith muestra la complejidad misma de la comunicación. Los medios o plataformas para el intercambio ha aumentado, las velocidades del flujo de la información se ha potenciado y las nuevas tecnologías de la comunicación han invadido gran parte de las actividades diarias de los sujetos.

Es evidente que Smith percibía a la comunicación como un proceso, o sea, un conjunto de pasos con sus procedimientos, interacciones, resultados y transformaciones.

Humberto Maturana (1995, pág. 9), biólogo chileno, afirma que la sociedad se ha conformado a través de procesos de comunicación, o sea, la comunicación está intrínseca al humano como individuo y como grupo.

El linaje humano surgió de la historia evolutiva del grupo de primates bípedos a que pertenecemos, cuando el convivir en el lenguaje comenzó a conservarse generación tras generación como el modo de convivir que con su conservación definió y constituyó, de allí en adelante, a dicho linaje. También pensamos que el vivir en el lenguaje como un convivir en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales, surgió entrelazado con el emocionar, de modo que de hecho, al surgir lo humano, lo que surge en el devenir de nuestros ancestros, es un vivir en el conversar que se conserva generación tras generación como modo de vivir. (Maturana & Zöllner, 1995, pág. 9).

Sin duda alguna la comunicación ha sido el proceso, el escenario y el canal donde se ha humanizado la humanidad, valga el pleonasma.

En el libro “Estrategias. Los desafíos de la Comunicación en un Mundo Fluido”, Sandra Massoni (2007, pág. 35) define qué es la comunicación.

La comunicación es el momento relacionante de la diversidad sociocultural.” Además, dice que “la comunicación es reconocida como el espacio generativo de la transformación sociocultural”. Agrega, “Pensar la comunicación desde la perspectiva de lo fluido implica pensar a la comunicación ya no centrada en analizar las significaciones transmitidas, sino en relación con su aporte al cambio, a la transformación. (Massoni, 2007, pág. 35)

Massoni (2007, pág. 35) habla de las dimensiones de la comunicación. De la dimensión interaccional, dice, “Da cuenta de la comunicación como un proceso de producción de sentido atravesado por interacciones personales y grupales que es necesario conocer para mejorar la efectividad de los mensajes.” ...”Aborda a la comunicación como la producción de sentido a partir del vínculo con el otro.”

De la dimensión sociocultural, Sandra Massoni dice: “Corresponde al campo de la comunicación como articulación social. Como fenómeno social de encuentro, de puesta en común de los actores sociales/colectivos. Da cuenta de la comunicación como momento relacionante de la diversidad sociocultural” (Massoni, 2007, págs. 77-78).

Daniel Prieto Castillo (1991, pág. 36), educador y comunicador argentino, ha hecho una nueva propuesta para comprender la comunicación.

En una situación cultural las cosas no se resuelven de una manera tan pobre, no estamos frente a un proceso “iniciado por un emisor”, sino ante procesos permanentes de emisión y percepción, de los que participan, además del lenguaje verbal, toda una serie de recursos discursivos. (Prieto-Castillo, 1991, pág. 36).

Prieto habla de otros elementos que participan o que se interrelacionan en la comunicación. Propone la emisión permanente argumentando que cuando se trabaja la comunicación desde lo cultural debe reconocerse que todo emite, más allá de la intención ocasional del emisor. (Prieto-Castillo, 1991, pág. 39)

Al igual que habla de percepción permanente, propone que existe una percepción permanente. No se puede ser receptores ahora y después dejar de serlo. Se percibe hasta donde alcanzan las experiencias, las historias personales.

Prieto (1991, pág. 47) expone, también, el universo discursivo. Dice que la emisión permanente se da por medio de distintos “sistemas discursivos” en los cuales la palabra y la imagen son posibilidades, únicamente.

Prieto Castillo (1991, pág. 48), agrega los repertorios temáticos y formales, comenta que toda cultura consta de un conjunto de temas dominantes y de una manera de expresarlos. Asimismo, desarrolla el concepto de historicidad, diciendo

que todo proceso de comunicación es histórico, por ser humano. La historicidad significa que se está siempre en continuo aprendizaje del sentido.

Finalmente, la propuesta de comunicación de Prieto, incluye la apropiación cultural como otro elemento que se vive desde la historia personal, grupal, comunitaria desde ciertas formas de percibir aprendidas en la misma dinámica de percepción y emisión permanentes.

Para apoyar más este desarrollo conceptual, Jesús Galindo Cáceres (2009, p. 4), retomando los primeros resultados del Grupo de Estudio para una Comunicología –GUCOM– describe cómo distintos diccionarios etimológicos y de la lengua española definen Comunicación y términos afines.

En aquel primer momento se presenta la definición general básica desglosada en cuatro dimensiones de la siguiente manera. Transmitir: Mover información de una percepción a otra, (Difusión). Conectar: Unir lo separado, (Estructuración). Intercambiar: Modificación mutua por efecto mutuo de acción e información, (Interacción). Efecto de comunión. Acción a partir de lo común, de lo compartido, (Expresión) (Galindo, 2009, p. 4)

Desde estos términos se puede observar la variedad de enfoques y fundamentos explicativos que han marcado el quehacer comunicacional. Así mismo, el GUCOM también plantea la genealogía de la comunicación, en palabras de Galindo Cáceres (2009, p. 26)

Las nueve fuentes son la Sociología Funcionalista, la Sociología Crítica, la Sociología Cultural, la Sociología Fenomenológica, la Psicología Social, la Economía Política, la Lingüística, la Semiótica, y la Cibernética. Y las cuatro formaciones epistemológicas básicas son el Positivismo, la Dialéctica, la Fenomenología-Hermenéutica, y la Sistémica. (Galindo, 2009, p. 26)

Lo anterior significa que el estudio de las prácticas comunicacionales se ha realizado, parafraseando a Guillermo Briones (1996, pp. 31-36-46), desde:

La experiencia sensible, “posible con la observación y la experimentación”, el positivismo.

La observación y análisis de los hechos de comunicación como “materia que tiene independencia de ser pensada, la transformación de los cambios cuantitativos en cualitativos, la interpretación de los opuestos y la negación de la negación”, la dialéctica.

“La observación de la esencia del fenómeno o hecho de comunicación ignorando la conciencia intencional”; la fenomenología.

La “interpretación de los símbolos del lenguaje, desde una pre-comprensión o un prejuicio”, la hermenéutica. (Briones, 1996, pp. 31-36-46)

Conocer las bases epistemológicas de la Comunicación permite visualizar la conformación de una teoría de la comunicación, la cual, además de sistémica debe enriquecerse desde los planteamientos del Paradigma de la Complejidad.

Por la información encontrada y sintetizada anteriormente, es evidente que la comunicación ha tenido un desarrollo epistemológico y ha formado un marco teórico, a pesar de estar en el marco de otras ciencias. En tal sentido, se puede afirmar que la comunicación no es un instrumento, sí es un fenómeno que puede ser estudiado en su complejidad humana.

6.2.1 La complejidad de la Comunicación

La comunicación es un fenómeno o un hecho con procesos complejos, las interacciones son fluidas, multidimensionales, retroactivas y con la dualidad de ser el todo y la parte. Por ejemplo, un sema, la unidad básica con significado forma parte de un discurso, el todo, que afecta a la vez el significado del sema, al interpretarlo en su contexto.

La complejidad de la Comunicación la hace más interesante, provocadora, epistemológicamente hablando. Por ello, la epistemología de la Complejidad puede ayudar a teorizarla. Coincidentemente, respecto a la epistemología de la complejidad, Edgar Morín (Morín, 1999, p. 3) comenta que también es un espacio de reflexión, análisis y síntesis poco discutido.

A la complejidad le ha costado emerger. Le ha costado emerger, ante todo, porque no ha sido el centro de grandes debates y de grandes reflexiones, como por ejemplo ha sido el caso de la racionalidad con los debates entre Lakatos y Feyerabend o Popper y Kuhn. La científicidad, la falsabilidad son grandes debates de los que se habla; pero la complejidad nunca ha sido debatida. La bibliografía sobre la complejidad es, al menos por lo que yo conozco, muy limitada. Para mí, la contribución importante es el artículo de Weaver, colaborador de Shannon, como ustedes saben, en la teoría de la información, quien, en 1948, escribió el artículo "Science and complexity" en el Scientific American, artículo que es un resumen de un estudio más extenso. (Morín, 1999, p. 3)

No es de extrañar entonces emplear la Complejidad como base filosófica y epistemológica para desarrollar argumentaciones alrededor de la comunicación, además que, como reconoce Morín, una de las primeras contribuciones sobre la Complejidad la dio un texto escrito sobre "Información".

6.2.2 La comunicación es la interacción

El concepto de Comunicación dado en páginas anteriores habla de la "interacción". La interacción es el relacionamiento entre los elementos que componen el sistema. Para Morín, no sólo existen los elementos estáticos e incomunicados.

Hay límites a la elementalidad; pero esos límites no son solamente intrínsecos; tienen también que ver con el hecho de que, una vez que hemos inscrito todo en el tiempo, la elementalidad aparece también como eventualidad,..." "No son ladrillos unos al lado de los otros; están en interacción. Y esas interacciones, son acontecimientos, ellos mismos ligados por acontecimientos repetitivos... (Morín, 1999, p. 8)

Lamentablemente, por mucho tiempo la comunicación ha sido reducida a la distinción de elementos que, mecánicamente, emiten y reciben información codificada. Esa explicación basada en los elementos distrae la observación de la interacción, que se da desde y hacia varios emisores-perceptores, o sea no es unidireccional, es multidireccional. Esta es una situación compleja de emisión-percepción continua. La interacción A, afectará a la interacción B que afecta la interacción C y ésta a la A y así sucesiva y multidireccionalmente.

Lo anterior, entonces, explica la inexistencia del rol de emisor único y un perceptor o receptor estáticos. Todos los elementos interactúan fluidamente adquiriendo dualidad en su rol, emisor-perceptor. Aquí se halla un objeto de estudio, la intensidad, la fluidez y capacidad de jugar esa dualidad de roles en sujetos de distintas clases sociales, con distintas experiencias de consumo mediático, de distintas identidades étnicas.

6.2.3 Causalidad múltiple y la emisión-percepción múltiple

Se parte nuevamente de Edgar Morín (1999, pp. 10-11)

La antigua visión, la visión simplificante, es una visión en la que evidentemente la causalidad es simple; es exterior a los objetos; les es superior; es lineal. Ahora bien, hay una causalidad nueva, que introdujo primeramente la retroacción cibernética, o feedback negativo, en la cual el efecto hace bucle con la causa y podemos decir que el efecto retroactúa sobre la causa... Todo lo que es viviente, y a fortiori todo lo que es humano, debe comprenderse a partir de un juego complejo o dialógico de endo-exo-causalidad. (Morín, 1999, pp. 10-11)

Los ejercicios de comunicación actuales parten de la visión lineal del emisor y perceptor para promover cambios de conducta o comportamiento de manera unidireccional. Es el emisor quien decide qué comportamiento debe adquirir el perceptor, abiertamente se declara la relación causa efecto simple.

Si se toma en cuenta el concepto propuesto por Morín de la “endo-exo-causalidad” se está perfilando otro hecho comunicacional. Puesto que, además de observar, analizar y sintetizar la intensidad, fluidez y capacidad de la dualidad de roles, puede identificarse qué retroacciones emergen en las prácticas de comunicación, principalmente aquellas que buscan ser para el desarrollo. Cómo la causa-efecto provoca nuevos efectos y en qué direcciones.

6.2.4 Interacción Organizacional y Comunicacional, la parte y el todo.

La comunicación amalgama del todo. Los relacionamientos entre los individuos emisores-perceptores provocan la vida en comunidad, facilita las relaciones armónicas y conflictivas entre sujetos y colectivos. A la vez, la vida en comunidad retroactúa en los individuos que la conforman y por lo tanto transforma a la comunidad.

Esa es una dinámica de emisión – percepción constante que se da dentro de un escenario de Comunicación, de interacciones de subjetividades en transformación permanente, influidas entre sí.

Morín expresa este fenómeno así, “las interacciones entre individuos hacen la sociedad; de hecho, la sociedad no tendría ni un gramo de existencia sin los individuos vivientes;...evidentemente, los individuos producen la sociedad. No obstante, la sociedad misma produce a los individuos o, al menos, consume su humanidad suministrándoles la educación, la cultura, el lenguaje. Sin la cultura, seríamos rebajados al más bajo rango de los primates”. (Morín, 1999, p. 13)

La comunicación por ser interacción constante se convierte en elemento cohesionador y a la vez transformador, o sea, propicia la Interacción Organizacional. Así, la comunicación juega un rol manifestado como acelerador o desacelerador de cohesiones y transformaciones sociales, étnicas, nacionales. No se centraría en el producto socio-cultural, sino más bien en los procesos de interacción, en los espacios que propician esas interacciones, en las facilidades que el colectivo da o limita a lo sujetos para jugar el rol dual de emisor –perceptor constantes, en la interacción organizacional.

6.2.5 Relación observador-conceptuador y objeto observado

La epistemología de la Complejidad puede basar su quehacer delimitando su análisis y la síntesis de hechos o fenómenos de comunicación desde tres elementos o categorías:

- interacción (emisor-perceptor)
- interacción organizacional y comunicacional (parte-todo)
- multicausalidad.

La comunicación debe desarrollar una metodología que le permita la flexibilidad de insertarse en el estudio y desarrollo de los procesos comunicacionales con una alta exigencia en la vigilancia epistemológica. El comunicador, transitará por métodos y técnicas de observación participativa, única manera de profundizar en las interacciones, interacciones organizacionales y comunicacionales y en la multicausalidad.

De todo lo expuesto, se plantea la siguiente definición de comunicación. Desde esta se desarrollará el modelo de comunicación intercultural para el desarrollo.

La comunicación es la confluencia multicausal de procesos de interacción retroactivos entre individuos y colectividades que permite la conformación de ambientes propicios para la búsqueda de sentido en función de consensos o disensos, de armonía entre sujetos o grupos sociales. Es el aglutinante y reactivo social y cultural.

6.3 Comunicación para el Desarrollo

La comunicación para el desarrollo vive transformaciones conforme se adapta a los modelos de desarrollo y conforme se sistematizaron experiencias de comunicación alternativa y popular. El proceso ha ido de divulgación; facilitadora

de transmisión de nuevas tecnologías; y propiciadora de participación activa de las personas beneficiarias de los programas o proyectos de desarrollo.

Luis Ramiro Beltrán (2005), luego de una revisión de conceptualizaciones y experiencias, diferencia entre comunicación de apoyo al desarrollo y comunicación de desarrollo. Estas las define así:

La comunicación de apoyo al desarrollo” es el uso de los medios de comunicación – masivos, interpersonales o mixtos – como factor instrumental para el logro de las metas prácticas de instituciones que ejecutan proyectos específicos en pos del desarrollo económico y social.

La “comunicación de desarrollo” es la creación, gracias a la influencia de los medios de comunicación masiva, de una atmósfera pública favorable al cambio que se considera indispensable para lograr la modernización de sociedades tradicionales mediante el adelanto tecnológico, el crecimiento económico y el progreso material. (Beltran-Salmón, 2005, pág. 10)

La comunicación para el desarrollo por estar íntimamente relacionada por los procesos que impulsa el Sistema de Naciones Unidas ha sido enmarcada y oficializada como una de las principales intervenciones que deben acompañar las acciones impulsadas por sus distintos organismos.

En tal sentido, Naciones Unidas (2011, pág. V), en un texto elaborado por la consultora Elizabeth McCall, dice que la comunicación para el desarrollo “es más que una estrategia: es un proceso social que fomenta el diálogo entre las comunidades y los responsables de la adopción de decisiones locales, nacionales y regionales. Su objetivo es el fomento, desarrollo e implementación de políticas y programas que mejoren la calidad de vida de todas las personas.”

Según McCall, ya en 1997, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó una postura respecto a comunicación para el desarrollo, según el Artículo 6 de la Resolución 51/172:

La comunicación para el desarrollo destaca la necesidad de apoyar los sistemas de comunicación recíproca que propicien el diálogo y permitan que las comunidades se manifiesten, expresen sus aspiraciones e intereses y participen en las decisiones relacionadas con su desarrollo. (McCall, 2011, pág. 1)

Según la autora citada, en el Consenso de Roma alcanzado en el Congreso Mundial sobre la Comunicación para el Desarrollo, realizado en el 2006, la definición de la comunicación para el desarrollo evolucionó:

Un proceso social basado en el diálogo mediante una amplia gama de herramientas y métodos. También persigue un cambio en distintas áreas como escuchar, generar confianza, intercambiar conocimientos y capacidades, construir procesos políticos, debatir y aprender para lograr un cambio sostenido y significativo. No tiene que ver con las relaciones públicas o la comunicación corporativa. (McCall, 2011, pág. 1)

En tanto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia ha realizado su propio ejercicio de conceptualización y creación de principios y lineamientos hacia el quehacer de la comunicación de apoyo al desarrollo, la cual la define así:

Proceso estratégico planificado y basado en las pruebas que se emplea para fomentar los cambios sociales y de comportamientos positivos y mensurables a nivel individual. Se trata de un proceso que forma parte integral de los programas de desarrollo, la promoción de políticas y las labores humanitarias. (UNICEF, 2009, pág. 3)

En el mismo orden de ideas, Naciones Unidas propone, en general, enfoques de las prácticas de comunicación para el desarrollo dentro de sus agencias, fondos o programas.

En la actualidad, las organizaciones de las Naciones Unidas identifican cuatro tendencias en el panorama de la comunicación para el desarrollo: (i) comunicación para el cambio de comportamiento, (ii) comunicación para el cambio social, (iii) comunicación para la incidencia y (iv) fortalecimiento de un entorno propicio para los medios y las comunicaciones. Asimismo, reconocen que éstas se interrelacionan entre sí de manera significativa. (McCall, 2011, pág. 7)

Estos enfoques, en sí, se articulan e integran en los ejercicios prácticos de comunicación para el desarrollo.

En cuanto a Cambio de Comportamiento, McCall describe:

La comunicación para el cambio de comportamiento es un “proceso interactivo para desarrollar mensajes y enfoques a través de una mezcla de canales de comunicación con el objetivo de fomentar y preservar comportamientos positivos y adecuados”. La comunicación para el cambio de comportamiento considera que los cambios sociales e individuales son dos caras de la misma moneda. Ha evolucionado de programas de información, educación y comunicación (IEC) a promover mensajes más adaptados, un mayor diálogo y competencia local, teniendo como foco la aspiración y consecución de resultados que mejoren la salud. (McCall, 2011, pág. 7)

La comunicación para el cambio social se basa en el diálogo, afirma McCall, en el documento oficial de Naciones Unidas, citado.

La comunicación para el cambio social destaca el diálogo como idea fundamental para el desarrollo y la necesidad de facilitar la participación y el empoderamiento de las personas pobres. Utiliza enfoques participativos. Subraya la importancia de la comunicación horizontal, el papel de las personas como agentes del cambio y la necesidad de las estrategias de negociación y de las alianzas. La comunicación para el cambio social se centra en los procesos de diálogo, mediante los cuales, las personas pueden superar obstáculos e identificar vías que les ayuden a alcanzar los objetivos fijados por ellas mismas. A través de estos procesos de diálogo público y privado, todos los miembros de la sociedad civil (mujeres, hombres, niñas y niños) definen quiénes son, qué quieren y necesitan y qué debe cambiar para conseguir una vida mejor. Los enfoques de comunicación para el cambio se centran en acciones colectivas para la comunidad y cambios sociales a largo plazo, y están alejados del comportamiento individual. Se rigen por los principios de tolerancia, autodeterminación, equidad, justicia social y participación activa. (McCall, 2011, pág. 7)

Para las Naciones Unidas, involucrar a tomadores de decisión es vital para el desarrollo, por ello contempla la comunicación para la incidencia.

La comunicación para la incidencia implica acciones organizadas con el objetivo de influenciar el clima político, decisiones de procesos políticos y programas, percepciones públicas sobre normas sociales, decisiones sobre asignación de fondos y apoyo comunitario, así como empoderamiento en asuntos determinados. Es un medio que busca el cambio en la gobernabilidad, las relaciones de poder, las relaciones sociales, las actitudes e incluso el funcionamiento institucional. Mediante procesos de incidencia vigentes, que deberían incorporarse en una estrategia general de comunicación para el desarrollo, se ejerce influencia sobre los responsables políticos y los dirigentes sociales y políticos en todos los niveles para crear y preservar entornos legislativos y políticos propicios y asignar recursos de manera equitativa. (McCall, 2011, pág. 9)

El cuarto enfoque busca generar competencias en comunicación a todos los sujetos e instancias involucradas en procesos de desarrollo.

Este enfoque pone de relieve la necesidad de reforzar las capacidades de comunicación, incluidas la infraestructura profesional e institucional para propiciar: i) medios libres, independientes y pluralistas al servicio del interés público; ii) amplio acceso público a una variedad de medios y canales de comunicación; iii) un entorno regulado y no discriminatorio del sector de las difusiones; iv) sistemas de rendición de cuentas de los medios; v) libertad de expresión mediante la cual todos los colectivos puedan manifestar sus ideas y participar en debates sobre desarrollo y procesos de adopción de decisiones. (McCall, 2011, pág. 8)

Cabe agregar que este enfoque, en las prácticas actuales incluye generar habilidades comunicacionales en promotores, educadores y personas que realizar alguna actividad vinculada a los otros tres enfoques.

En el mismo orden de ideas, se conocen experiencias de estrategias de comunicación para el desarrollo que hacen operativas las intervenciones considerando los enfoques mencionados arriba, pero diferenciando más la intervención o sub-estrategia, por lo que describen o proyectan acciones ordenados en los siguientes componentes: Participación; comunicación educativa; abogacía; formación de competencias para la comunicación; divulgación; y promoción.

Según Gumucio Dragon, citado por Alicia de Lara y Fernando Olabe (2012-2013, pág. 3), la comunicación para el desarrollo debe llenar 5 características indispensables: el compromiso y la integración de los actores implicados; el proceso de comunicación debe tener en cuenta las particularidades de cada cultura y de cada lengua; generación de interacciones y contenidos de carácter próximo y local; uso de tecnología apropiada, de acuerdo a las posibilidades existentes; y tomar en cuenta y analizar otras experiencias similares, ya sea escala local, regional o global.

6.4 La Comunicación en los Modelos de Desarrollo

Cada modelo de desarrollo ha tenido una forma de emplear e impulsar ejercicios de comunicación, respondiendo a distintos propósitos, intereses y buscando ciertos efectos. Esta dinámica ha marcado el énfasis estratégico comunicacional, por lo tanto, delineando el rol que juega el emisor, el receptor, los canales empleados y el tratamiento al contenido.

El devenir de los modelos de desarrollo ha incidido en todos los elementos que intervienen en las interacciones de comunicación, pero se pueden resaltar con mayor detenimiento la transformación que ha tenido el sujeto beneficiario de las intervenciones de desarrollo y la especialización que ha ido adoptando el profesional de la comunicación.

En este documento se exponen únicamente los modelos de desarrollo impulsados luego de la Segunda Guerra Mundial, momento histórico desde el cual se proponen formas y estilos de desarrollo con perspectiva global o geopolítica.

6.4.1 Desarrollo

La Organización de las Naciones Unidas actualmente define desarrollo como:

Mejoramiento sustancial de las condiciones sociales y materiales de los pueblos bajo el marco de respeto de sus valores culturales. Es la manera en que una sociedad utiliza sus recursos y los intercambia con otras sociedades, responde a procesos de cambio estructurales para lograr sus objetivos y distribuir los resultados de su actividad productiva. (PNUD, PNUD Guatemala, 2013)

La definición alude a la sociedad, sus valores y recursos culturales. Estos términos no aparecían inicialmente en el pensamiento o propuestas de desarrollo. El hecho que sean incluidos es resultado de un proceso histórico, de investigaciones y deliberaciones que han enriquecido las propuestas de desarrollo.

El proceso en sí, puede ser dividido por estilos o modelos de plantear el desarrollo, en unos casos menos incluyentes y en otros con ejercicios más democráticos y sustentables.

6.4.2 Modelos de Desarrollo

Estilo o modelo de desarrollo se entenderá como los aspectos más permanentes y estructurales de la política económica y de uso de los recursos en un país o región geo-política a mediano o largo plazo.

Aníbal Pinto señala que

“Podría entenderse por estilo de desarrollo, la manera en que dentro de un determinado sistema se organizan y se asignan los recursos humanos y materiales con objeto de resolver los interrogantes sobre qué, para quiénes y cómo producir los bienes o servicios.” (Pinto, 1976, pág. 104)

En tanto, Álvaro García y Eduardo García definen estilo de desarrollo como “la manera en que se imponen los intereses industriales dominantes que condicionan tecnología, uso de recursos naturales, empleo, etc.” (D'Acuña, S/F).

Los modelos o tipos de desarrollo no tienen fronteras temporales claramente definidas. Los procesos de entrada y salida son lentos, estos se van mezclando de manera imperceptible hasta llegar a un momento en que predomina una determinada forma de impulsar el desarrollo. Tal es el caso del modelo sustentable que sus términos y conceptos han sido discutidos desde la década de los 70's y ahora está tomando mayor protagonismo.

Se debe anotar también, que los modelos se identifican y se ubican por el énfasis tenido y la influencia ejercida en distintos ámbitos geográficos. Latinoamérica tiene

una historia distinta a los países asiáticos, en lo que a propuestas de desarrollo y temporalidad se refiere.

6.4.2.1 Modelo Asistencialista

Antonio Mosquera Aguilar observa que luego de la Segunda Guerra Mundial se “definieron primordialmente los modelos de desarrollo que más escuchamos mencionar dividiendo el mundo en aquellos países industrializados o desarrollados o contrariamente en el tercer mundo o países subdesarrollados. “ (Mosquera-Aguilar, 2002, pág. 14).

El conflicto armado global de los años 40's del Siglo XX provocó muchos cambios en las correlaciones de poder de las potencias económicas, unas emergían por la industrialización y otras colapsaban por el enfrentamiento bélico, ambos grupos protagonistas de la guerra. La segunda guerra mundial supuso el reordenamiento de muchas organizaciones con ámbito de acción internacional, para prevenir una nueva conflagración mundial así como promover programas en diversos ámbitos y competencias. (Mosquera-Aguilar, 2002, pág. 6)

En los años 50's se observaba ya un desarrollo económico y de condiciones de vida en los países industrializados como Europa del Oeste y Estados Unidos. Se adjudica el mérito al Plan Marshall. El capital norteamericano apoyó financieramente a los países europeos para la reconstrucción y revitalizaran la industria. El manejo financiero y el comercio provocaron que la inversión para la compra de maquinaria e insumos se hiciera a empresas estadounidenses. Con ello, el capital retornaba a Estados Unidos logrando que la economía de este país mejorara.

En el marco del enfrentamiento ideológico global (capitalismo vrs. comunismo), se inició un modelo de asistencia dirigido a los países pobres de América Latina. Este consistía en dar apoyo con materiales y alimentos a las poblaciones más necesitadas. Este modelo gestó iniciativas paternalistas en los benefactores y en las poblaciones beneficiarias; la asistencia se usó para ganar voluntades colectivas y conformismo, por lo que puede ser calificado de asistencialismo.

Norberto Alayón define al asistencialismo como

Una de las actividades sociales que históricamente han implementado las clases dominantes para paliar mínimamente la miseria que generan y para perpetuar el sistema de explotación. Tal actividad ha sido y es realizada, con matices y particularidades, en consonancia con los respectivos períodos históricos, a nivel oficial y privado, por laicos y religiosos. Y la esencia siempre fue la misma (al margen de la voluntad de los “agentes” intervinientes): dar algo de alivio para relativizar y frenar el conflicto, para garantizar la preservación de privilegios en manos de unos pocos.” (Alayón, 2004, pág. s/n).

La asistencia se observa en varios niveles: de los países ricos – industrializados a los países pobres con un sistema de producción basado en la subsistencia, sobre todo agrícola. El de alcance intermedio, de los gobiernos a las poblaciones más pobres y excluidas. Y el de las familias con mayor capacidad económica hacia las menos favorecidas en su entorno inmediato.

En estas dinámicas las personas que gestan el desarrollo no tienen una propuesta a largo plazo, buscan resolver las manifestaciones de los problemas: a la gente con hambre con alimentos; a la gente muy pobre con ropa y objetos de uso diario. Además, en las personas que recibían los apoyos se generó una actitud de esperar siempre la ayuda. Las relaciones entre estos dos polos eran mínimas y se observaba al beneficiario como objeto de intervención.

6.4.2.2 La comunicación en el Modelo Asistencialista

La comunicación siempre ha estado presente como apoyo en los distintos modelos desarrollo. En el modelo asistencialista la principal función de las acciones comunicacionales se circunscribían a la divulgación.

En las interacciones gestor de la asistencia y el beneficiario, el modelo asistencialista no requería más que anunciar en qué lugares se hacía entrega de las asistencias, quiénes podrían ser los beneficiarios y qué se requería para ser beneficiario.

Para las personas que dirigían estas acciones no pasaba por la mente realizar un intercambio de información o de mensajes de opinión con las y los beneficiarios. Esta actitud comunicacional niega rotundamente la existencia de un interlocutor.

El hecho que las acciones de asistencia negaran la validez de un interlocutor hacía que se “cosificara” más a los beneficiarios. Esa cosificación permitía que se fotografiara en condiciones lamentables a la personas, sin respetar su identidad, privacidad o dignidad. De esta época se pueden recordar fotografías de niñas o niños con desnutrición aguda severa junto a animales de rapiña. O fotografías de visitantes asistencialistas que se tomaban fotos junto a mujeres del lugar mostrando orgullosas las obras de las que hacían entrega.

Mucho de estos ejercicios de divulgación y promoción de las “obras sociales” aún se ven en materiales de ministerios de gobiernos latinoamericanos. Si se observa con sentido analítico las agencias de cooperación internacional ya no usan este tipo de ilustraciones mientras que la propaganda gubernamental aún lo hace.

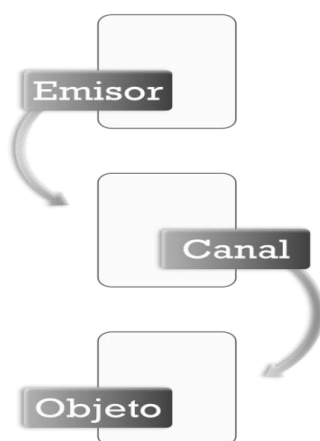
La comunicación era empleada por los gestores de la asistencia para mostrar la situación de vida de las personas del Tercer Mundo. Fue un ejercicio de generación de fondos basada en la lástima o apelando a las emociones.

Gráficamente la comunicación era vertical con un tratamiento del perceptor casi inexistente, cosificado. Se le trata como alguien sin capacidad de reflexionar ni de interactuar.

Esquema 1

Comunicación Vertical para Modelo Asistencialista

Fuente: Elaboración Propia. 2013



El emisor era quien decidía qué dar, dónde dar y a quiénes entregar la asistencia. Los canales regularmente eran los medios de difusión masiva, de preferencia la radio, puesto que la televisión en esa época (años 50's) estaba iniciando a ser medio masivo.

6.4.2.3 Modelo transferencia de tecnología. Desarrollista

El modelo basado en la transferencia de tecnología y planteamiento teóricos de desarrollo económico se configura en la década de los 60's. Luego del éxito del Plan Marshall, se piensa que esta modalidad de intervención podía ser replicada en América Latina y otros países del Tercer Mundo. Las Naciones Unidas conforman a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL-,

el primer secretario y promotor de las bases conceptuales de CEPAL fue el argentino Raúl Prebisch.

Raúl Prebisch inició a utilizar el término “desarrollo” casi al momento de la fundación de CEPAL, instancia que

“Aparte de las tareas de sistematización de información, análisis de estadísticas sociales, económicas etc., este organismo promovió con otras organizaciones similares, utilizar la palabra “desarrollo” para referirse al conjunto de acciones que se efectuarían para promover lo que se había conocido como progreso. En ese tiempo, compitió con otros similares como desenvolvimiento y crecimiento. El primero cayó en desuso por razones de economía lingüística y el segundo al ser interpretado como referido a la visión keynesiana de la economía.” (Mosquera-Aguilar, 2002, pág. 7)

CEPAL fue una de las instancias internacionales que posicionó “que los procesos sociales son unilaterales; es decir, sólo se desarrollan en una dirección sin conocer oposición ni efectos perversos o desviaciones por el balance de fuerzas sociales.” (Mosquera-Aguilar, 2002, pág. 7)

Durante los años 60's y 70's nacen o se fortalecen muchas industrias latinoamericanas. Económicamente fueron fortaleciéndose y generaron más empleo. Pero estas industrias se montaron en los centros económicos, principalmente en la capital de los países. Esto trajo consigo movilización social interna, concentración de personas en centros urbanos y polución del ambiente.

Este modelo, además de hacer planteamientos concretos a los gobiernos latinoamericanos acerca de políticas económicas, impulsó ejercicios de desarrollo basados en la transferencia de tecnologías y extensión agrícola.

Los financiamientos externos propiciaron proyectos de desarrollo agrícola con procesos educativos para formar capacidades y fomentar tecnología apropiada. En estos ejercicios se trataba al beneficiario como alguien que ignoraba totalmente

sobre producción agrícola, a pesar de venir de familias y comunidades que históricamente se habían dedicado a la agricultura.

Así mismo, en este modelo es que se introducen ejercicios de promoción de la salud meramente conductistas, analizando comportamientos y actitudes a ser cambiadas sin tomar en cuenta el contexto histórico y cultural de las personas.

6.4.2.4 La Comunicación en el modelo de transferencia de tecnología. Desarrollista.

El concepto de la comunicación en los proyectos o programas de desarrollo fue ampliándose a otras áreas de intervención como el cambio de comportamiento, la agilización del retorno de capital y la difusión de mensajes acerca de un modelo de vida.

En Guatemala, y en la mayoría de países de Latinoamérica, crece el número de medios de difusión masiva con perfil comercial. También hay que tomar en cuenta que durante la década de los 60's, en nuestro país nacen varias emisoras educativo culturales en el interior del país en respuesta a las condiciones de pobreza y falta de acceso a la educación. La mayoría apoyadas por la iglesia católica.

En cuanto a las emisoras comerciales, estas van ganando espacio en el dial de AM y en los 80's inician a migrar hacia el FM. La proliferación de las emisoras comerciales estuvo fuertemente sustentada en pautas de productos comerciales. La publicidad se convirtió en un gran negocio para los pocos dueños de emisoras radiofónicas y televisoras.

En estos años va desapareciendo el formato radiofónico “hablado” y va ganando terreno las emisoras musicales. Las televisoras alimentan su programación regular

con material producido en México y Estados Unidos. Estos programas traían de manera latente un modelo de familia y estilo de vida a seguir.

En los proyectos o programas de desarrollo se impulsan ejercicios de educación para el cambio de comportamiento a través de la enseñanza de nuevos contenidos y la motivación de actitudes favorables a la modificación de prácticas. Hay que anotar que la mayoría de mensajes clave buscaban comportamientos ideales para una vida sana, pero ignoraban totalmente la historia, la cultura y las expectativas de desarrollo de las personas y las comunidades.

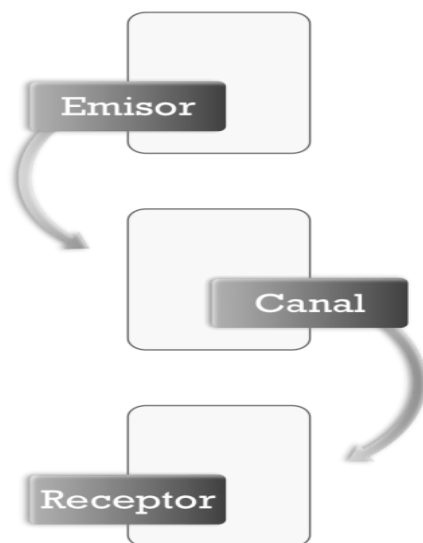
Los ejercicios educativos para el cambio de comportamiento privilegiaban acciones grupales e interpersonales con materiales estudiados para posicionar mensajes clave delimitados por el agente promotor del desarrollo.

El material empleado, principalmente en los ejercicios de extensión rural, estaban llenos de estereotipos y comparaciones, por ejemplo, el técnico extensionista con conocimientos ante los campesinos o indígenas ignorantes. O el uso de ilustraciones que representaban al personal institucional con características higiénicas impecables, sonrientes, saludables de origen urbano, frente a personas rurales, sucias, enfermas, tristes y escuchando pasivamente.

Esquema 2

Comunicación Vertical Desarrollista

Fuentes: Elaboración propia. 2013



Los agentes gestores de cambio decidían qué contenidos dar, cómo, cuándo y en dónde. Los beneficiarios no tenían mayor participación en estos aspectos de las interacciones para el desarrollo

El modelo, entonces, sigue siendo vertical, con un emisor privilegiado y un receptor condicionado, consultado sólo para dirigir las estrategias de comunicación implementadas.

6.4.2.5 Apellidos del Desarrollo

Al Desarrollo se le ha colocado “apellidos” con la intención de introducirle nuevos conceptos o incidir en los planteamientos económicos y sociales que el modelo hace. Se habla de Desarrollo Integral, Desarrollo Humano y ecodesarrollo.

El término “integral” inicia a ser empleado a partir de la Encíclica *Populorum Progressio* del Papa Pablo VI en 1967 (1967). Este documento hace ver la ausencia del enfoque humano en el desarrollo, critica la tendencia de desarrollo económico e industrial.

La Encíclica *Populorum Progressio* dice en unos de sus enunciados “El desarrollo no se reduce al simple crecimiento económico. Para ser auténtico debe ser integral, es decir, promover a todos los hombres y a todo el hombre” (Papa-Pablo-VI, 1967). Aunque emplea el término “hombre” como universalización, connota la preocupación por un desarrollo de la y el ser humano.

El uso del término “Humano” inicia a partir de los trabajos de Mabyb ul Haq. El primer informe de Desarrollo Humano de 1990 es un ejemplo de cómo los conceptos de Mabyb ul Haq permearon la visión y construcción de indicadores sociales los cuales definen el desarrollo centrado en las personas. Según el PNUD:

En términos de evaluación y de diseño de políticas de desarrollo el enfoque de desarrollo humano plantea pistas muy importantes, ya que:

Propone como objetivo de los procesos de desarrollo la ampliación de las opciones (libertades) que tienen las personas. Así, los objetivos del desarrollo van más allá de lo económico y material (libertades políticas, capacidades sociales, etc.).

Reclama la importancia de las particularidades locales y culturales para diseñar las estrategias de desarrollo más adecuadas.

La participación de las personas en la vida pública (diseño y aplicación de políticas públicas) es un factor central de esta forma de entender el desarrollo, pues así se pueden detectar sus demandas y aspiraciones.

El desarrollo humano exige una articulación de esfuerzos y avances en todos los ámbitos, tiene carácter integral y transdisciplinar. Los instrumentos comprenden aspectos económicos, políticos, sociales e institucionales.

La acción complementaria de los diferentes sectores sociales es la que promueve mayores avances en el desarrollo humano: económico, social y político. Los múltiples actores del desarrollo deben articular lógicas de acción colaborativa entre ellos.” (PNUD, 2013)

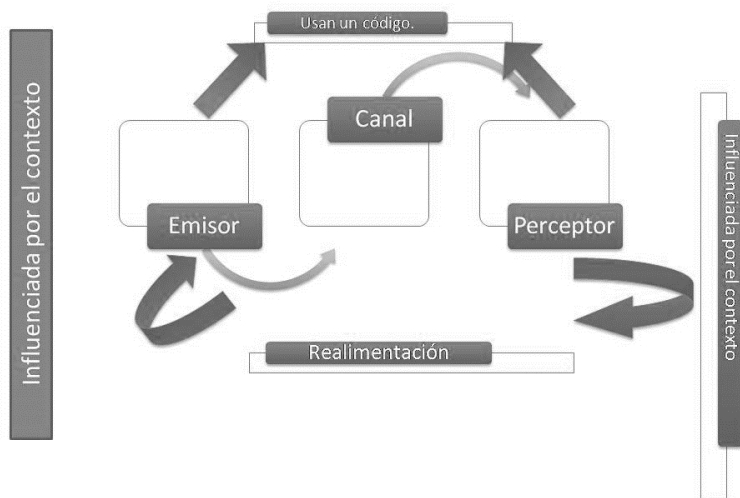
Se suma a las propuestas de Mabyb ul Haq los planteamientos de Amartya Sen, ganador del premio Nobel de Economía de 1998. El señor Sen (Bedoya-Abella, 2011, pág. 281) propone el desarrollo humano como la expansión de capacidades, las cuales, permiten a las personas ser y hacer lo que ella valora y la práctica su libertad.

Según lo propuesto por Amartya Sen (2000) y argumentado en varios Informes de Desarrollo Humano, “los gobiernos deberían ser juzgados en función de las capacidades concretas de sus ciudadanos” (PNUD, 2010, pág. 55) . Este planteamiento quita la relevancia que tenían los conceptos económicos y desarrollistas y enfatiza en las personas como sujetos de derecho.

Estas formas de plantear el desarrollo provocan que las y los beneficiarios vayan tomando más protagonismo y participación en los ejercicios de comunicación de apoyo al desarrollo. El modelo deja de ser vertical y pasa a manifestarse de manera horizontal.

En estas manifestaciones de desarrollo aún se dan ejercicios de emisor privilegiado y uso de los medios masivos con fines de propaganda y de divulgación para posicionar a las instancias promotoras del desarrollo. A la fecha aún se perciben estos tipos de interacción.

Esquema 3 Comunicación Horizontal con emisor privilegiado



Fuente: Elaboración propia. 2013

El término ecodesarrollo inicia a ser empleado a finales de los 70`s, previo a madurar el concepto de desarrollo sustentable. Además, el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente y la CEPAL trabajaron entre 1978 y 1980 un proyecto denominado “Estilos de desarrollo y medio ambiente en América Latina.” Este ejercicio planteó bases para lo que sería el desarrollo sustentable. (Gligo, 2007, pág. 13)

Asimismo, se suman los resultados de las Cumbres de la Tierra. Hasta el año 2012 se han realizado 4 cumbres: en Estocolmo en 1972; en Rio de Janeiro en 1992; Johannesburgo fue la sede en 2002 y la más reciente 2012 fue nuevamente

en Rio de Janeiro, fuertemente criticada por distintas organizaciones. En cambio, la cumbre de Río en 1992 genero un documento insignia denominado Agenda 21. Estos eventos fueron creando consensos acerca de la necesidad de un modelo de desarrollo que respetara el ecosistema y que no pusiera en riesgo el equilibrio del ambiente en los años futuros.

6.4.2.6 Modelo sustentable o sostenible

En la década de los 80's las Naciones Unidas conformó una comisión para consultar y promover una nueva visión de desarrollo que tomara en cuenta ejes de desarrollo distintos al económico. Esta comisión tuvo como resultado un documento llamado "Informe Brundtland", presentado ante la Asamblea de Naciones Unidas en 1987.

El informe fue titulado "Nuestro Futuro Común" pero es más conocido por el apellido de la Dra. Gro Harlem Brundtland quien presidió el trabajo y las acciones de la comisión. En este documento es donde se define por primera vez el término sustentable: "Satisfacer las necesidades de la actual generación sin sacrificar la capacidad de futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades" (ONU, 1987, pág. 1).

El modelo de desarrollo sustentable, entonces, tiene antecedentes que fortalecen las bases conceptuales, dinámicas de trabajo y de promoción del desarrollo. El cual puede sintetizarse como un "proceso de cambio progresivo que coloca al Ser Humano como centro y sujeto primordial del desarrollo. Propone el crecimiento económico con equidad social, transformando los métodos de producción y los patrones de consumo". (Rico, 1998, pág. 11)

Este modelo implica el equilibrio ecológico, respeto a la diversidad étnica y cultural. Además de generar la participación ciudadana, la convivencia pacífica en

armonía con la naturaleza, garantizando la calidad de vida de las generaciones futuras. (Mosquera-Aguilar, 2002, pág. 12)

El modelo de desarrollo sustentable es un cambio de paradigma profundo que debe afectar a las personas en lo individual y en lo grupal. Trae consigo redefiniciones de procesos de producción, construcción, urbanización, de intercambio de mercancías y de las relaciones de poder.

6.4.2.7 La comunicación en el Modelo de Desarrollo Sustentable

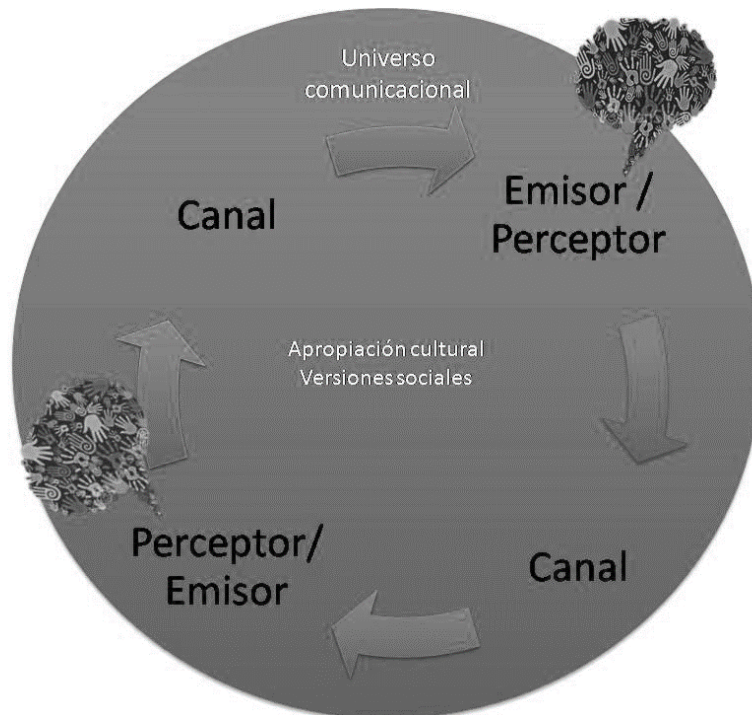
Alcanzar sistemas de desarrollo sustentables requiere que las personas se perciban a sí mismos como ciudadanos con derechos, respetuosos de la convivencia en grupo y conscientes de la necesidad de dejar condiciones ideales para el desarrollo de las generaciones futuras. Esto implica transformar ciertos valores que privilegian el individualismo por valores que sustenten al colectivo.

En tal sentido, la comunicación pasa a jugar un papel protagónico con principios y valores democráticos, lo cual lleva a replantear el modelo de interacciones entre gestor del desarrollo y beneficiario.

La consolidación de este modelo de desarrollo requiere que los medios de difusión masiva en sus agendas incluyan mensajes, opiniones y tratamientos discursivos favorables a los principios y valores que hacen sustentable el desarrollo.

La comunicación, entonces, requiere ser replanteada en la forma de ilustrar las interacciones que provoca, mucho más dinámicas y complejas.

Esquema 4 Comunicación sustentable



Fuente: Elaboración propia. 2013

Entendida como un hecho humano y un derecho en sí misma, la comunicación es un elemento capital en los procesos de desarrollo, ya que, además de ser aceleradora de la interacción entre los promotores o dinamizadores de desarrollo y los beneficiarios, potencia la auditoría social, genera espacios de participación y empodera a los sujetos de derecho. (Oliva, 2005, p. 9)

6.5 Comunicación Intercultural

Partiendo de un planteamiento síntesis, se puede afirmar que la interculturalidad es diálogo entre culturas, en tal sentido, un hecho comunicacional por sí mismo. O sea, la interculturalidad es comunicación y la comunicación es la dinámica de la interculturalidad.

Estrella Israel en el texto “Comunicación Intercultural y construcción periodística de la diferencia” dice que “Tradicionalmente, la comunicación intercultural se establece cuando emisor y receptor pertenecen a culturas diferentes. Más concretamente, es el proceso que se desarrolla cuando los patrones de codificación y decodificación son significativamente diferentes, a causa de las diferencias culturales” (Israel-Garzón, 2004, pág. 1)

Ahora bien, Israel habla de codificación y decodificación distintas entre emisores y perceptores, dejando la diferencia únicamente en el código. El doctor Raimon Panikkar amplía las cualidades de la diferenciación. “Esto toca directamente el problema de la comunicación intercultural. El lenguaje no es sólo logos; es también mythos y si los logoi pueden de algún modo ser traducidos, los mythoi son mucho más difíciles de trasplantar.” (Panikkar, 2002, p. 50)

Es de subrayar que la comunicación busca la comprensión del “otro”, por ello siempre desde la visión de Panikkar, “Para “comprender” a otra cultura no basta conocer sus conceptos; hace falta también comprender sus símbolos. O, con otras palabras, no es suficiente penetrar en el logos (de la otra cultura); se requiere también participar en su mythos.” (Panikkar, 2002, p. 51)

La afirmación de Raimon Panikkar “se requiere también participar en sus mythos” provoca un relacionamiento bastante estrecho, cercano con la otra cultura. Para poder participar se requiere “creer” y como dice el mismo autor, “O se cree en el

mito o no es mito. Si se cree en él, el mito no es objeto de conocimiento racional sino más bien es aquello que nos permite creer que poseemos dicho conocimiento” (Panikkar, 2002, p. 51)

En sí, promover y vivir en interculturalidad no es tan sencillo y esclarecedor. Es un estado recursivo de incertidumbre que motiva o provoca más interacciones. “Nuestra apertura a la interculturalidad nos fuerza a renunciar al ideal de una realidad totalmente inteligible.” (Panikkar, 2002, p. 55)

La búsqueda de la inteligibilidad, natural en los seres humanos, es motivación de las interacciones de entre culturas. Israel lo explica:

Los partidarios de la comunicación intercultural consideran cuatro ventajas iniciales. La primera es la satisfacción que acompaña el descubrimiento de algo nuevo, por ejemplo la curiosidad e interés por una ceremonia de otra creencia religiosa distinta a la propia. La segunda ayuda a resolver problemas antes de que aparezcan, por ejemplo en la escuela. El tercero estaría en el ámbito organizacional, determinadas instituciones, organizaciones internacionales, políticas, educativas, comerciales, de turismo... necesitan personas con un talante intercultural y finalmente, la cuarta, la comunicación interpersonal ofrece oportunidades para el desarrollo de la autopercepción y la comprensión. (Israel-Garzón, 2004, pág. 3)

Siendo así de compleja la comunicación intercultural, Rodrigo Alsina (1997, pág. 5) propone el desarrollo de competencias en las personas que promueven o participan en ejercicios de interacción comunicacional entre culturas.

Vale abrir un espacio en relación con el concepto de Competencias, este ha tenido mucho uso en los años recientes, por lo que ha adquirido una interpretación variada. En efecto, se requiere de una definición para los usos de esta tesis.

Cecilia Braslavky y Felicitas Acosta (2006) dicen:

Actuar con competencia es, por lo tanto, el resultado de un conocimiento combinatorio del sujeto, es decir, es el resultado de la selección, movilización y combinación de recursos que realiza un sujeto frente a una situación determinada. Se trata de un proceso de actuación

que se apoya en esquemas operativos transferibles a familias de situaciones comunes. La competencia reside en el encadenamiento. Es una disposición antes que una operación. (Cecilia Braslavky; Felicitas Acosta, 2006, pág. 8)

Por lo citado, poseer competencias es la integración del “saber con actuar”. Guy Le Boterf en entrevista realizada por IDEA, comenta:

Actualmente, estamos entrando en nuevas organizaciones de trabajo. Se pide a los empleados, no sólo aplicar instrucciones, sino también tomar iniciativas; no sólo reclutar procedimientos, sino ir más allá de ellos y ser capaces de enfrentar eventos aleatorios. Como consecuencia, la competencia debe definirse más en términos de saber actuar que de saber hacer.” (Le-Boferf, 2000, pág. 2)

Se requiere de conocimientos vinculados a la realidad para poder transformarla. Además, la competencia es tener habilidades para la toma de decisiones durante el manejo apropiado de procesos, metodologías, técnicas, herramientas pertinentes al contexto.

Considerar a las competencias como “recursos para saber actuar” enriquece el concepto y lo aleja de visiones instrumentales de la enseñanza y el aprendizaje. Como se ha dicho, los recursos van desde los conocimientos hasta las habilidades personales e interpersonales y son definidos por el contexto de acción. Por otro lado, como las competencias son un tejido interconectado de manera muy sólida toda distinción entre unas y otras es, en cierta medida, arbitraria, así como también toda estrategia para la formación en “una” de ellas implica incidir inevitablemente en la formación de las otras. (Cecilia Braslavky; Felicitas Acosta, 2006, pág. 8)

Para los ejercicios de comunicación intercultural es vital que los procesos consideren el contexto del otro, esto crea “pertinencia” generada por el “saber” y la capacidad de racionalizarlo al entorno.

En otros términos, la competencia siempre remite a una construcción influida por el contexto, es decir, se actúa con una finalidad en un contexto determinado. Las competencias se refieren al conjunto de recursos personales que el gestor debe combinar y movilizar para manejar eficazmente las “situaciones profesionales claves”. (Cecilia Braslavky; Felicitas Acosta, 2006, pág. 9)

En cuanto a “Situaciones Profesionales Claves”, Braslavky y Acosta (2006, pág. 9) citan a Le Boterf (2000b) para explicar dicho concepto, “Le Boterf entiende a la situación profesional como una actividad que hace al “tipo de oficio” de un sujeto, que debe analizarse a partir de criterios de realización y resultados esperados o productos.”

Visto brevemente el concepto de Competencias, se retoma lo planteado por Rodrigo Alsina, quien habla que para promover acciones de comunicación intercultural es necesario contar con cierto tipo de competencias o “formas de saber actuar”. Estas son:

- Competencia Intercultural
- Competencia cognitiva
- Competencia emotiva

La competencia intercultural sería “la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes”, dice Rodrigo, citando a Chen y Starosta. (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 3)

La eficacia de las comunicaciones no es total, siempre existen posibilidades de interpretaciones sesgadas por el contexto cognitivo, cultural, de las personas involucradas en las interacciones. Rodrigo Alsina (1997, pág. 3) cita a Umberto Eco (1985) para hablar de la “descodificación aberrante”, que refiere “no a una interpretación errónea sino una interpretación distinta en relación a las intenciones del enunciador”.

Esta precisión, en el caso de la comunicación intercultural, entre las categorías de interpretación y uso es importante porque hay que entender que es posible que las personas de otras culturas no hacen, necesariamente, un uso malintencionado o malicioso de nuestro discurso, sino que simplemente apliquen otros criterios interpretativos. Si no se tiene en cuenta esto se puede caer en la incompreensión de los malentendidos. Es necesario que estemos preparados para los posibles malentendidos. Para comprender al otro hay que comprender, en primer lugar, su incompreensión. (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 4)

Hay que destacar ideas fuerza que requiere tomar en cuenta para desarrollar la competencia intercultural: Comprender la Incomprensión. Prepararse para malentendidos. Tener conciencia del hecho comunicacional. Negociar significados culturales. La búsqueda de interacciones pertinentes a las identidades y el fomento del diálogo.

La competencia cognitiva circunscribe la necesidad de conocer la propia identidad cultural. Ese conocer implica estar conscientes de las características de la cultura a la cual pertenece el gestor de comunicación intercultural. Rodrigo Alsina respecto a la competencia cognitiva, comenta:

Implica que, en primer lugar, se tiene que tener conciencia de nuestras propias características culturales y de nuestros procesos comunicativos. Es necesario que hagamos un esfuerzo para re-conocernos, para conocernos de nuevo.”... “En segundo lugar, debemos conocer a las otras culturas y sus procesos de comunicación. Hay que recordar que la imagen, que mayoritariamente tenemos de las otras culturas y pueblos, pasa por el cedazo de la forma cómo se ha explicado nuestras relaciones con ellos... (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 5)

La comunicación intercultural aporta como base pensar nuestra cultura desde la perspectiva de otra cultura. “ejercicio muy estimulante y enriquecedor que nos permitirá tener una mejor conciencia de nosotros mismos”, comenta Miquel Rodrigo (1997, pág. 5).

Entrar a procesos de interacción entre culturas sin el conocimiento básico de la cultura con que se interlocuta es prefacio de carencia de resultados y de encuentro de ideas y armonía para el desarrollo. Es más, será el escenario para la imposición y hegemonía de una cultura. Basta con revisar intervenciones de desarrollo que no han tomado en cuenta la cultura del grupo beneficiario.

Parte de la competencia cognitiva es conocer a la otra cultura y establecer un inventario de recursos simbólicos, idioma, interpretaciones, valoraciones, de las culturas que interaccionarán. Rodrigo cita a Umberto Eco para explicar:

Eco (1990:134) señala que "... aun cuando desde el punto de vista de una semiótica general pueda postularse la enciclopedia como competencia global, desde el punto de vista socio semiótico es interesante determinar los diversos grados de posesión de la enciclopedia, o sea, las enciclopedias parciales (de grupo, de secta, de clase, étnicas, etc.)". Es decir que, además de la enciclopedia de la cultura en que hemos sido socializados, cada día es más necesario tener acceso a la enciclopedia de otras culturas. En definitiva hay que tener en cuenta que si se conoce también algo de la cultura ajena, habrá muchos menos malentendidos. (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 6)

Tal como se ha mencionado, la comunicación intercultural provoca períodos de incertidumbre en los cuales se tiene mucha duda de la comprensión del mensaje emitido y sobre la interpretación que se hace de los mensajes recibidos. "Un discurso puede tener diferentes niveles de lectura a los que sólo las personas con un buen conocimiento de la cultura de origen pueden acceder. En cualquier caso, la comunicación intercultural comporta frecuentemente un cierto grado de incertidumbre." (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 6)

Basado en planteamientos de William Gudykunst (1995) Rodrigo Alsina habla de 2 tipos de incertidumbre.

a) Hay una incertidumbre predictiva que hace referencia a la incertidumbre que tenemos en relación a la predicción de las actitudes, sentimientos, creencias, valores y conductas de los forasteros. Es decir que hay cierta duda cuando se tiene que predecir el desarrollo de la interacción comunicativa con un extranjero. En ocasiones no se sabe muy bien cómo se va a desarrollar una relación con una persona de otra cultura.

b) Hay también una incertidumbre explicativa. En este caso la incertidumbre es en relación a las actitudes, los sentimientos y los pensamientos de los extranjeros. En ocasiones, es difícil encontrar explicaciones, de acuerdo con nuestros propios criterios culturales, a ciertas reacciones de los forasteros. (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 6)

La comunicación intercultural, entonces, requiere de esfuerzos de explicar lo dicho, de extender las ideas y de reiterar mensajes. Este es un ejercicio de metacomunicación, poder explicar lo que se considera requiere ser explicado.

El doctor Rodrigo lo explica de la siguiente manera.

Hay que metacomunicarse. Es decir, ser capaz de explicar lo que queremos decir cuando decimos algo. En la comunicación intercultural, las presuposiciones o los sobreentendidos deben ser explicados. Esto nos lleva a una comunicación seguramente menos ágil. Sin embargo, en todo caso, un control más estricto sobre la interpretación ajena es indispensable. No hay que tener por seguro que nuestro interlocutor va a interpretar nuestro mensaje de acuerdo con el sentido que le damos. (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 7)

En conclusión, la competencia Cognitiva para la comunicación intercultural subraya la necesidad de saber y actuar con: autoconciencia y conciencia culturales; enfrentando la incertidumbre; y meta-comunicándose.

Miquel Rodrigo afirma que la competencia emocional se da "cuando las personas son capaces de proyectar y de recibir las respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales". (1997, pág. 8) Es la que nos permite bajar ansiedad por ser entendidos en una interacción comunicativa. Y generar las motivaciones necesarias para continuar con las interacciones con el "otro".

David Matsumoto, Jeffrey Leroux, Seung Hee Yoo en el texto *Emotion and Intercultural Communication* explican sobre las vulnerabilidades emotivas en las comunicaciones interculturales:

During intercultural encounters, chances are great that others' behaviors do not conform to our expectations. When this occurs, we often interpret those behaviors naturally as transgressions against our value system. They produce negative emotions, which are upsetting to our selfconcepts. These conflicts are inevitable in intercultural episodes with both people or with other agents of a cultural system. They are bound to accentuate differences in process, which inevitably lead to conflict or misunderstanding. Uncertainty contributes to this conflict. People may become impatient with or intolerant of the ambiguity, leading to anger, frustration, or resentment. Even after uncertainty is reduced, conflict is inevitable because of the differences in the meaning of verbal and nonverbal behaviors across cultures, and the associated emotions and values inherent in the cultural system" (David Matsumoto; Jeffrey Leroux; Seung Hee Yoo, 2005, pág. 16).

Durante los encuentros interculturales, son muchas las ocasiones en que las conductas de los demás no cumplen con nuestras expectativas. Cuando esto ocurre, interpretamos esos comportamientos, naturalmente, como transgresiones en contra de nuestro sistema de valores. Se producen emociones negativas, que perturban nuestro propio marco de conceptos. Estos conflictos son inevitables en los episodios interculturales en ambas personas o con agentes de otro sistema cultural. En el proceso de comunicación los interlocutores se ven obligados a acentuar las diferencias, lo que inevitablemente conduce a conflictos o malentendidos. La incertidumbre contribuye a este conflicto. Las personas pueden llegar a ser impacientes o intolerantes a la ambigüedad, lo que lleva a ira, frustración o resentimiento. Incluso después de que la incertidumbre se reduce, el conflicto es inevitable debido a las diferencias en el significado de los comportamientos verbales, no verbales en todas las culturas, y las emociones asociadas y valores inherentes en el sistema cultural. (David Matsumoto; Jeffrey Leroux; Seung Hee Yoo, 2005, pág. 16) (Traducción Libre RDOM)

Estos autores coinciden con Rodrigo Alsina, partiendo de William B. Gudykunst, al considerar que las personas que interactúan culturalmente requieren de tolerancia y buen manejo de la ansiedad, o sea, calma comunicacional.

Si la ansiedad experimentada es de un nivel demasiado alto, nuestra comunicación intercultural será ineficaz, pero si por contra es demasiado bajo, no se estará motivado para iniciar la comunicación. Si la ansiedad experimentada es de un nivel demasiado alto, nuestra comunicación intercultural será ineficaz, pero si por contra es demasiado bajo, no se estará motivado para iniciar la comunicación. Una habilidad que debemos ejercer para controlar nuestra ansiedad es la tolerancia frente a la ambigüedad. Es decir, se ha de ser capaz de ser eficaz precisamente en las situaciones en las que la mayoría de la información que necesitamos, para actuar efectivamente, nos es desconocida.” (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 8)

Siguiendo la línea de Matsumoto, Leroux y Hee Yoo (2005), existen constructos psicológicos que pueden ayudar a desarrollar la competencia emocional.

We thus examined item content from a number of valid and reliable personality inventories assessing psychological constructs related to emotion regulation, critical thinking, openness and flexibility; we also included other skills such as interpersonal security, emotional commitment to traditional ways of thinking, tolerance of ambiguity, and empathy. (David Matsumoto; Jeffrey Leroux; Seung Hee Yoo, 2005, pág. 21)

“Se examinó el contenido de una serie de inventarios de personalidad válidos y fiables que evalúan constructos psicológicos relacionados con la regulación de las emociones, el pensamiento crítico, la apertura y la flexibilidad; también se incluyeron otras habilidades interpersonales, como la seguridad, el compromiso emocional con las formas tradicionales de pensamiento, tolerancia a la ambigüedad, y la empatía. (David Matsumoto; Jeffrey Leroux; Seung Hee Yoo, 2005, pág. 21) (Traducción libre RDOM)

Concluyendo este apartado de la competencia emocional, quienes participen y gesten interacciones interculturales deben saber y actuar con tolerancia, empatía y Calma comunicacional.

Miquel Rodrigo-Alsina sintetiza los objetivos de la comunicación intercultural:

“Establecer los fundamentos del intercambio intercultural. Se debe empezar un diálogo intercultural para conocer a los otros. Este diálogo debe ser crítico, pero también autocrítico.”

“Eliminar los estereotipos negativos que cada cultura produce de las otras culturas. A lo largo de la historia, los pueblos han deshumanizado a los otros pueblos, porque han querido representarlos como sus enemigos. Este proceso ha permitido la creación del otro inhumano. Tengamos en cuenta que algunos de estos estereotipos siguen siendo de uso habitual en las culturas.”

“Iniciar la negociación a partir de una posición de igualdad. Esto no significa ignorar la existencia de los poderes internacionales desequilibradores. Hay que ser consciente de esta circunstancia y, dentro de lo posible, intentar un reequilibrio.”

“La relativización de nuestra cultura que nos llevará a la comprensión de otros valores alternativos y, eventualmente, a su aceptación. Esto nos aproximará cada vez más a una identidad intercultural que nos permitirá reconocer que los valores de nuestra cultura no son únicos, sino simplemente quizás preferibles, y que las otras culturas también tienen contenidos válidos. (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 10)

En síntesis, la comunicación intercultural genera procesos de interacción entre creencias, comportamiento, actitudes, conocimientos y representaciones simbólicas en la búsqueda de crear ambientes armónicos para la identificación de las diferencias y las semejanzas. Este ejercicio interactivo genera momentos de baja comprensión, incertidumbre y ansiedad comunicacional, para lo que se requiere del manejo de competencias, o sea, saberes y actuaciones interculturales, cognitivas y emocionales.

La comunicación intercultural es un escenario para el diálogo intercultural genera la transformación de las culturas involucradas y crea, idealmente, una tercera cultura como plataforma de condiciones para el desarrollo.

6.6 Reflexiones finales del capítulo

Acerca de los conceptos y definiciones flexibles

Cultura, interculturalidad, comunicación y desarrollo son conceptos que han evolucionado conforme se sistematizan las experiencias en la misma realidad. Por lo que, se debe tener flexibilidad en la interpretación que actualmente se hace de estos términos y sobre cómo es que se contextualizan.

Sí es importante en términos de investigación y de trabajos sistemáticos para el desarrollo establecer definiciones que ayuden a comprender propuestas, proyecciones, acciones y resultados. En cuanto a resultados, contar con definiciones claras, ayuda a comprender las lecciones aprendidas de las intervenciones realizadas para los mismos.

Contar con definiciones no significa cerrar las posibilidades de continuar con el enriquecimiento y transformación de estas definiciones, al contrario, poder modificar las distintas definiciones de conceptos clave de trabajo contribuye al desarrollo del conocimiento y, sobre todo, a crear un inventario conceptual de conceptos definidos a través de procesos de interculturalidad, ideario de sociedades en las que conviven varias culturas.

Comunicación, desarrollo e interculturalidad

Esta es una triada conceptual que al articularla de manera adecuada, pertinente al contexto crea un escenario propicio para generar condiciones de vida dignas para las personas.

Brevemente sobre Comunicación

Luego de la revisión bibliográfica y documental, esta tesis doctoral, para los fines de la investigación define: La comunicación es la confluencia multicausal de procesos de interacción retroactivos entre individuos y colectividades que permite la conformación de ambientes propicios para la búsqueda de sentido en función de consensos o disensos, de armonía entre sujetos o grupos sociales. Es el aglutinante y reactivo social y cultural.

Es innegable que la comunicación es más que el intercambio de mensajes. Un hecho comunicacional es la unión fluida de procesos de interacción en los que los sujetos participantes juegan un rol multifuncional al ser dialécticamente emisores y perceptores a la vez.

El aspecto multicausal, la comunicación lo adquiere porque las motivaciones de los procesos son variados y modificables constantemente. El punto de partida de una interacción variará de inmediato al darse la primera respuesta, por lo que se genera otra causa y efecto de la acción comunicativa.

La retroacción es lo que explica la dinámica de transformación, causa-efecto-causa. Esta característica en la comunicación se entiende como la dinámica que transforma la causa inicial del proceso interactivo, que al tener el efecto transforma la causa inicial y, esta transformación de la causa, provoca innovación en el proceso de interacción.

De tal manera, la comunicación humaniza y al hacerlo se hace compleja como lo humano, puesto que transforma, evoluciona, cohesiona y acelera. Por ello, la comunicación es el aglutinante de lo que hemos descrito como cultura. Es reactivo, ya que, acelera procesos y se transforma en el proceso mismo.

Acerca de la Comunicación para el desarrollo

Este es un ejercicio de la comunicación que se ha adaptado a los modelos de desarrollo propuestos históricamente, como el asistencialista, el desarrollista y sustentable.

La participación de la comunicación ha ido en aumento en los procesos de desarrollo. Se asume que este fenómeno se debe a una mejor comprensión del fenómeno comunicacional en los procesos sociales e interculturales.

La comunicación para el desarrollo en los procesos sistemáticos de intervenciones para mejorar las condiciones de vida de la gente también fue conocida como comunicación de apoyo a programas. Desde esta situación se le fue adjudicando varias funciones.

La especialidad de la comunicación para el desarrollo motiva a contar con comunicadores que faciliten procesos, sobre todo participativos y democráticos en conjunto con las poblaciones beneficiarias de los programas de desarrollo.

La comunicación para el desarrollo se configura conceptualmente en sus acciones al completar 5 características:

- El compromiso e involucramiento consciente de los sujetos gestores y beneficiarios de los programas o proyectos de desarrollo.
- El quéhacer comunicacional debe ser adecuado y pertinente a las culturas de los grupos beneficiarios de los programas o proyectos de desarrollo.
- Los procesos comunicacionales deben promover contenidos locales o muy cercanos a la experiencia de los grupos beneficiarios.

- Las acciones de comunicación aprovechan los recursos del entorno inmediato, sin negar el uso de medios de difusión masiva y nuevas tecnologías.
- Los procesos de comunicación para el desarrollo deben generar aprendizajes los que deben ser sistematizados y divulgados a nivel local y regional.

Actualmente, la comunicación para el desarrollo plantea énfasis o estrategias para desplegar las intervenciones: comunicación para el cambio de comportamiento; comunicación para el cambio social; comunicación para la incidencia; y fortalecimiento de un entorno propicio para los medios y las comunicaciones.

Las estrategias mencionadas se articulan en las propuestas comunicacionales, a manera que sus resultados confluyan en un resultado mayor.

Desde la experiencia del autor de este informe de tesis doctoral, se identifican otros componentes para organizar las intervenciones de comunicación: Participación; comunicación educativa; abogacía; formación de competencias para la comunicación; divulgación; y promoción.

La comunicación para el desarrollo por su carácter de apoyo a programas y proyectos de desarrollo se adaptará a las exigencias que se den en cada intervención. En el caso de las comunicaciones para o en poblaciones de culturas diferentes, la comunicación no cuenta con propuestas sistemáticas que contribuyan a desarrollar intervenciones de apoyo a los resultados plateados. Por ello, se requiere retomar el concepto de comunicación intercultural e integrarla al que hacer comunicacional.

Acerca de la comunicación intercultural

En síntesis, la comunicación intercultural genera procesos de interacción entre creencias, comportamiento, actitudes, conocimientos y representaciones simbólicas en la búsqueda de crear ambientes armónicos para la identificación de las diferencias y las semejanzas. Este ejercicio interactivo genera momentos de baja comprensión, incertidumbre y ansiedad comunicacional, para lo que se requiere del manejo de competencias, o sea, saberes y actuaciones interculturales, cognitivas y emocionales

Partiendo de un planteamiento síntesis, se puede afirmar que la interculturalidad es diálogo entre culturas, en tal sentido, un hecho comunicacional por sí mismo. O sea, la interculturalidad es comunicación y la comunicación es la dinámica de la interculturalidad.

Tal como se ha planteado en el apartado sobre la Interculturalidad, las interacciones entre culturas van más allá del intercambio de mensajes por medio de un código común. Panikkar afirma que ese comunicar intercultural debe darse entre las subjetividades, las actitudes y comportamientos y los códigos.

Lo dicho anteriormente postula un panorama complejo para las intervenciones de comunicación para el desarrollo desde lo intercultural, sobre todo por su extensión en el tiempo. Requiere entonces de procesos de interacciones multicausales de manera regular, paralela y convergente a programas y proyectos de desarrollo. *Paralelos* para que sean ejercicios continuos, puesto que los programas y proyectos regularmente tienen tiempos límites para el alcance de los resultados y las interacciones interculturales no pueden estar supeditadas a estos tiempos. *Convergentes* para que aporten a ejercicios de desarrollo propuestos.

Para la realización de procesos de comunicación intercultural se necesita de mucha motivación por parte de los entes involucrados para enfrentar malos entendidos, el aletargamiento del logro de consensos y sobre todo, en muchos casos, la ausencia de interlocutores válidos de los grupos culturales con quienes se desea interactuar. La historia del país ha silenciado a muchas poblaciones como estrategia de protección y defensa.

Existen alternativas o recursos que pueden facilitar el impulso de ejercicios de comunicación intercultural, principalmente dirigidos a los gestores de las intervenciones en comunicación intercultural, lo que hace pensar en profesionales de la comunicación propiciando espacios de interacción intercultural sistemáticos. La generación de competencias para la comunicación intercultural es una de las plataformas propuestas para poder gestionarla: Competencia Intercultural; Competencia cognitiva; y Competencia emotiva.

La competencia intercultural se confirma al: Comprender la incompreensión, prepararse para malentendidos, tener conciencia del hecho comunicacional, negociar significados culturales, la búsqueda de interacciones pertinentes a las identidades y el fomento del diálogo.

La competencia cognitiva se manifiesta a través de autoconciencia y conciencia culturales; enfrentando la incertidumbre; y meta-comunicándose.

La competencia emocional se articula a sabiendo y actuando desde la tolerancia, la empatía y la calma comunicacional.

En conclusión hay que destacar un listado de conceptos que emergen del marco teórico y que propician la construcción de un modelo de comunicación intercultural para el desarrollo

PARTE IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Introducción

La investigación de tesis tiene entre sus objetivos específicos analizar situaciones de comunicación entre indígenas mayas y ladinos en prácticas de proyectos de desarrollo en el occidente de Guatemala, con énfasis en la salud.

Para alcanzar este objetivo se buscaron programas y proyectos que articularan entre sus intervenciones acciones de comunicación dirigidas a población indígena maya. Se conocieron distintas experiencias de divulgación y campañas dirigidas a población en general que daban un tratamiento diferenciado a determinadas piezas de audio y video.

En el año 2012 se ubicó el Proyecto Salud y Nutrición Materno Infantil en el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social que estaba finalizando un proceso de distribución de material educativo, acompañado de un proceso de capacitación para el uso en acciones educativas persona a persona y actividades grupales educativas dirigidas principalmente a población maya. En tal sentido, requería de un ejercicio de monitoreo de uso y aplicación del material. Marco ideal para analizar situaciones de comunicación individual y grupal.

El ejercicio del monitoreo del uso de los materiales educativos se realizó a través de la técnica de observación con anotación directa en un instrumento que contiene las categorías mínimas para formarse un criterio del uso individual de los materiales y de la tendencia general del empleo de estos recursos educativos.

La información recabada durante el trabajo de campo fue útil para realimentar de manera inmediata a la educadora y realizar un taller con la participación de todas las educadoras del distrito para un intercambio de experiencias sobre las lecciones aprendidas (con énfasis en las fortalezas y debilidades).

El proceso general de trabajo de campo llevó varios momentos, en la primera observación, se tuvo como unidades de observación a total de 67 educadoras (es) de 8 Distritos Municipales de Salud. La observación se realizó en Centros de Salud, Puestos de salud, Unidades Mínimas de Salud y durante visitas domiciliarias. Por cada educadora se presenciaron 4 consejerías, lo que hace un total de 268 interacciones persona a persona. Además, se filmaron 2 consejerías por distrito con el consentimiento de la usuaria. Estos videos se realizaron con la finalidad de contar con material para hacer un análisis más detenido de las interacciones.

La segunda observación de campo se realizó con las educadoras que evidenciaron mayor debilidad en sus consejerías en 6 distritos de los 8 donde se hizo en el primer momento. Y con 3 auxiliares de enfermería 7 distritos. En total se observaron 20 educadoras y 21 auxiliares de enfermería, haciendo un total de 41 personas por 4 interacciones cada. 164 interacciones.

Asimismo, se realizaron 2 entrevistas grabadas con apoyo de una guía estructurada: una al coordinador del Distrito o enfermera profesional del Distrito; una al técnico en salud rural o responsable de las educadoras (es).

Además, en se observaron en 7 centros de salud, 3 procesos de atención individual en monitoreo del crecimiento para describir la ruta seguida en la atención e identificar puntualmente en cuales se dieron ejercicios claros de interacción y qué materiales educativos emplearon.

Los resultados del monitoreo de uso de materiales fueron empleados directamente con el personal que realiza acciones educativas en los servicios de salud y a la coordinación del Proyecto. Además, se hizo un análisis específico para el interés de la tesis, descrito en este apartado inicial.

Los resultados son presentados a través de porcentajes con la finalidad de facilitar la comprensión e ilustración de los mismos. A la vez, cada categoría es descrita de manera técnica como complemento narrativo vinculado a la práctica educativa. Se suma la descripción y análisis de los momentos educativos hallados durante los recorridos de las usuarias en los servicios de salud y se presenta la opinión sobre los ejercicios de promoción y educación por los coordinadores de los Distritos Municipales de Salud y el responsable de Promoción correspondiente.

Finalmente, se introducen conclusiones basadas en las categorías de análisis propuestas como los principios del modelo de comunicación intercultural, buscando enlazar los ejercicios observados con la teoría presentada y con la propuesta desarrollada en la parte final de este apartado.

Capítulo 7

Trabajo de Campo

7.1 Marco del Estudio

El monitoreo de uso de materiales tiene como antecedentes la puesta en marcha de la estrategia de comunicación construida para el componente 2 del Proyecto Salud y Nutrición Materno Infantil, que desarrolló acciones concretas para disminuir los indicadores de desnutrición crónica.

La estrategia de comunicación del Proyecto subdividió su intervención en varias sub-estrategias, entre ellas la educativa. Esta produjo materiales educativos con contenidos sobre nutrición y cuidados de la salud de la embarazada, puérpera, madre lactante, recién nacido, lactante y niño menor de 2 años.

Esta estrategia consideró la realización y producción de materiales educativos para ser empleados en la implementación de la estrategia de Atención Integral de la Niñez y la Mujer con Base Comunitaria (AINM-C) puesta en marcha por las organizaciones no gubernamentales contratadas por el Programa de Extensión de Cobertura (PEC) del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social.

El paquete de materiales fue agrupado en un paquete educativo llamado Banco de Recursos de Comunicación Interpersonal y Grupal (BRCIG) que cuenta con guías de uso impresas, material audiofónico y videográfico, estos dos últimos interpretados en 7 idiomas mayas. La totalidad del material impreso está integrado en un disco digital.

Los materiales educativos fueron distribuidos a servicios de salud entre el primer y segundo nivel de atención fortalecidos por el Proyecto Salud y Nutrición Materno

Infantil, con el propósito de afianzar las acciones educativas que se realizan en estos espacios de atención en salud y de homogenizar el tratamiento temático.

Como una aclaración, el sistema de salud está dividido en tres niveles de atención. El Reglamento Orgánico Interno del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social en el Capítulo III artículo 69 define los niveles de atención.

“Los Niveles de Atención en Salud son el conjunto de recursos físicos, materiales, humanos, y tecnológicos organizados de acuerdo a criterios poblacionales, territoriales, de capacidad de resolución y de riesgo para la atención de la salud de grupos específicos”

En el artículo 70, referido a la clasificación de los niveles de atención en salud, el Reglamento dicta:

Nivel de Atención I: constituye el primer contacto de la población con la red de servicios de salud, a través de los establecimientos y acciones comunitarias contempladas en el conjunto de servicios básicos de salud, entendidos éstos, como las acciones de promoción, prevención, recuperación y rehabilitación que se interrelacionan entre sí para resolver problemas de salud de las personas y del ambiente...” “... Están dirigidos a toda la población con especial énfasis a los grupos postergados.”

Nivel de atención II: desarrolla con relación a la población y el ambiente, un conjunto de servicios ampliados de salud dirigidos a solucionar los problemas de las personas referidas por el Primer Nivel de Atención o aquellas que por demanda espontánea y urgencias acuden a los establecimiento típicos de este nivel. (Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, 1999)

La entrega del material educativo fue acompañada por un proceso de capacitación dirigido a educadoras de los servicios de salud y personal vinculado a ejercicios educativos, como las auxiliares de enfermería, para desarrollar habilidades en el uso del material, principalmente de los rotafolios y videos educativos.

La capacitación tuvo una duración de 8 horas, en las cuales se describieron los materiales que contiene el BRCIG, se presentó el modelo educativo que se proponía para desarrollar los temas de salud y nutrición y el uso práctico de rotafolios y videos educativos.

7.2 Características de la Población en el Estudio

El monitoreo del uso de materiales se realizó, en la primera observación, en personal contratado como educadoras (es) en los servicios de salud del segundo nivel. Durante la segunda observación se agregó la observación de casos de consejería ofrecidos por auxiliares de enfermería siempre en Centros de Salud con cartera ampliada para la atención del parto.

Por lo regular, las educadoras son maestras de educación primaria o auxiliares de enfermería. Son personas que tienen un contacto a diario con los temas de salud y nutrición desde los momentos educativos y aquellos relacionados al monitoreo y promoción del crecimiento.

Según los términos de referencia para la contratación, la educadora tiene como objetivo, desarrollar acciones de planificación, sistema de información, educación, comunicación, participación comunitaria, supervisión y seguimiento, para el cambio de comportamientos en la población, incluyendo consejería, sesiones educativas, demostraciones, monitoreo y seguimiento, actividades de organización y participación comunitaria.

Por lo anterior, los alcances del trabajo de educadores (as) son la planificación anual y trimestralmente de las actividades de información, educación, comunicación en relación directa con el coordinador del área de promoción y educación del Centro de Salud, la programación mensual de las actividades y gestión de recursos necesarios para el cumplimiento de sus responsabilidades

7.3 Objetivos del Trabajo de Campo

En función de satisfacer los requerimientos del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social en el marco del trabajo de monitoreo del uso de los materiales educativos, además de los propósitos de la investigación de tesis, se propusieron lo siguientes objetivos.

- Establecer un proceso sistemático de monitoreo de la aplicación de los materiales educativos en salud y nutrición realizados en los servicios de salud priorizados por el Proyecto Salud y Nutrición Materno Infantil.
- Proporcionar elementos de juicio que contribuyan a que los prestadores mejoren las actividades educativas en salud en los servicios priorizados.
- Conocer la dinámica de educación en salud en los servicios de salud priorizados por el PSNMI.
- Identificar el criterio y la opinión de coordinadores y responsables de la promoción sobre la función de la educación en salud de los servicios de salud del segundo nivel de atención.

7.4 Metodología del Trabajo de Campo

7.4.1 Primera Observación de Campo Interacciones Individuales

En la primera observación el monitoreo del uso de material educativo se realizó en 8 distritos de salud:

- San Juan Comalapa, Chimaltenango

- San Bartolomé Jocotenango, El Quiché
- Nahualá, Sololá
- Huitán, Quetzaltenango
- Cajolá, Quetzaltenango
- Comitancillo, San Marcos
- Tejutla, San Marcos
- Concepción Tutuapa, San Marcos

En cada distrito existen personas contratadas como educadoras en salud, tanto por el Proyecto de Salud y Nutrición Materno Infantil como por el mismo servicio a quienes se realizó el monitoreo del uso técnico de rotafolios y videos educativos en consejerías persona a persona, observando si se ponían en práctica las instrucciones de manejo de los materiales educativos para facilitar el momento de la consejería dadas durante la capacitación, realizándose la observación en centros de salud, puestos, unidades mínimas o durante visitas domiciliarias, 4 consejerías por educadora. Total de interacciones observadas 264.

Se monitorearon a las 67 educadoras de los 8 distritos, a través de la técnica de observación con anotación directa en un instrumento que contiene las categorías mínimas para formarse un criterio del uso individual de los materiales y de la tendencia general del empleo de estos recursos educativos y con filmación de 2 consejerías por distrito.

Tabla 1
Primera Observación de Interacciones

No. Distritos de Salud	No. De Educadoras	No. De Interacciones/ Educadoras	No. Total de interacciones observadas
8	67	4	264

Fuente: Elaboración propia. 2013

La información recabada durante el monitoreo fue útil para realimentar de manera inmediata a la educadora. Además, la información fue procesada en una base de datos para analizarlos y tener una visión general de las tendencias de uso de los materiales por parte de las educadoras (es).

Previo a llevar a cabo el monitoreo se realizó la revisión del plan de cada educadora para determinar la actividad principal del día y de la semana.

El trabajo de campo de tesis se apoyó a través de la conformación de un equipo de 3 comunicadores (monitores), según el cronograma realizado, se estableció que estuvieran varios días en un distrito, distribuyendo equitativamente el número de educadoras a monitorear. De acuerdo a la planificación personal de las educadoras, se programaron las visitas al CAP o CAIMI, Puestos de Salud, Unidades Mínimas, para luego monitorear la consejería en el servicio o por medio de visita domiciliaria.

Cada educadora recibió realimentación sobre el uso técnico del material el día en que fue monitoreada. Además, la tarde del segundo o tercer día (dependiendo del número de puestos de salud) se citó al grupo de educadoras en el CAP o CAIMI para realizar un taller en el cual se realimentó y motivó sobre el uso de técnicas de materiales, con énfasis en las debilidades y fortalezas del grupo e intercambiando de experiencias, para poder aprender dentro del mismo.

Se evidenció que se cuenta con un grupo de educadoras multilingüe, por lo que en el momento en que fuera requerido se solicitó el apoyo de algún traductor en el servicio u otra educadora para realizar el monitoreo respectivo.

7.4.2 Segunda Observación de Campo Interacciones Individuales

En la segunda observación de campo se realizó el monitoreo en 7 distritos (6 distritos para educadoras, se excluyó San Juan Comalapa por no evidenciar debilidades este grupo y 7 distritos para auxiliares de enfermería), se realizó la visita según programación a las educadoras (es) que tuvieron debilidades en la primera observación o primer monitoreo, se prestó atención nuevamente el manejo de los materiales educativos en 4 consejerías, con la misma dinámica de la primera observación.

La observación se realizó en Centros y Puestos de Salud o durante visitas domiciliarias, se incorporaron a este proceso 3 auxiliares de enfermería por cada distrito tomando en cuenta que fueran dos del CAP o CAIMI y 1 de puesto de salud escogido al azar para hacer un total de 21 auxiliares de enfermería que tenían entre sus atribuciones realizar consejerías durante la post consulta, se realizaron 4 observaciones por auxiliar de enfermería. En la mayoría de los Distritos, las auxiliares de enfermería participaron en la presentación y capacitación del uso de los materiales educativos.

Tabla 2
Segunda Observación de interacciones

No. Distritos de Salud	No. De Educadoras	No. De auxiliares enfermería	No. De Interacciones	No. Total de interacciones observadas
7	20	21	4	164

Fuente: Elaboración Propia. 2013

Para el registro sistemático de las observaciones se revisaron e hicieron ajustes al instrumento con modificaciones de las observaciones y anotaciones consideradas como lecciones aprendidas por los monitores durante la primera observación.

La información recabada durante el monitoreo fue útil para realimentar de manera inmediata a cada educador (a) y auxiliar de enfermería. La información fue procesada en una base de datos para su análisis y tener una visión general de las tendencias de uso de los materiales por parte de las educadoras (es) y auxiliares de enfermería.

Previo al monitoreo se realizó la revisión del plan de cada educadora seleccionada para determinar la actividad principal del día y de la semana; con las auxiliares de enfermería se coordinó con cada una de las seleccionadas para observar sus actividades educativas, sin interrumpirlas.

Cada educadora y auxiliar de enfermería, el día en que fue monitoreada, recibió realimentación sobre el uso técnico del material, haciendo énfasis en las debilidades y fortalezas del grupo e intercambio de experiencias, para poder aprender dentro del mismo y motivarla para mejorar su desempeño.

Asimismo, durante los días de visita al distrito, los monitores realizaron 2 entrevistas grabadas con apoyo de una guía estructurada: una al coordinador del Distrito o enfermera profesional del Distrito; una al técnico en salud rural o responsable de las educadoras (es).

Además, los monitores observaron 3 procesos de atención en crecimiento y desarrollo de un (a) usuaria en el Centro de Salud (CAP O CAIMI) para describir la ruta seguida en la atención e identificar puntualmente en cuales se dieron ejercicios claros de educación y qué materiales emplearon. Esta observación esta descrita en un instrumento creado para esta actividad.

7.4.3 Resultados de la primera observación de monitoreo de Educadoras Distritales sobre el uso de materiales educativos

El proceso de monitoreo del uso de materiales educativos del Banco de Recursos de Comunicación Interpersonal y Grupal PSNMI se realizó en 5 departamentos. San Marcos tuvo el mayor porcentaje de observaciones (47%) seguido por Quetzaltenango (23%), Sololá (12%), Chimaltenango (11%) y con el menor número de observaciones El Quiché (7%).

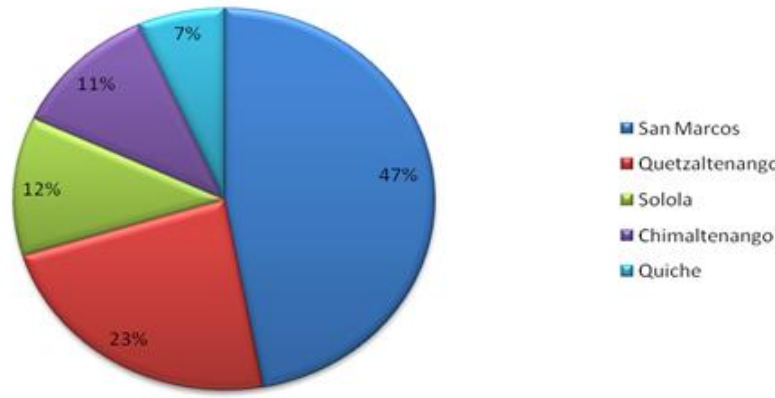
En San Marcos se monitorearon tres Distritos Municipales de Salud: se observó Concepción Tutuapa (38 %), Comitancillo (34%) y Tejutla (28%) del total del Departamento.

En Quetzaltenango se trabajó el monitoreo en 2 Distritos: Huitán (56%) y Cajolá (44 %) de observaciones realizadas en el departamento.

En los departamentos de El Quiché se realizaron observaciones de monitoreo únicamente en el Distrito Municipal de Salud de San Bartolomé Jocotenango; en Chimaltenango se monitoreó sólo a las educadoras del Distrito de San Juan Comalapa y en Sololá al municipio de Nahualá.

La distribución de la carga de observaciones por departamento y por municipio obedeció a la cantidad de educadoras (es) de cada Distrito monitoreado.

Gráfica 1
Porcentaje Encuestas Monitoreo por Departamento



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

Respecto al lugar específico en el que se realizaron las observaciones a consejerías persona a persona, la mayoría se hizo durante visitas domiciliarias (51%), en post consultas (47%) y las menos, en centros de convergencia o unidades mínimas (2%).

El lugar de observación de consejerías se definió según la programación de actividades de cada educador (a).

Respecto a la dinámica de uso de materiales en las consejerías sobre salud y nutrición de mujeres, niñas y niños.

La Selección del tema a aconsejar

La selección del tema a aconsejar es un paso vital para realizar una consejería adecuada y pertinente a la situación de la persona con quien se conversa. La

decisión debe basarse en información obtenida en instrumentos de registro médico, así como del mismo diálogo con la usuaria del servicio de salud.

Las educadoras (es) de los 8 servicios de salud monitoreados tienen poca inclinación por solicitar el carné de la mujer, del niño (a) para informarse y tomar una decisión sobre el tema a aconsejar. Del total de observaciones un 34 % sí lo revisó mientras que un 66 % no lo hizo.

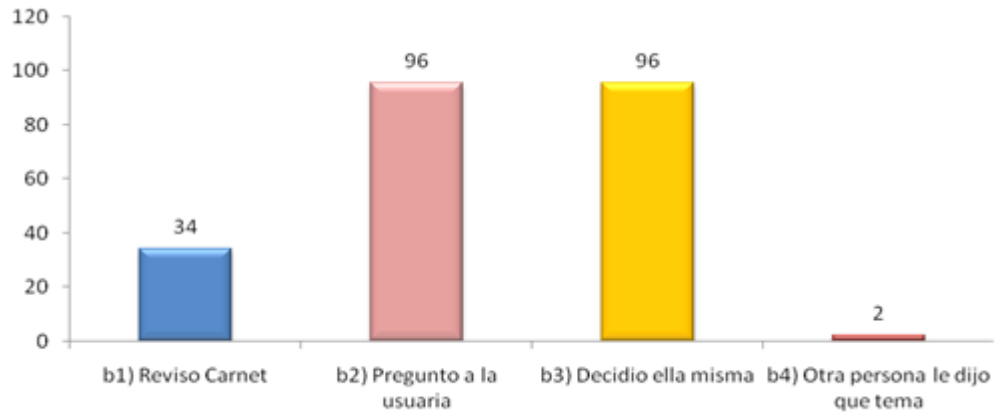
El Distrito de Nahualá reportó más consejerías (75%) en que las educadoras (es) solicitaron el carné para revisarlo, Huitán (57%) y Cajolá (50%); Tejutla fue el Distrito con menos revisiones del carné (8%) previo a dar el tema de consejería. Datos que motivan a reiterar en las educadoras (es) la importancia de revisar los carnés en la toma de la decisión del tema a compartir.

En cuanto a la indagación por la vía de las preguntas, las educadoras (es) sí tienen presente esta actitud, ya que, el 96% si lo hizo durante las 272 consejerías monitoreadas.

Nahualá es el distrito en el cual hubo menos preferencia por realizar preguntas para determinar el tema a aconsejar (81%) mientras que San Juan Comalapa, Cajolá y San Bartolomé Jocotenango preguntaron en el 100% de las consejerías vistas.

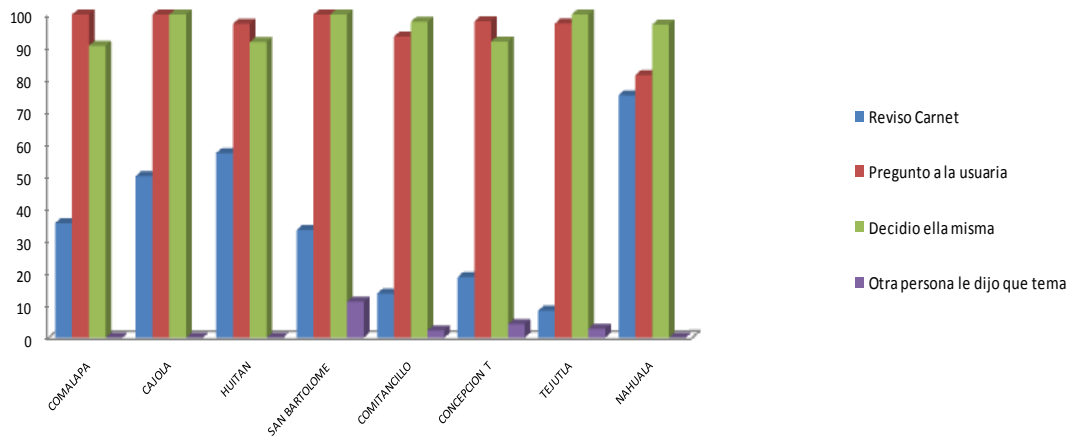
Se registraron muy pocos casos (2%) en que las educadoras (es) recibieron la instrucción de otra persona del servicio de salud sobre el tema a aconsejar, el 96% fue una decisión tomada por el mismo personal que realiza la acción educativa de la consejería.

Gráfica 2
Acción tomada para selección de tema



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYMI

Gráfica 3
Acción tomada selección tema por municipio



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

La selección del mensaje es importante porque refleja la intencionalidad del momento de interacción. Aunque es una actividad propiciada por la persona educadora, el tema debe corresponder a las necesidades de la usuaria. De ahí el requerimiento de las capacidades para saber dialogar y ubicar el tema de interés, siempre en el marco de la salud y nutrición.

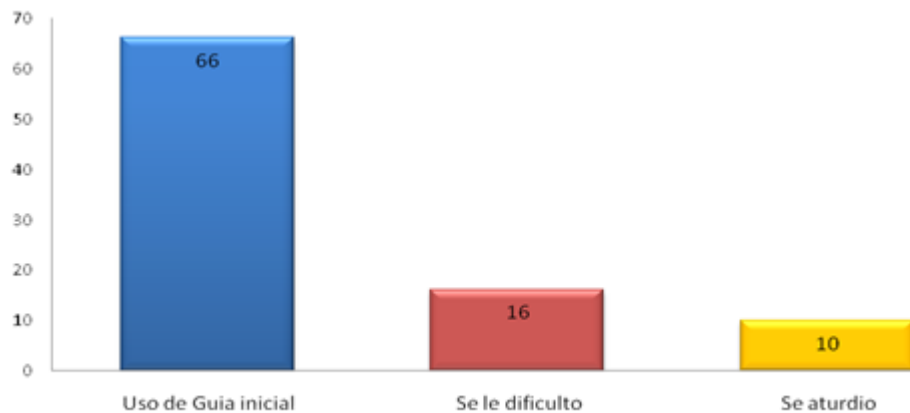
Selección de lámina educativa para dar consejería

El procedimiento para dar consejería persona a persona con apoyo de material educativo requiere de saber realizar la búsqueda de la lámina o el video educativo (refiriéndose al Banco de Recursos de Comunicación Interpersonal y Grupal entregado por el Proyecto Salud y Nutrición Materno Infantil) para no romper el ambiente de comunicación creado en la primera fase del momento educativo.

A las educadoras (es) se les ha capacitado en que deben iniciar la búsqueda desde el índice de los materiales, además de conocer muy bien el material.

Respecto a las consejerías observadas en educadoras (es) de 8 servicios de salud, la mayoría de casos (66%) hizo uso del índice de los rotafolios. Se evidenció que es poca la dificultad en encontrar la lámina deseada (16%) y menos las manifestaciones de “aturdimiento” o nerviosismos (10%).

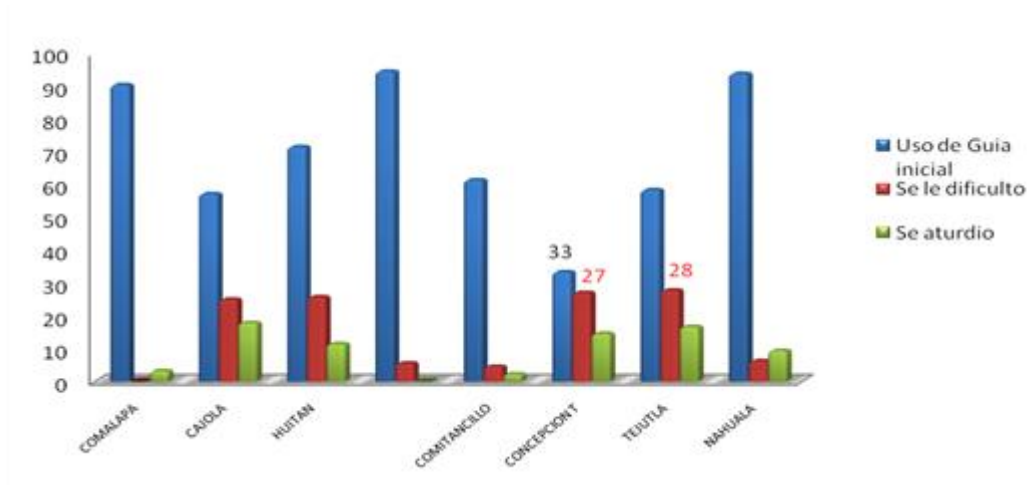
Gráfica 4
Selección láminas a emplear



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNNMI

En Concepción Tutuapa fue el distrito donde menos utilizaron el índice de los rotafolios (33%) y también uno de los distritos donde más se les dificultó (27%), junto a Tejutla (28%). San Juan Comalapa no reportó ningún caso de dificultad en la búsqueda de la lámina en el rotafolio. Seguido en la efectividad de uso del índice por Comitancillo (5% de dificultad) y San Bartolomé Jocotenango (6% de dificultad).

Gráfica 5
Selección de láminas por Municipio



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNNMI

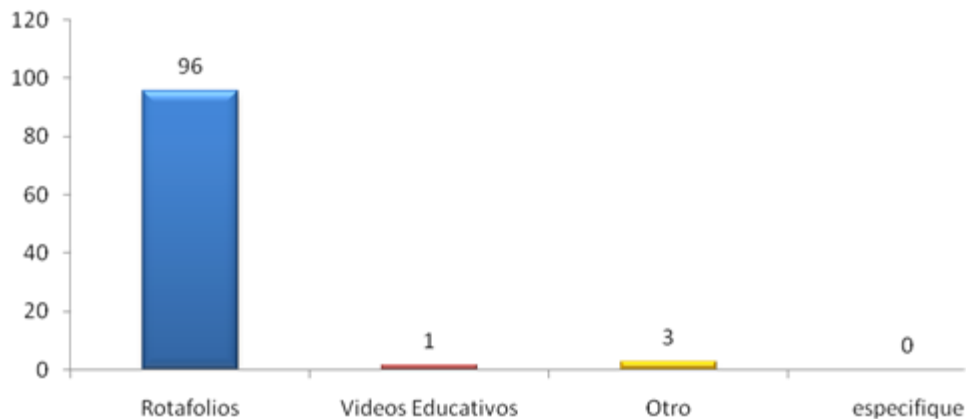
La búsqueda del video o lámina de apoyo para la consejería adquiere relevancia, ya que, puede ser una acción que cause distracción o haga ver nervioso al educador (a). Manejar la técnica del uso del rotafolio facilita que quien realiza la acción educativa pueda saber actuar para disminuir la ansiedad por percibirse no comprendido.

Respecto al rotafolio, aunque esta puede llegar a ser una acción rutinaria, se deben seguir los procedimientos enseñados: desde el índice ubicar en la columna izquierda la situación o estado de la usuaria, identificar en la columna central los temas que puede ofrecer y conocer el número que corresponde a la lámina seleccionada. Con el uso de las pestañas encontrar de manera inmediata el grupo de temas que puede transmitir.

Material empleado para dar la consejería

Durante la primera observación del monitoreo se observaron 272 consejerías, en el 96% de las mismas se emplearon los rotafolios como material de apoyo educativo, en un 3 % las educadoras (es) usaron material que no pertenece al Banco de Recursos entregado por el Proyecto Salud y Nutrición Materno Infantil y únicamente el 1 % usó alguno de los videos educativos.

Gráfica 6
Material empleado



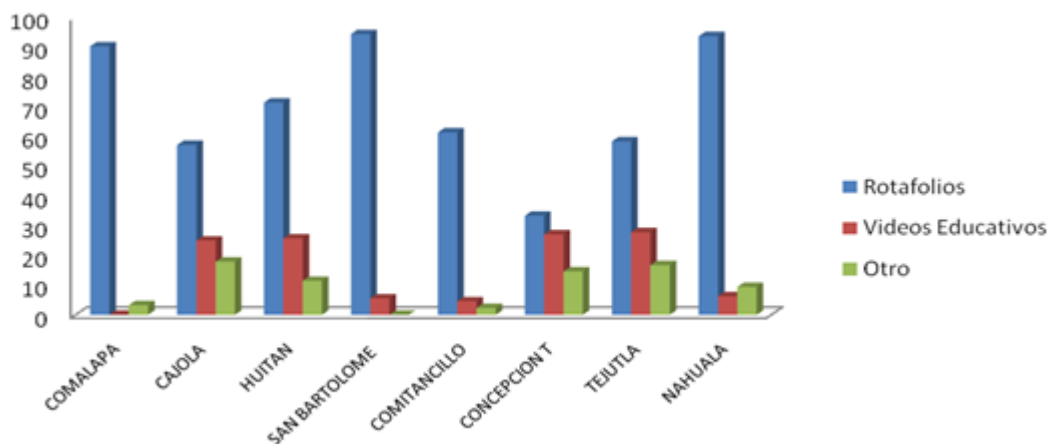
Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

Los distritos en los cuales se emplearon los rotafolios en la totalidad de consejerías fueron San Juan Comalapa, Comitancillo y Tejutla.

Se observó el empleo de videos educativos en 10 consejerías en San Juan Comalapa y en 3 de Huitán. Las educadoras contaban con una computadora para proyectar este material. Es de hacer notar que en los dos Distritos los videos se emplearon como apoyo a los mensajes dados con el rotafolio.

Respecto al uso de material ajeno al Banco de Recursos entregado, la mayor incidencia se dio en Concepción Tutuapa, en el cuál, se observaron 5 consejerías usando material como trifoliales o carteles. En Nahualá se observó solamente una consejería con estas características.

Gráfica 7
Material empleado por Municipio



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNNMI

El uso combinado de los materiales facilita al educador (a) la entrega del mensaje clave a la usuaria. Se recomienda realizar gestiones para obtener equipo mínimo que ayude a las educadoras (es) hacer uso de los videos educativos. Como es conocido, una fotografía comunica más que un dibujo; un video más que la fotografía.

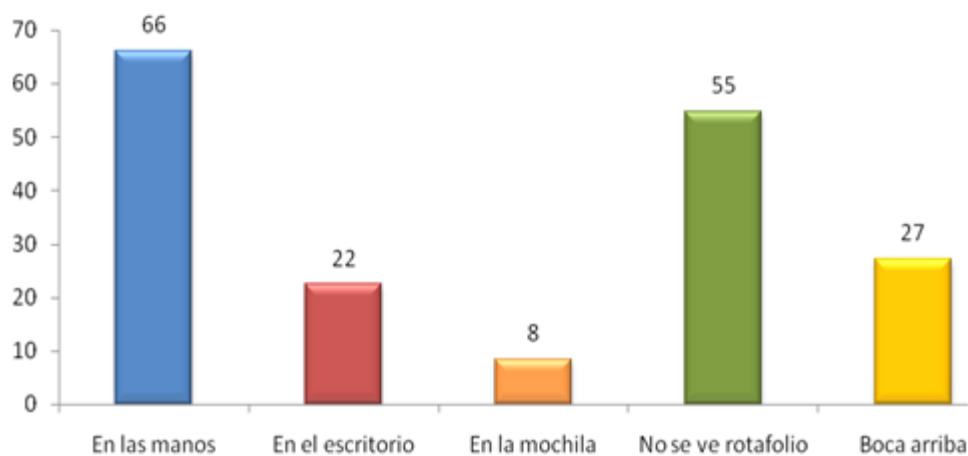
Ubicación del Rotafolio durante el inicio de la consejería (Saludar, felicitar, preguntar)

Este momento de la consejería es importante, ya que, es cuando se abre la comunicación interpersonal y se promueve el diálogo educativo. En tal sentido, se requiere de esfuerzo del educador (a) para crear la empatía y la simpatía que le permitan dar el mensaje clave y que la persona usuaria del servicio lo reciba y lo interiorice.

Por lo anterior, se les ha capacitado en que los materiales educativos estén ubicados en un lugar que no distraiga la atención de la usuaria, puesto lo convertiría en un “ruido” comunicacional en lugar de instrumento de apoyo.

En el 66% de las consejerías observadas, las educadoras (es) tenían los rotafolios en las manos al momento de saludar, felicitar y preguntar. En un 22% lo colocaron sobre el escritorio y un 8% lo tenía aún guardado en la mochila o maletín.

Gráfica 8
Ubicación rotafolio al iniciar consejería



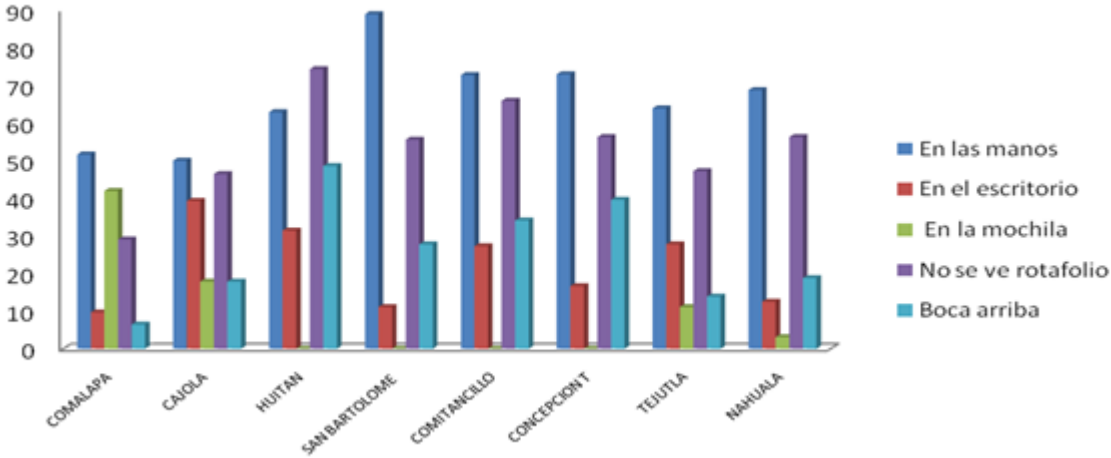
Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

Es el distrito de San Bartolomé Jocotenango donde hay mayor preferencia de usar el rotafolio en las manos mientras saludan, felicitan y preguntan (89%), seguido por Comitancillo y Concepción Tutuapa (73%).

Los rotafolios son distractores cuando se muestra la carátula o una de las láminas con fotografías al momento de saludar. En este caso sólo en el 27% de las observaciones realizadas las educadoras (es) mostraron las carátulas o fotografías durante el primer momento de la actividad educativa. (Grafica anterior)

Las educadoras (es) de San Juan Comalapa son quienes tiene más cuidado en no mostrar la carátula o distraer con el material durante la fase de apertura de la comunicación, fueron pocos casos (6%), en tanto, Huitán es donde menos cuidado hay al respecto (49%), seguido por Concepción Tutuapa (40%).

Gráfica 9
Ubicación rotafolio al iniciar consejería por municipio



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNNMI

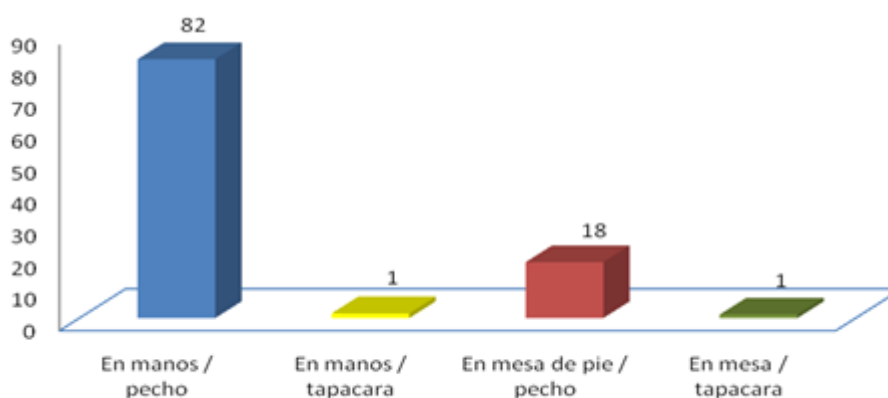
Uso del rotafolio durante la consejería (Momento de dar el mensaje clave)

Ubicación del Rotafolio al dar el mensaje

Al momento de dar el consejo o emitir el mensaje clave, los rotafolios pueden adquirir un papel protagónico usándolos con la técnica adecuada. En la observación realizada, en un 82% de las consejerías las educadoras (es) sostuvieron el rotafolio con las manos a la altura del pecho y 18% sobre el escritorio o mesa a la altura del pecho. Las dos posiciones son correctas siempre y cuando el rotafolio esté a la altura del pecho, no tape la cara y el escritorio no esté en medio del educador (a) y la usuaria (o) de los servicios.

Entre quienes usaron el rotafolio en las manos, únicamente en el 1% de las consejerías se tapó la cara con el material, de igual manera entre aquellos quienes lo usaron sobre el escritorio. Taparse la cara con el material educativo rompe con la comunicación establecida.

Gráfica 10
Ubicación rotafolio al dar consejería

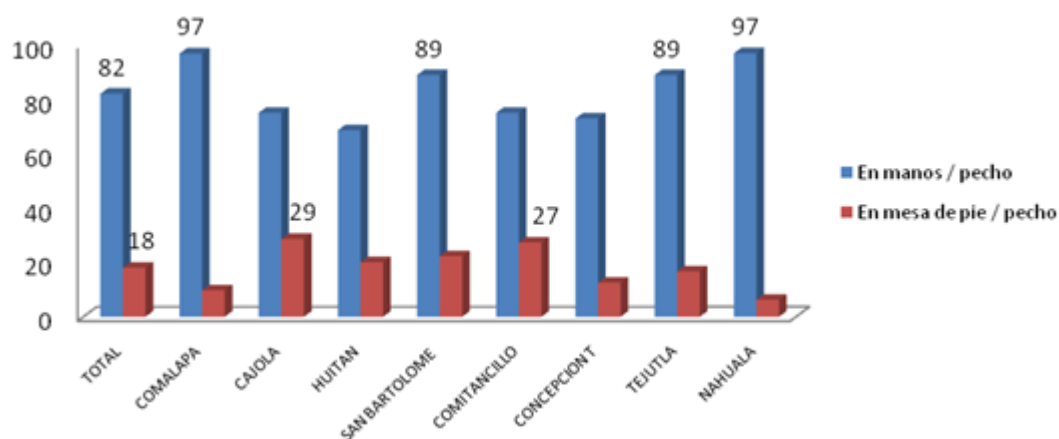


Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNNMI

Las educadoras (es) de los distritos de San Juan Comalapa y Nahualá son quienes más emplean el rotafolio en las manos a la altura del pecho (97%), seguidos por Tejutla y San Bartolomé Jocotenango (89%).

En cambio, es en Cajolá (29%) y Comitancillo (27%) en donde más emplean el rotafolio colocado en una mesa o escritorio a la altura del pecho, sin taparse la cara.

Gráfica 11
Ubicación rotafolio al dar consejería



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNNMI

Exhibición del rotafolio al dar el mensaje

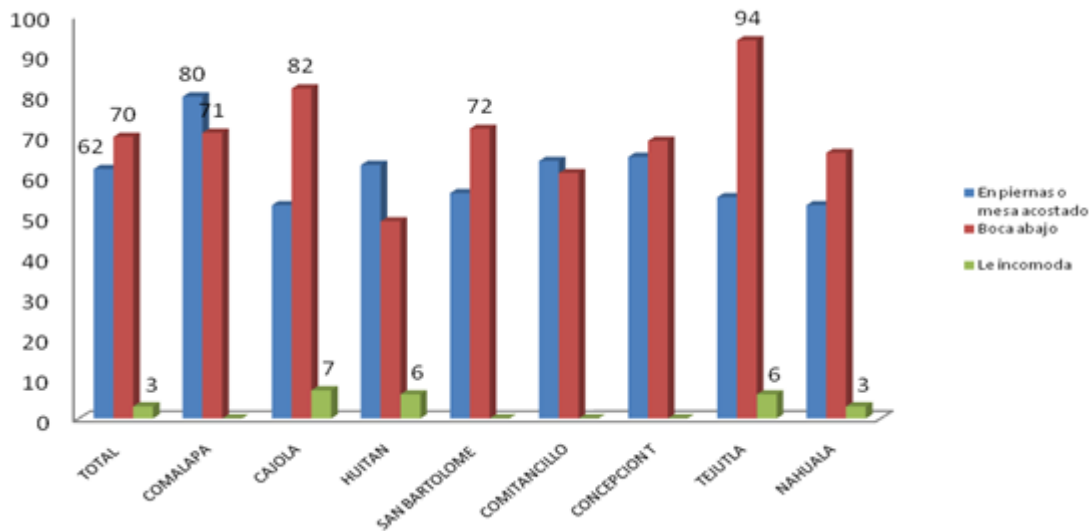
Ahora bien, las láminas con imágenes del rotafolio no deben estar expuestas a la vista durante toda la fase de compartir el mensaje, este puede ser colocado sobre las piernas o sobre el escritorio boca abajo. En tal sentido, de las consejerías

observadas en el 62% las educadoras (es) colocaron el material de manera correcta, boca abajo ya fuese sobre sus piernas o sobre el escritorio.

San Juan Comalapa es donde demuestran más fluidez en mostrar y bajar el rotafolio durante el momento de dar el mensaje (77%), mientras que en Cajolá y San Bartolomé Jocotenango es dónde, al parecer, muestran permanentemente la lámina del rotafolio, puesto que el 61% no bajó el rotafolio a las piernas o no lo acostó en el escritorio al dar el mensaje clave. El resto de servicios observados está en los rangos aceptables de uso.

Del total de consejerías observadas únicamente el 3% mostró incomodidad al usar el rotafolio, 2 casos en Cajolá, Huitán y Tejutla, respectivamente; uno en Nahualá.

Gráfica 12
Exhibición rotafolio al dar consejería



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

Uso del rotafolio para mantener la comunicación

Este criterio se centra en cómo el rotafolio apoya el ejercicio educativo, el uso de las imágenes, los movimientos para mantener la atención y la consulta a los textos del material. De igual manera, ayuda a realimentar de inmediato al educador (a).

Se constató que aún existen carencias en emplear el rotafolio para mantener la atención de la persona usuaria de los servicios. Se observó que mueven el rotafolio sin armonía y de manera arrítmica (63%). Las educadoras (es) de Huitán y Concepción Tutuapa son quienes más evidencian esta debilidad. En cambio, en San Bartolomé Jocotenango se observó que si mueven el rotafolio con armonía (94%).

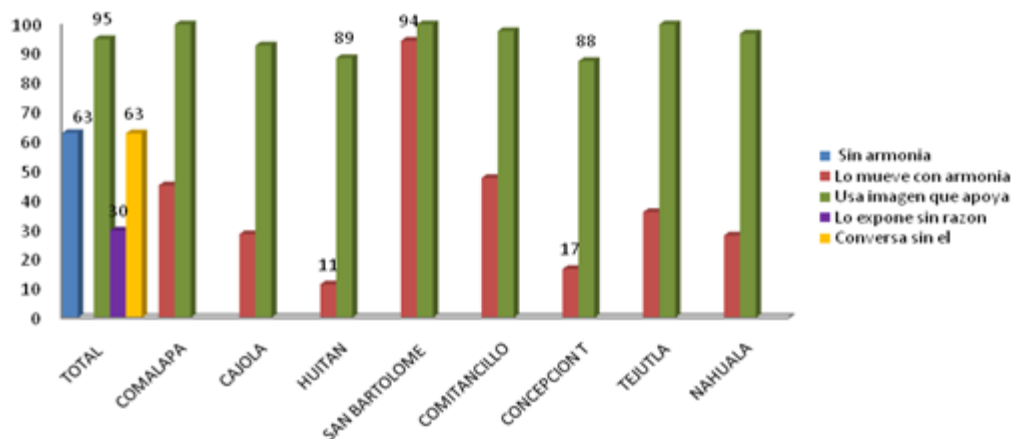
Otro aspecto de uso que facilita la comprensión del mensaje clave es la coincidencia de la palabra con la imagen señalada o mostrada. Por la información recabada, la mayoría de educadoras (es) emplean la imagen adecuada al mensaje que están verbalizando (95%).

La observación realizada indica que en los distritos de San Bartolomé Jocotenango, San Juan Comalapa y Tejutla en la totalidad de consejerías monitoreadas emplearon la imagen adecuada. Le siguen Comitancillo (98%) y Nahualá (97%). Es en Concepción Tutuapa y Huitán donde aún se observa la falta de esta coordinación “palabra-imagen”.

Ahora bien, exponer imágenes o láminas sin “razón” o sea, sin que exista una articulación total del contexto de lo dicho con lo señalado puede provocar la ruptura de la comunicación. Esta situación se observó en 30 de cada 100 observaciones. Dato que invita a motivar a dejar de mostrar el rotafolio cuando se esté tratando ya, otra idea. Esto es evitar el “congelamiento” del material ante el usuario.

Se debe resaltar que las educadoras (es) de los servicios monitoreados tienden a conversar sin mostrar el material (63%). Esto es positivo, ya que, logran mantener un diálogo sin depender de un instrumento educativo. En las capacitaciones se enfatiza que contar con y usar los materiales no busca sustituir la presencia del educador (a) y menos las relaciones interpersonales entre “educador” y “usuario de los servicios”.

Gráfica 13
Uso rotafolio para mantener comunicación



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNNMI

Durante el momento de dar el mensaje a la usuaria, la consulta de los textos de apoyo que contienen los rotafolios es baja (19%) menor la lectura directa y en voz alta de los textos (4%). La mayor cantidad de consultas se dio en San Juan Comalapa (39%), seguido por Concepción Tutuapa (31%). Los lugares donde menos consultaron los textos de apoyo fue Comitancillo (5%) y Nahualá (6%).

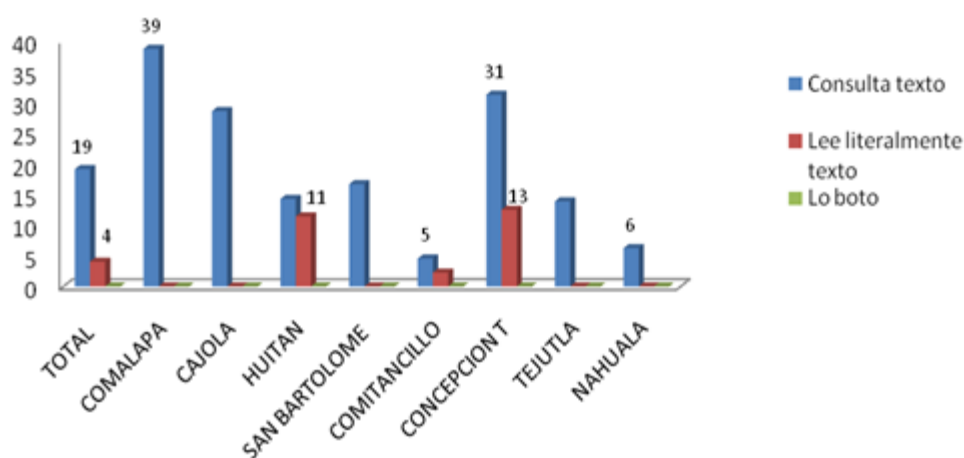
La consulta a estos textos es natural y hasta razonable cuando el educador (a) tiene alguna duda sobre el mensaje o de haber completado la escalerilla de mensajes. Esto depende de la preparación previa y estudio de los temas técnicos que aconseja. Se convierte en problema cuando es una acción muy frecuente, ya que, puede llegar a distraer.

En cambio, la lectura literal en voz alta de los textos sí puede considerarse un problema e interrumpir la comunicación. En este caso, las consejerías donde se observó esta acción fueron pocas (4%), 6 casos en Concepción Tutuapa y 4 en Huitán.

En ninguna de las 272 consejerías observadas un educador (a) botó el material educativo empleado.

Gráfica 14

Uso rotafolio para mantener comunicación por municipio



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNNMI

La realimentación o interlocución con el material

En los procesos educativos es muy importante la realimentación y la interlocución. Estos alimentan el diálogo educativo, permiten ampliar, aclarar y enriquecer el mensaje clave compartido.

Los materiales educativos pueden ser empleados para potenciar la realimentación y las interlocuciones. En el caso de las consejerías observadas, la actitud del educador (a) no favorece esta interacción, puesto que el número de veces que permitieron a la usuaria señalar una imagen del rotafolio para preguntar o para explicar la práctica aprendida fue bajo (23%).

Las educadoras de San Juan Comalapa (42%) junto a educadoras (es) de Nahualá (38%) son quienes más facilitan que la usuaria señale la imagen del rotafolio para apoyar lo que está diciendo. En Concepción Tutuapa es donde menos se favorece esta acción (10%).

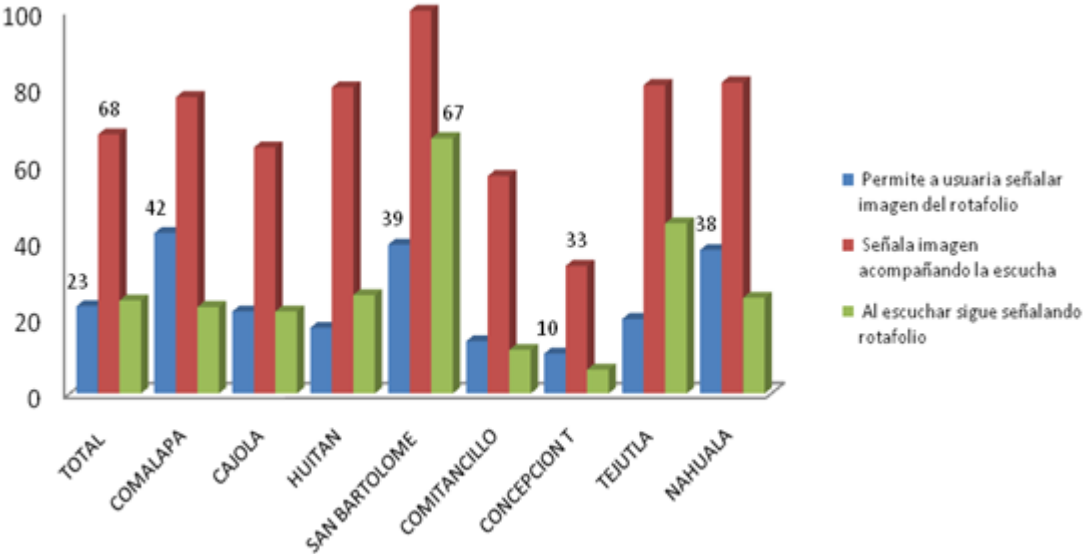
Ahora bien, sí hay interacción cuando el educador (a) señala la imagen que apoya las palabras enunciadas por usuarias, en el caso de lo monitoreado, esta acción se observó en 68 de cada 100 consejerías.

Las trabajadoras de la educación del distrito de San Bartolomé Jocotenango emplean en su totalidad la técnica de señalar la imagen que acompaña lo dicho por la usuaria. Mientras que en Concepción Tutuapa es donde menos lo emplean (33%).

Según el monitoreo, fueron pocas las consejerías en que el educador (a) se quedó señalando una imagen del rotafolio, “paralizado”, mientras escuchaba a la usuaria. Esta acción distrae. Sucede porque la persona educadora pierde conciencia de la existencia del material educativo en sus manos. Es en San Bartolomé

Jocotenango donde más sucede esto (67%). Al parecer, las educadoras (es) de este distrito basan su consejería en el rotafolio, pero pierden conciencia del mismo cuando ponen atención a las palabras de su interlocutora. En ese caso lo que habría que hacer es practicar la colocación boca abajo del rotafolio sobre las piernas o en el escrito, a manera de quitarlo como un distractor.

Gráfica 15
Realimentación con material por municipio



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

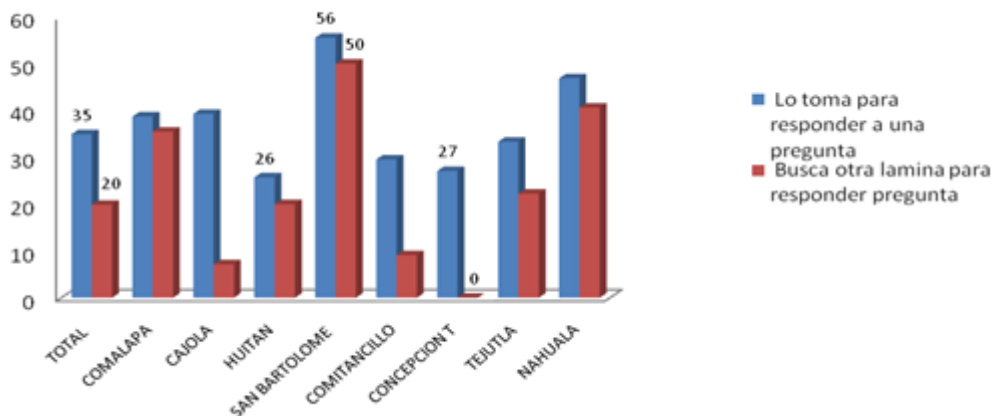
Las educadoras (es) monitoreados tienden poco a emplear láminas de los rotafolios para responder preguntas o aclarar la información. Únicamente en 35 % de las observaciones realizadas se vio la acción de regresar a la lámina empleada para responder.

Efectivamente, en San Bartolomé Jocotenango es donde educadores (as) retoman la lámina empleada para responder preguntas (56%). Mientras que en Huitán (26%) y Concepción Tutuapa (27%) es donde menos se da esta acción.

Solamente en un 20 % de las consejerías se anotó que el educador (a) buscó una lámina nueva para ampliar información partiendo de una pregunta de la usuaria. Son las educadoras (es) de San Bartolomé quienes durante la consejería realizaron la nueva búsqueda. En donde no se observó ninguna búsqueda de una lámina distinta fue en Concepción Tutuapa.

Se podría afirmar que las educadoras (es) de San Bartolomé Jocotenango tienen mayor habilidad para interlocutar y realimentar a la usuaria empleando el rotafolio, aunque por momentos olvidan que están señalando una imagen.

Gráfica 16
Respuesta o realimentación usando material



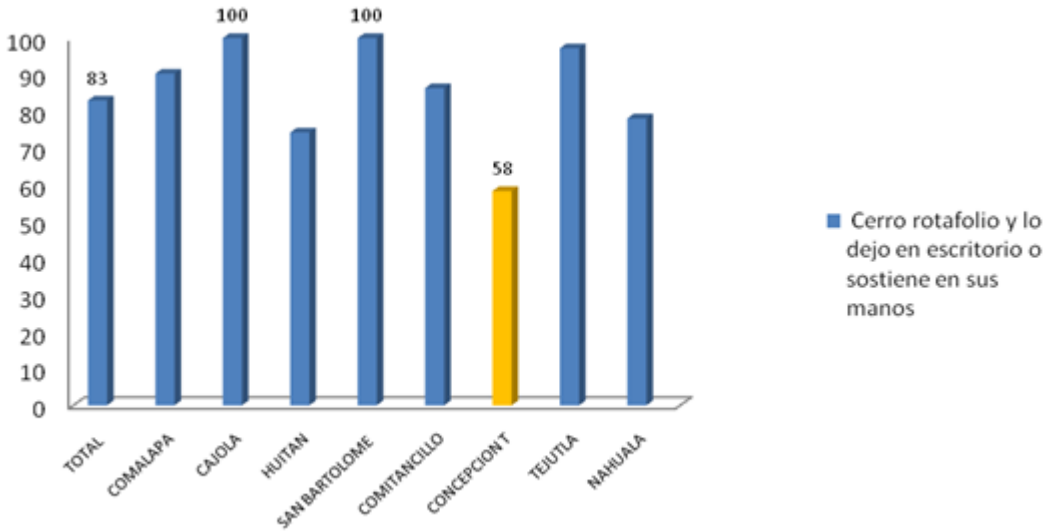
Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNNMI

Ubicación del rotafolio al finalizar la consejería

El material educativo también puede servir para comunicar de manera implícita que la consejería y el momento de diálogo educativo está por terminar.

Las educadoras (es) de Cajolá y San Bartolomé Jocotenango son quienes en su totalidad cerraron el rotafolio para indicar que la consejería estaba por terminar. Luego lo colocaron en una mesa o lo sostuvieron en sus manos. En Concepción Tutuapa es donde menos emplean esta técnica para iniciar el cierre de una consejería (58%).

Gráfica 17
Ubicación rotafolio al finalizar consejería



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNNMI

Diversidad de uso de láminas y rotafolios

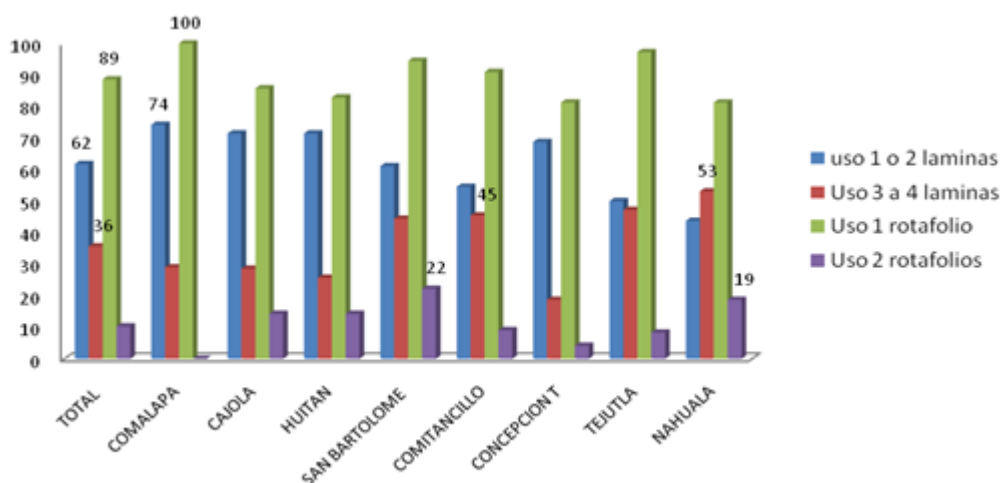
La carga temática de la consejería depende de la situación de la usuaria. Por el diseño de los rotafolios, durante una consejería se pueden emplear varias láminas o varios rotafolios.

En el caso de las consejerías observadas en los 8 distritos, la tendencia es a emplear 1 o 2 láminas (62%) frente al uso de 3 a 4 láminas que es menor (36%).

En cuanto al número de rotafolios empleados, el uso tiende a ser de un solo rotafolio (89%) y muy poco el uso de 2 o más rotafolios (10%).

San Juan Comalapa es donde más tiende a usar 1 o 2 láminas (74%) y 1 solo rotafolio (100%). donde más tienden a usar de 3 a 4 láminas es Nahualá (53%), Comitancillo (45%) y San Bartolomé Jocotenango, con una inclinación mínima a usar 2 o más rotafolios (22%) durante una consejería, seguido por Nahualá (19%).

Gráfica 18
Número de láminas empleadas en consejería



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNNMI

Cuadro 9
Temas realimentados a educadoras

EDUCADORAS
➤ Pedir siempre el carne
➤ Utilizar pestañas adecuadamente
➤ Bajar el rotafolio al entablar comunicación
➤ Promover el compromiso por parte de la madre
➤ Profundizar en los temas
➤ Fortalecer a las nuevas educadoras en el uso de materiales educativos
➤ Puntualizar en mensajes claves

Fuente Elaboración propia. 2012

Aspectos en realimentación y taller que se reportaron en la primera observación de monitoreo

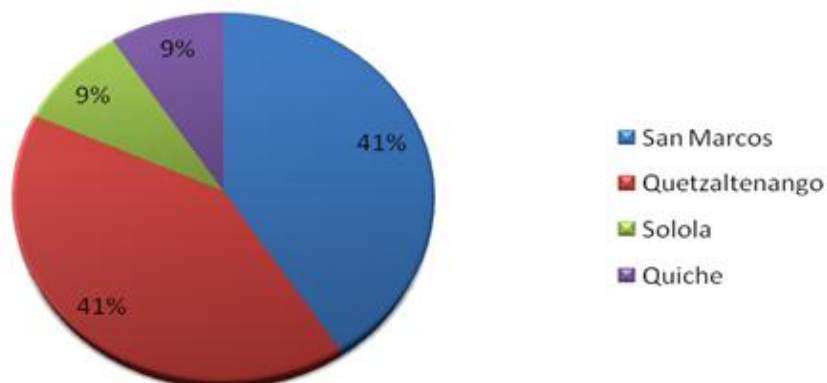
7.4.4 Segunda Observación de Educadoras (es) y Auxiliares de enfermería

Distribución de observaciones por departamento y Distritos Municipales de Salud

La segunda observación del proceso de monitoreo del uso de los materiales educativos del Banco de Recursos de Comunicación Interpersonal y Grupal PSNMI se realizó en 5 departamentos, en el grupo de educadoras (es) el monitoreo se realizó en una segunda instancia a las que evidenciaron debilidades en la primera visita, luego de 2 meses de haber sido monitoreadas. Y se incorporó al monitoreo a las auxiliares de enfermería.

La distribución de la carga de observaciones por departamento y por municipio obedeció a la cantidad de educadoras (es) identificadas para ser reforzadas en sus prácticas.

Gráfica 19
Porcentaje de observaciones por departamento



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYMI

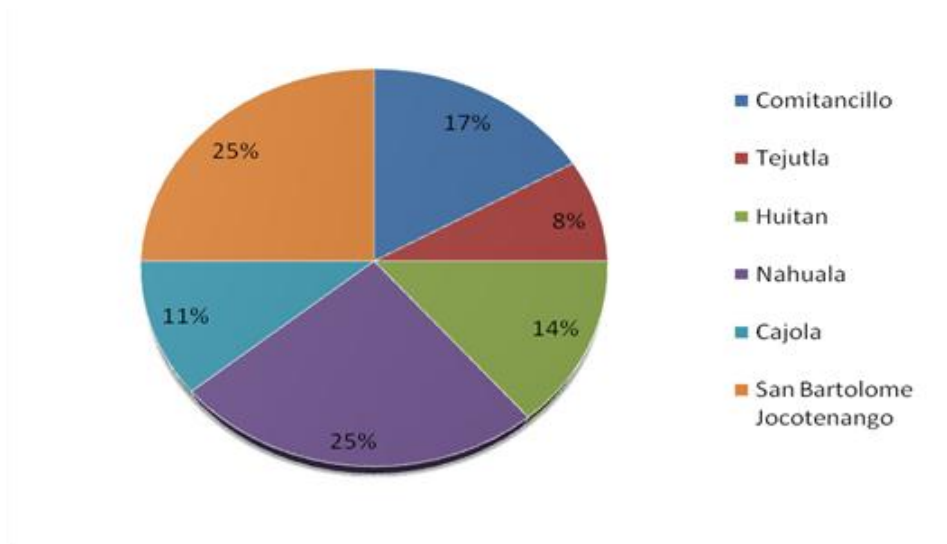
Número y distribución porcentual de observaciones de consejerías dadas por Educadoras

San Marcos al igual que Quetzaltenango tuvo el mayor porcentaje de observaciones (41%) seguidos con un porcentaje menor de representación (9%) por Sololá y El Quiché. En este segundo momento no se monitorearon educadoras de Chimaltenango, por no evidenciar debilidades.

En San Marcos se monitorearon 2 Distritos Municipales de Salud: Comitancillo con mas observaciones (27%) y Tejutla (14%), Concepción Tutuapa no fue monitoreado. Se determinó que debería ser reforzado de manera integral. En Quetzaltenango se trabajó el monitoreo en 2 Distritos: Huitán con el 23 % de observaciones realizadas en el departamento y Cajolá el 18 % del total. En los departamentos del Quiché y Sololá se realizaron observaciones de monitoreo únicamente a un Distrito Municipal de Salud: San Bartolomé Jocotenango (9%) y Nahualá (9%), respectivamente.

Gráfica 20

Porcentaje de observaciones a educadoras por municipio



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNNMI

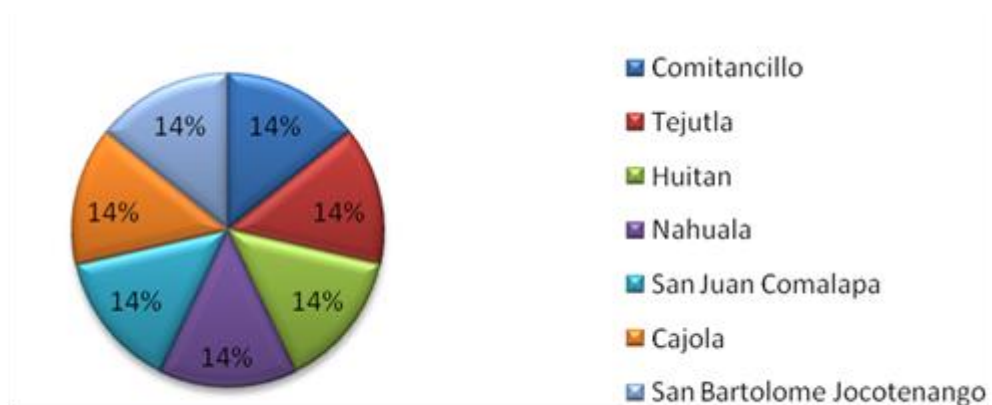
Número y distribución porcentual de observaciones de consejerías dadas por Auxiliares de Enfermería

El número de observaciones de consejerías dadas por auxiliares de enfermería se estableció desde la planificación del monitoreo: 3 observaciones a 21 auxiliares distribuidos en 7 servicios de salud, se incluyó a San Juan Comalapa y excluyó a Concepción Tutuapa por las razones antes indicadas.

En tal sentido, cada distrito de salud visitado durante la segunda observación del monitoreo tiene una representatividad del 14 %.

Gráfica 21

Porcentaje de observaciones a auxiliares de enfermería por municipio



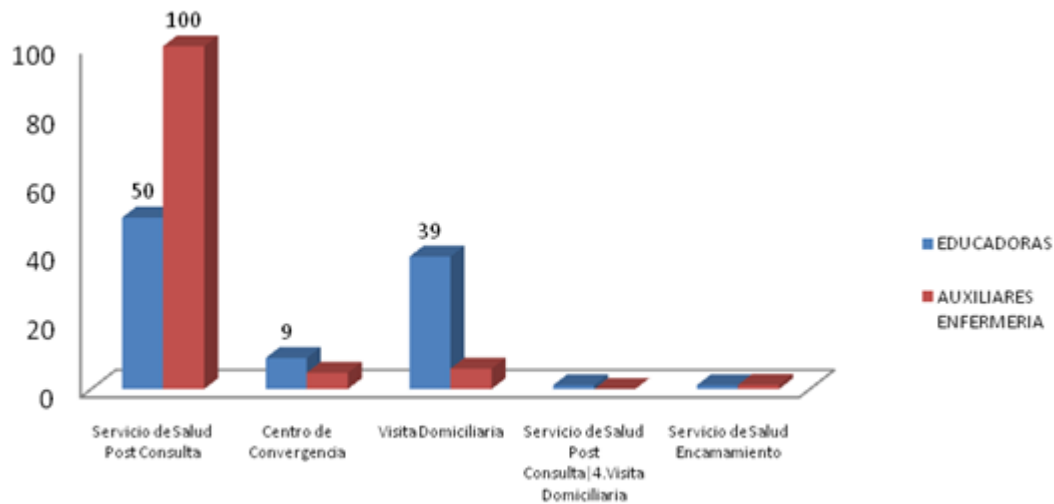
Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNNMI

Servicios donde se realizaron las consejerías por Educadoras y Auxiliares

Respecto al servicio específico en el que las monitoras realizaron las observaciones en las consejerías persona a persona ofrecidas por educadoras, la mayoría se hizo durante la post consulta (50%), durante las visitas domiciliarias (39%) y menos en centros de convergencia o unidades mínimas (9%). En cambio las consejerías observadas en auxiliares de enfermería se realizaron en un 100 por ciento en Centro de Salud (CAP o CAIMI).

El lugar de observación de consejerías se definió según la programación de actividades de cada educador (a) y por la misma dinámica de trabajo de los y las auxiliares.

Gráfica 22
Lugar de realización de consejería



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNNMI

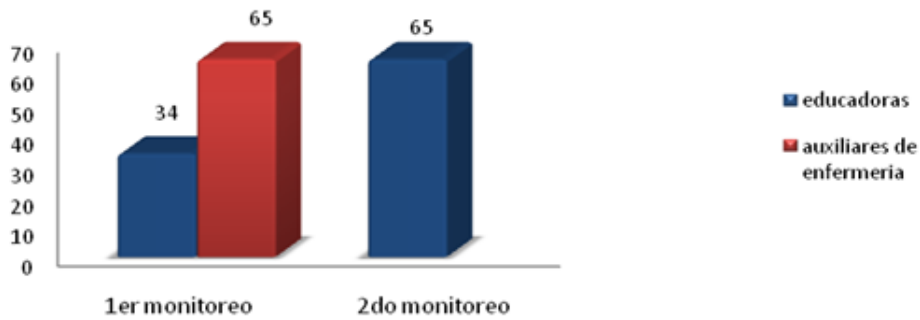
Respecto a la dinámica de uso de materiales en las Consejerías sobre Salud y Nutrición de Mujeres, niñas y niños.

La Selección del tema a aconsejar

Para definir el tema a aconsejar, en las educadoras, la tendencia a solicitar el carné para revisarlo aumentó de un 34% en la primera observación a un 65 % en la segunda. En auxiliares se da el mismo porcentaje de solicitud del carné.

Gráfica 23

Uso del carné para selección de tema

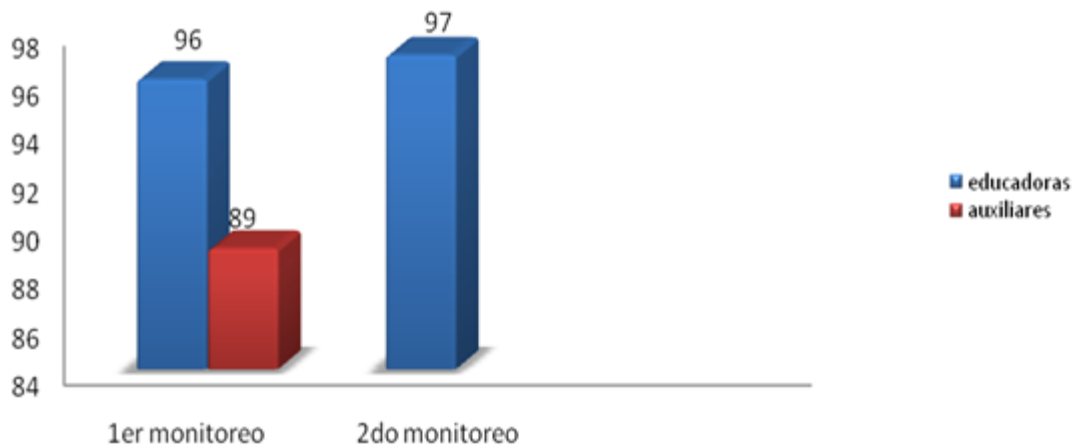


Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

En cuanto a la indagación por la vía de las preguntas, las educadoras (es) sí tienen presente esta actitud, ya que, el 97 % si lo hizo durante las 88 consejerías monitoreadas. Mientras que los y las auxiliares un 89 % realizaron preguntas para definir el tema a aconsejar.

Gráfica 24

Comparación uso de preguntas para definir tema

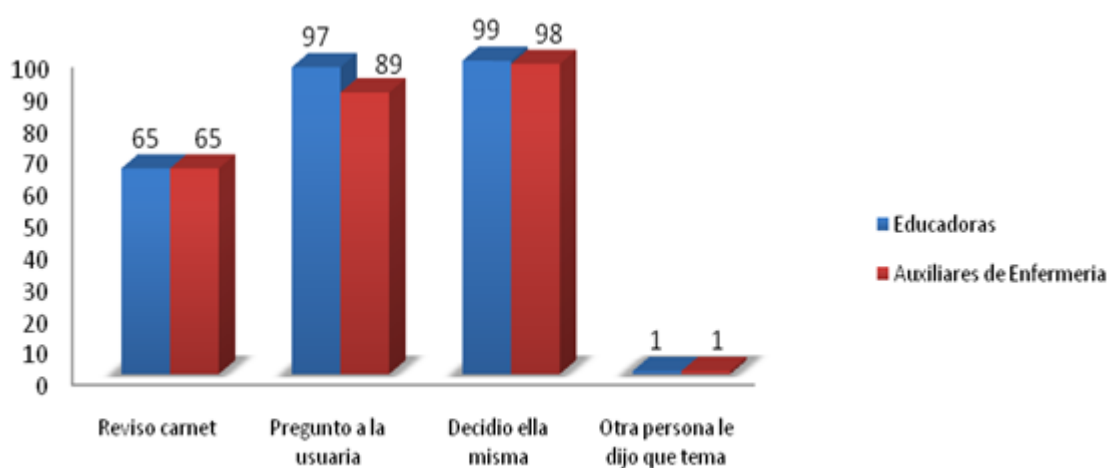


Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

Tanto en educadoras como en auxiliares, fueron muy pocos casos (1%) que recibieron la instrucción de otra persona del servicio de salud sobre el tema a aconsejar. Casi en la totalidad de consejerías (99%) fue una decisión tomada por el mismo personal que realiza la acción educativa de la consejería.

Gráfica 25

Forma de decidir tema por educadora y por auxiliar de enfermería



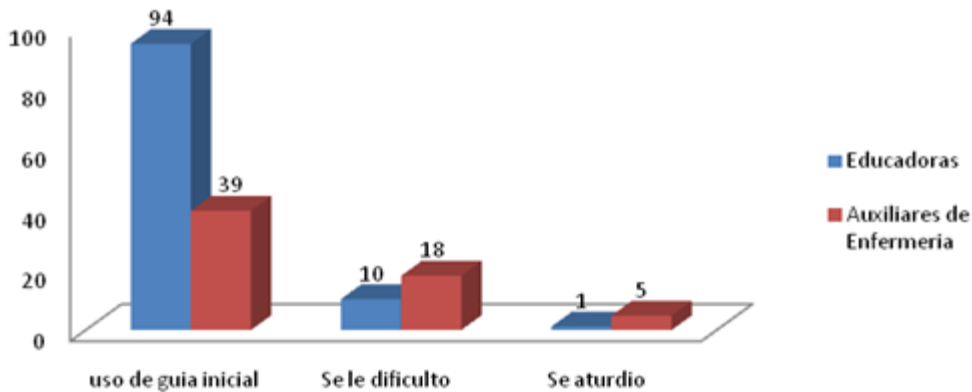
Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

Selección de lámina educativa para dar consejería

Respecto a las consejerías observadas en educadoras (es) de 6 servicios de salud, la mayoría de casos (94%) hizo uso del índice de los rotafolios, porcentaje mayor al momento I (66%). Se detectó que fue menos la dificultad en encontrar la lámina deseada (10%) y mucho menos las manifestaciones de “aturdimiento” o nerviosismo (1%).

En tanto que en auxiliares de 7 servicios de salud se observó, en aquellos que emplearon rotafolio, que 39 % usó la guía o índice. A un 18 % se le dificultó encontrar la lámina y un 5 % se aturdió en esa acción.

Gráfica 26
Facilidad para ubicar lámina a emplear en consejería



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

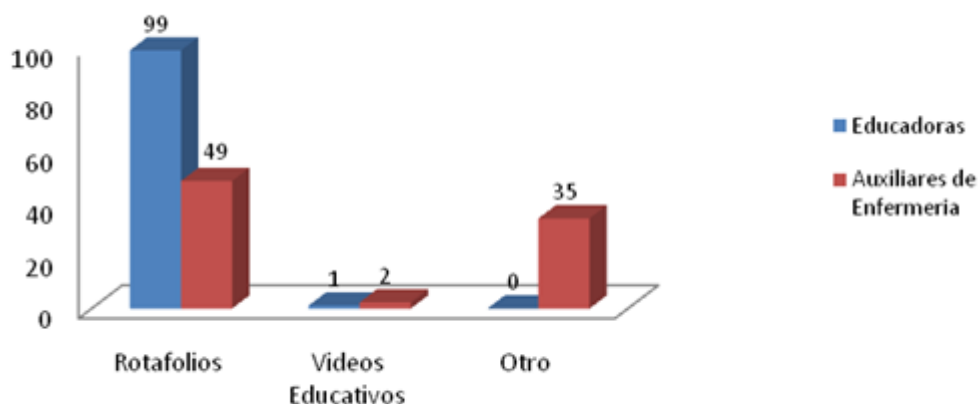
Material empleado para dar la consejería

Durante la segunda observación de campo de consejerías dadas por educadoras, el 99 % empleó rotafolios como material de apoyo educativo, ninguna usó material que no pertenece al Banco de Recursos entregado por el Proyecto Salud y Nutrición Materno Infantil. Y únicamente el 1 % usó alguno de los videos educativos.

Las y los auxiliares de enfermería tienen una selección distinta de los materiales de apoyo. El 49 % empleó rotafolio educativo, no necesariamente de la serie entregada por el Proyecto Salud y Nutrición Materno Infantil. Un 35 % empleó otro material como el carné, afiche, láminas sueltas, cartel de planificación familiar,

trifoliar o folleto sobre plan de emergencia, también se observó el uso de videos educativos (2%).

Gráfica 27
Material empleado durante consejería



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

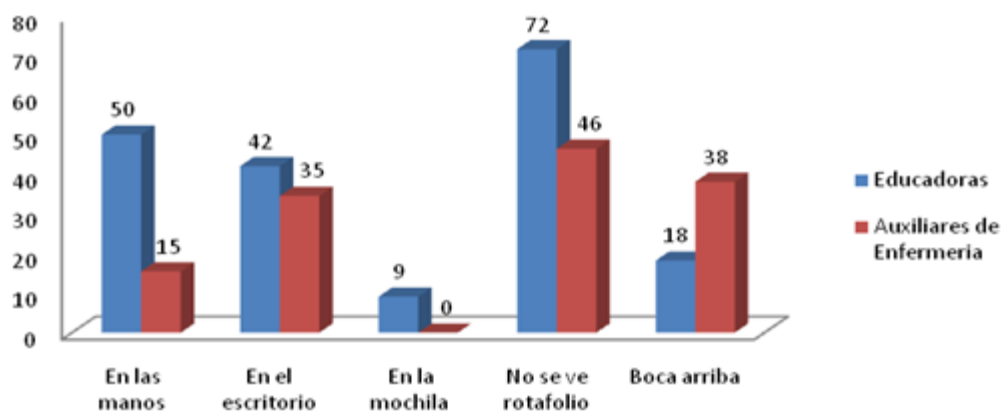
Ubicación del Rotafolio durante el inicio de la consejería (Saludar, felicitar, preguntar)

En este momento del monitoreo, en el 50 % de las consejerías dadas por educadoras sostuvieron en las manos los rotafolios al momento de saludar, felicitar y preguntar. En un 42 % lo colocaron sobre el escritorio y un 8 % lo tenía aún guardado en la mochila o maletín., sólo en el 18 % de las observaciones realizadas mostraron la carátula o fotografías, porcentaje menor a la observación realizada 2 meses antes.

Las y los auxiliares únicamente el 15 % lo sostenía en las manos al momento de saludar. Mientras que en el 46 % de los casos el rotafolio no estaba a la vista al

iniciar la consejería. Se observó en un 38 % de los casos en los cuales se mostraba la carátula del rotafolio o el material empleado para dar la consejería.

Gráfica 28
Ubicación de rotafolio al inicio de consejería



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

Uso del rotafolio durante la consejería (momento de dar el mensaje clave)

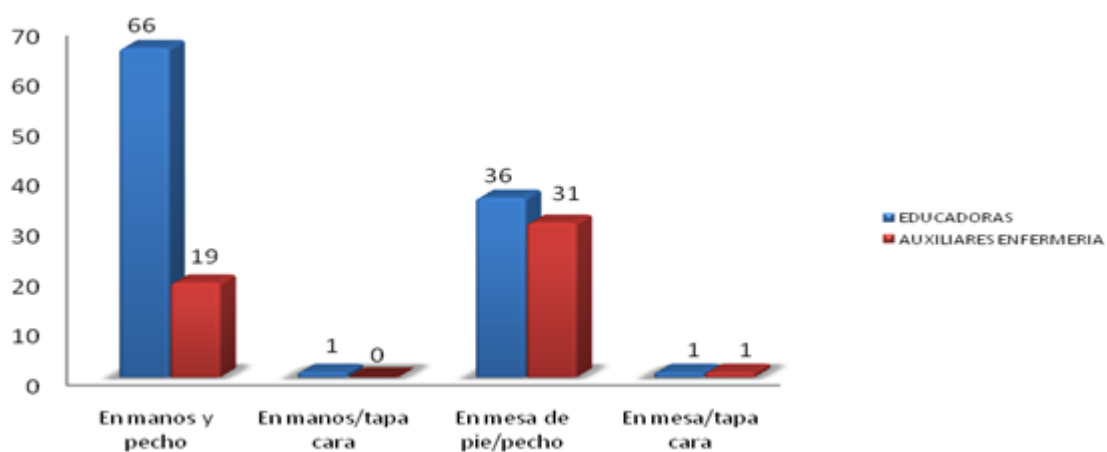
Ubicación del Rotafolio al dar el mensaje

En la segunda observación realizada a las educadoras (es), en un 66 % de las consejerías sostuvieron el rotafolio con las manos a la altura del pecho y 34% sobre el escritorio o mesa a la altura del pecho. Las dos posiciones son correctas siempre y cuando el rotafolio esté a la altura del pecho, no tape la cara y el escritorio no esté en medio del educador (a) y el o la usuaria de los servicios.

En cambio, las y los auxiliares de enfermería un 19 % lo sostuvo con las manos a la altura del pecho. El 31% lo colocó sobre la mesa o escritorio de manera que no le tapara la cara. El resto empleó otro material.

Tanto educadores como auxiliares de enfermería que usaron el rotafolio en las manos, únicamente en el 1 % de las consejerías se tapó la cara con el material, de igual manera entre aquellos quienes lo usaron sobre el escritorio.

Gráfica 29
Ubicación rotafolio al dar mensaje



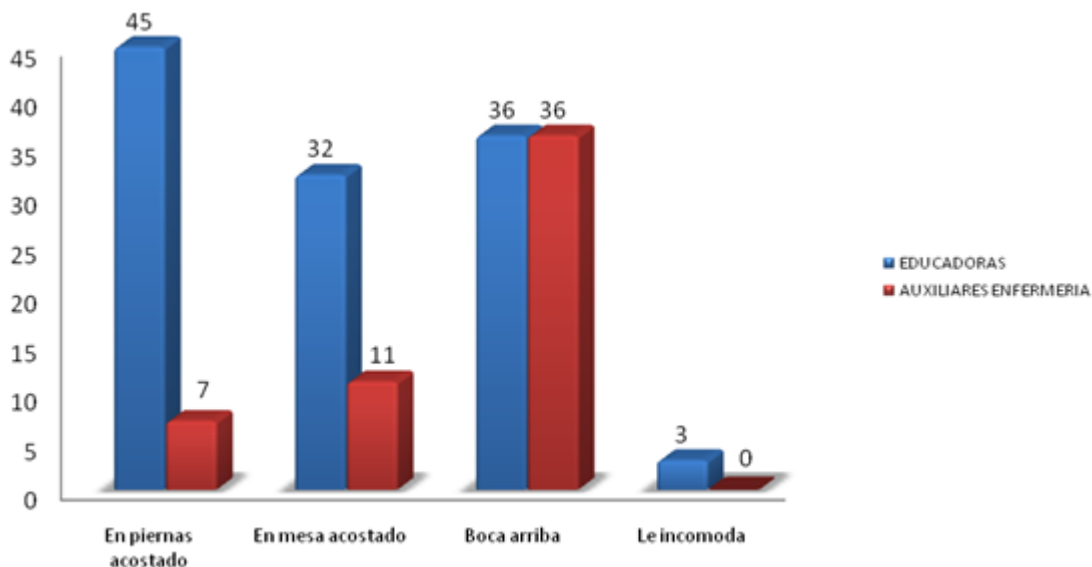
Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

Exhibición del rotafolio al dar el mensaje

De las consejerías observadas en educadoras (es) en el 77 % se observó la colocación del material de manera correcta, boca abajo ya fuese sobre sus piernas o sobre el escritorio. Mientras que en las consejerías dadas por auxiliares en 64 % de los casos se observó esta acción de uso de material.

Del total de consejerías observadas en educadoras (es) únicamente el 3 % mostró incomodidad al usar el rotafolio, en auxiliares no se evidenció.

Gráfica 30
Exhibición de rotafolio al dar la consejería



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

Uso del rotafolio para mantener la comunicación

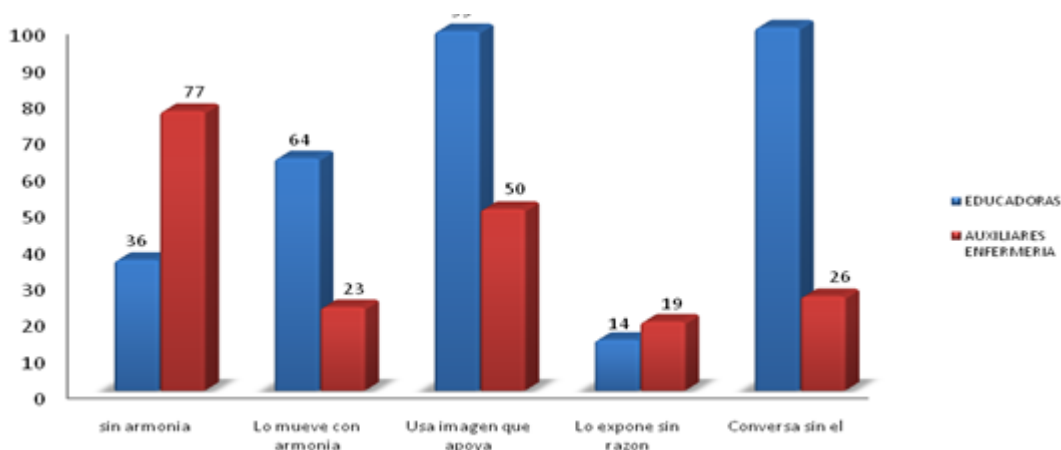
En educadoras (es) se evidenció que disminuyó al 36% el porcentaje de movimiento sin armonía (63% en la primera observación). Ahora bien, en auxiliares de enfermería el porcentaje es de 77 %.

Casi la totalidad de las educadoras (es) emplean la imagen adecuada para apoyar el mensaje que están verbalizando (99%). En tanto, las y los auxiliares en un 50 % usa una imagen que no tiene relación con lo que está diciendo.

Por aparte, mostrar imágenes sin razón, o sea, quedarse señalando sin darse cuenta, se evidenció en un 14% de las educadoras, contrario a la primera observación que llegó al 30%. Y en las consejerías por auxiliares de enfermería un 19%.

Se debe enfatizar que las educadoras (es) de los servicios monitoreados pueden conversar sin mostrar el material de manera permanente, en un 100% en la segunda observación a diferencia del 63 % en la primera. A diferencia con auxiliares de enfermería, quienes únicamente en un 26 % de las consejerías observadas pudieron conversar sin estar usando el material permanentemente.

Gráfica 31
Forma de uso de rotafolio durante consejería

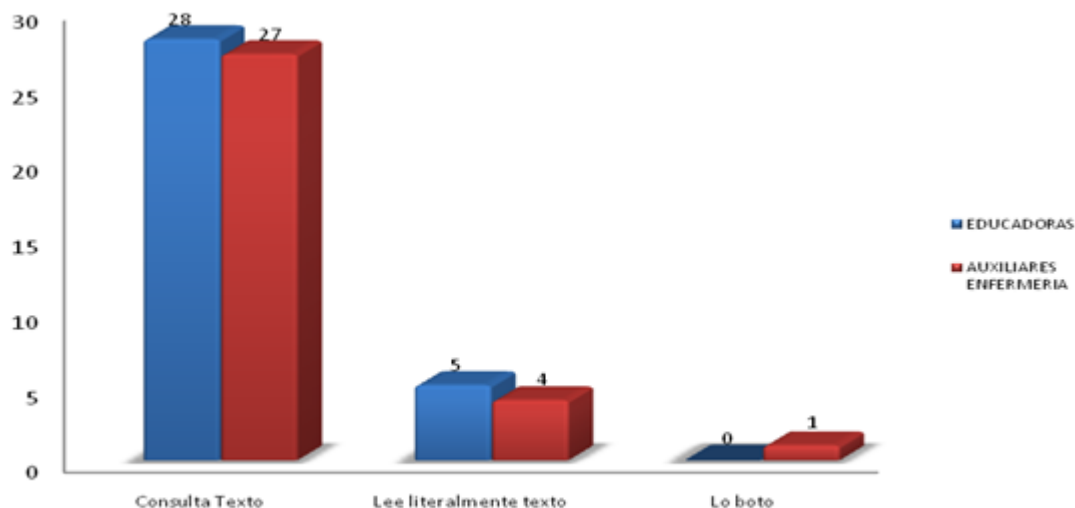


Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

Durante el momento de dar el mensaje a la usuaria, la consulta de los textos de apoyo que contienen los rotafolios es baja, 28 % y menor la lectura directa y en voz alta de los textos que contiene el rotafolio (5%). En auxiliares los porcentajes son muy similares, consulta de textos 27 %, lectura en voz alta de textos 4 %.

En ninguna de las 88 consejerías observadas en educadoras (es) botaron el material educativo empleado. En tanto que entre auxiliares sí se reportó un caso de los 84 observados.

Gráfica 32
Uso de texto del rotafolio durante consejería



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

La realimentación o interlocución con el material

En las consejerías observadas en la segunda observación continúa la actitud del educador (a) en no favorecer la interacción, el número de veces que permitieron a la usuaria señalar una imagen del rotafolio para preguntar o para explicar la práctica aprendida es muy bajo (24%). En auxiliares esta actitud se agudiza, ya que, en sólo un 13% de las consejerías observadas en este grupo permitió a la usuaria señalar una imagen.

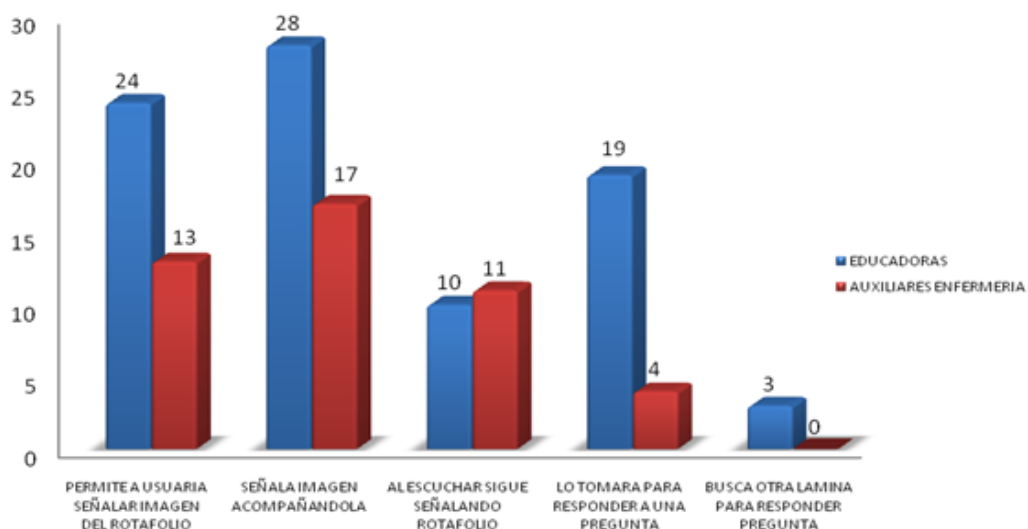
Al igual la interacción cuando el educador (a) señala la imagen que apoya las palabras enunciadas por la usuaria, en el caso de lo monitoreado en la segunda observación, esta acción se observó únicamente en 28 % de los casos observados. Y en las consejerías dadas por auxiliares de enfermería el 17 %.

Según la observación, fueron pocas la consejerías en que el educador (a) o el auxiliar se quedó señalando una imagen del rotafolio o paralizado, mientras escuchaba a la usuaria.

Las educadoras (res) y auxiliares monitoreados tienden poco a emplear las láminas de los rotafolios para responder preguntas o aclarar la información. Únicamente en 19% de las observaciones realizadas a educadoras (res) se vio la acción de regresar a la lámina empleada para responder, en tanto que en auxiliares sólo se vio en un 4%.

Escasamente en un 3% de las consejerías se anotó que la o el educador buscó una lámina nueva para ampliar información partiendo de una pregunta de la usuaria. En auxiliares en ninguna oportunidad se realizó esta acción de realimentación.

Gráfica 33
Interlocución usando rotafolio

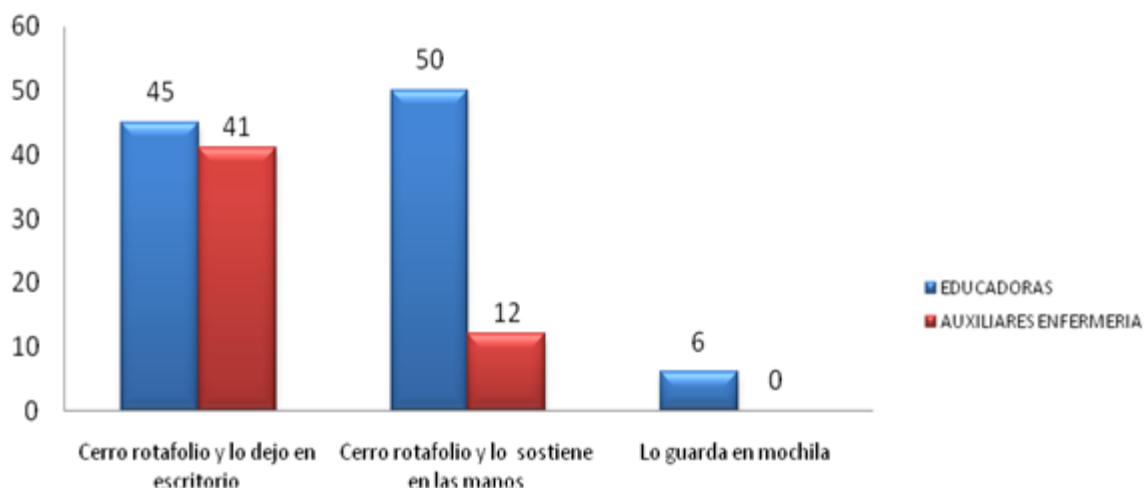


Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

Ubicación del rotafolio al finalizar la consejería

En educadoras (es), para indicar que la consejería está por terminar, un 45 % de las consejerías observadas cerró el rotafolio y lo puso boca abajo en el escritorio, y un 50 % lo cerró y lo sostuvo en sus manos. En auxiliares se observó en 31 % dejando el rotafolio cerrado y lo sostuvo en las manos y el 12 % sobre el escritorio.

Gráfica 34
Ubicación rotafolio al finalizar consejería



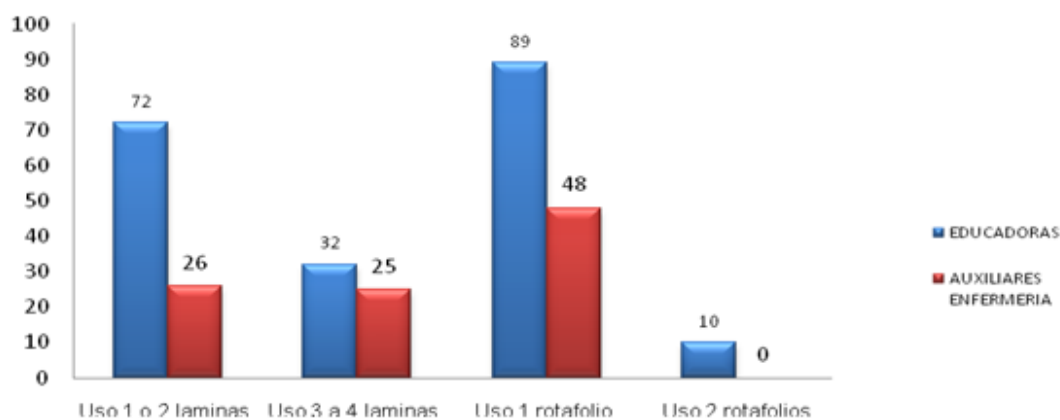
Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNMI

Diversidad de uso de láminas y rotafolios

En el caso de las consejerías observadas en educadoras (es) en la segunda ronda en los 6 distritos, la tendencia es a emplear 1 o 2 láminas (72%), a emplear un rotafolio es del 90 % y únicamente el 10 % a usar 2 rotafolios.

En auxiliares la tendencia es usar 1 o 2 láminas y a emplear un solo rotafolio.

Gráfica 35
Diversidad de láminas empleadas



Fuente: Base de datos Monitoreo Banco de Materiales educativos, 2012 PSYNNMI

Observaciones en talleres de realimentación a educadoras y auxiliares de enfermería

Cuadro 10

Realimentación a educadoras y auxiliares de enfermería segundo monitoreo

EDUCADORAS	AUXILIARES DE ENFERMERÍA
<ul style="list-style-type: none"> Felicitar a la paciente al inicio de la consejería 	<ul style="list-style-type: none"> Mejorar el uso de índice y pestañas
<ul style="list-style-type: none"> Genere más interlocución con el rotafolio 	<ul style="list-style-type: none"> Generar mayor interlocución con pacientes
<ul style="list-style-type: none"> No de más de dos temas por consejería 	<ul style="list-style-type: none"> Felicitar siempre a las pacientes al inicio de la consejería
<ul style="list-style-type: none"> Mejorar la técnica en el manejo de las pestañas del índice 	<ul style="list-style-type: none"> No exponer el rotafolio sin razón
<ul style="list-style-type: none"> Establecer siempre los compromisos de la paciente 	<ul style="list-style-type: none"> Establecer siempre los compromisos de la paciente
	<ul style="list-style-type: none"> Seleccionar temas acorde a situaciones de las pacientes
	<ul style="list-style-type: none"> Profundizar más en los temas
	<ul style="list-style-type: none"> Hacer más participe la consejería

Fuente: Elaboración propia. 2012.

7.5 Conclusiones del Monitoreo Uso de Materiales

- En las educadoras (es) no existe una actitud homogénea para la selección del tema a dar durante la consejería.
- Existe la tendencia a emplear el índice de los rotafolios, puesto que en la mayoría de casos se hizo uso del mismo, hubo poca dificultad en encontrar la lámina deseada y menos las manifestaciones de “aturdimiento” o nerviosismo.
- En casi la totalidad de las consejerías observadas se emplearon los rotafolios como material de apoyo educativo. El video educativo se utilizó menos por la poca disponibilidad de equipo audiovisual en los servicios de salud.
- Durante el momento de saludo, felicitación y consulta, la mayoría de las educadoras siguen los lineamientos de portar el rotafolio en las manos y con las imágenes ocultas.
- Las educadoras al momento de dar el mensaje clave ubican el rotafolio en una posición correcta, tanto cuando lo sostienen en las manos como al colocarlo sobre el escritorio.
- Aún existen carencias en emplear el rotafolio para mantener la atención de la persona usuaria de los servicios. Se observó que mueven el rotafolio sin armonía y de manera arrítmica.
- La mayoría de educadoras (es) emplean la imagen adecuada al mensaje que están verbalizando.

- Las educadoras (es) de los servicios monitoreados tienden a conversar sin mostrar el material, logran mantener un diálogo sin depender de un instrumento educativo.
- La preparación que poseen las educadoras en los temas de salud y nutrición facilita dar la consejería con pocas consultas al texto de apoyo y sin leerlo literalmente.
- Las educadoras tienden a no utilizar el rotafolio para interlocutar o interactuar con las usuarias de los servicios, lo que limita el acercamiento interpersonal. Y la posibilidad de responder y/o aclarar sus dudas empleando otras láminas de los rotafolios.
- La tendencia observada es a emplear 1 o 2 láminas y un solo rotafolio.

7.6 Recomendaciones para uso del material educativo

- Se recomienda que la selección del tema debe partir de conocer la sala situacional de la comunidad, revisar la ficha clínica en caso existiera la oportunidad de hacerlo y/o solicitar y revisar el carne de la mujer, el niño (a) y escuchar con atención las respuestas dadas a las preguntas que se realicen.
- Respecto al rotafolio, aunque esta puede llegar a ser una acción rutinaria se deben seguir los procedimientos enseñados: desde el índice ubicar en la columna izquierda la situación o estado de la usuaria, identificar en la columna central los temas que puede ofrecer y conocer el número que

corresponde a la lámina seleccionada. Con el uso de las pestañas encontrar de manera inmediata el grupo de temas que puede transmitir.

- El uso combinado de los materiales facilita al educador (a) la entrega del mensaje clave a la usuaria. Se recomienda realizar gestiones para obtener equipo mínimo que ayude a las educadoras (es) hacer uso de los videos educativos. Como es conocido, una fotografía comunica más que un dibujo; un video más que la fotografía.

7.7 Percepción de la Promoción y Educación en Salud y Nutrición

Análisis de entrevistas a coordinadores, enfermeras y técnicos en salud de los distritos seleccionados

Con la intención de conocer los criterios y opiniones respecto a la función de promoción y educación de los servicios de salud, durante la segunda observación de uso de materiales educativos se realizó una serie de entrevistas a Coordinadores de Distritos Municipales de Salud, Enfermeras (os) Profesionales y Técnicos (a) en Salud Rural como encargados del tema educativo.

En total se realizaron 14 entrevistas con el apoyo de un cuestionario estándar.

Las personas entrevistadas fueron:

Cuadro 11
Personas entrevistadas, cargo y municipio

#	Nombre	Cargo	Distrito
1	Florencio Simón	Coordinador de Distrito	San Juan Comalapa, Chimaltenango
2	Fredy Sotz	Técnico en Salud Rural	
3	Flora González	Enfermera de Distrito	Nahualá, Sololá
4	Antonio Tambriz	Técnico en Salud Rural	
5	Raúl Maldonado	Coordinador de Distrito	Cajolá, Quetzaltenango
6	Julissa García	Técnico en Salud Rural	
7	Marta De León Régil	Coordinadora de Distrito	Huitán, Quetzaltenango
8	Neftali Ixmay	Técnico en Salud Rural	
9	Valentín Pérez	Enfermero de Distrito	San Bartolomé
10	Francisco Oxlaj	Técnico en Salud Rural	Jocotenango, El Quiché
11	William Mérida	Coordinador de Distrito	Tejutla, San Marcos
12	Reynaldo Velásquez	Técnico en Salud Rural	
13	Rosana Solía	Enfermera de Distrito	Comitancillo, San Marcos
14	Ismán Barrios	Técnico en Salud Rural	

Fuente: Elaboración propia. 2012

7.7.1 La dinámica de educación en Salud y Nutrición en los Servicios de Salud

Destinatarias de la promoción y educación

Los entrevistados (as) hacen énfasis en que el grupo materno infantil es el principal destinatario de la promoción y educación: embarazadas, madres de menores de 2 años y 5 años de edad, madres de niños o niñas que no crecen

bien; mujeres en alto riesgo y jóvenes. Algunos respondieron que los ejercicios educativos deben estar dirigidos a todas las usuarias (os).

La priorización de las destinatarias la hacen tomando en cuenta la condición de salud de la mujer o de la niña (o), ya sea, que esté embarazada o que existan problemas con el crecimiento, peso y talla.

Otro criterio empleado para definir el destinatario es la segmentación por edad o ciclo de vida, se pone especial atención a madres de niños (as) menores de 2 años o de 5 años de edad. Las dos edades fueron mencionadas en distintos Distritos de Salud.

En los Distritos también se emplea el criterio de la incidencia de los programas. O sea, identifican a la población beneficiaria de la acción educativa según el perfil dado por el Programa que está promoviendo la intervención educativa.

Los consultados hicieron mención que parte del perfil dado por el Nivel Central del Ministerio responde sobre todo al calendario epidemiológico nacional, a la vez toman en cuenta el local, a través de la sala situacional y los indicadores de morbi-mortalidad.

Las y los responsables de educar y promocionar la salud y la nutrición

Las respuestas obtenidas coinciden en afirmar que en las acciones de promoción y educación participan todos los miembros del personal del servicio de salud.

Al profundizar en la descripción sobresalen en su orden: los educadores (as); los y las auxiliares de enfermería; se menciona a enfermeras profesionales y médicos en el momento de la consulta.

Se refirieron, también, a la trabajadora social, al técnico en salud rural y al mismo coordinador o Director del Distrito, involucrados en la planificación, coordinación, supervisión y monitoreo de la educación y promoción de la salud, así como en acciones de extensión educativa.

En cuanto a la influencia de los educadores (as) en la selección de contenidos a ser tratados en las actividades de educación, las entrevistas evidencian que sí poseen influencia, ya que, se les considera con un rol de mucha relación con la población. Ante ello, en la mayoría de Distritos de salud los educadores (as) participan en las reuniones de coordinación como parte del equipo, proponen temas de acuerdo a la problemática en salud de las comunidades y aportan para los programas de radio.

En cuanto a la participación de los o las auxiliares de enfermería en la delimitación de temas educativos a ser desarrollados, hubo dos Distritos en los cuales claramente dicen que no participan o que tienen poca influencia.

En el resto de Distritos consultados declararon que el personal auxiliar de enfermería sí participan en las reuniones, pueden sugerir temas, porque al igual que el educador (a), tienen contacto con la población.

La planificación y coordinación

La planificación de las actividades educativas en salud se realiza en todos los Distritos consultados. Los entrevistados afirman que la educación y la promoción es parte integral de la planificación de los servicios.

Dentro de las declaraciones subrayan que actualmente se desarrolla la educación y promoción de una manera más ordenada y organizada; cumple con el ciclo de proyectos. Además, se resalta que la promoción y la educación es un Programa

del sistema de servicios de salud implementado por el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, en donde la coordinación de los ejercicios educativos se da en espacios de tiempo distintos, según el criterio de cada Distrito: mensualmente, semanalmente, con poca frecuencia y cada vez que se necesita.

Las actividades de promoción y educación

Lo hallado en las respuestas de los consultados ilustra que la dinámica de las actividades de promoción o educación en salud y nutrición de los servicios del segundo y primer nivel de atención, puede ordenarse en tres espacios:

- A lo interno del servicio
 - Charlas educativas
 - Consejerías persona a persona
- A lo externo del servicio
 - Visitas domiciliarias
 - Formación de grupos de madres consejeras
 - Charlas o talleres a comadronas
 - Charlas a líderes
 - Clubes de jóvenes o mujeres
- Como extensión educativa
 - Charlas en escuelas
 - Programas en medios de difusión

A lo interno del servicio

Para promover educación en salud, los servicios de los Distritos consultados tienen preferencia de emplear las charlas educativas dirigidas a grupos de usuarias (os), aprovechan la permanencia de las personas en las salas de espera durante la consulta externa.

Las charlas educativas tienen variantes para conformar los grupos destinatarios de mensajes educativos. Hay servicios que, a través de un llamado, agrupan a las personas según la situación que viven como: embarazadas, puérperas, madres de niñas (os) mayores de 6 meses, etc.

Otros servicios cuentan con días específicos para la atención de las personas según su situación, por ejemplo los martes para atender embarazadas, programación que provoca una agrupación per se de las destinatarias con características comunes para el abordaje de la temática educativa.

Siempre a lo interno de los servicios, la educación en salud se realiza por medio de las consejerías persona a persona, de acuerdo al caso que atiendan así es el tema.

Los entrevistados refieren que la consejería es empleada en la vacunación, durante la atención en la clínica, en la post consulta o en el monitoreo y promoción del crecimiento y con las mujeres en post-parto, antes de darles egreso.

A lo externo del servicio

Los servicios de salud del primero y segundo nivel, en la dinámica educativa extraída de las entrevistas realizadas, llevan a cabo otras actividades fuera del espacio físico del mismo servicio.

Las visitas domiciliarias fueron mencionadas como actividades cotidianas en educación, estas las realizan según la situación de la mujer, la niña o el niño.

Los Distritos visitados comparten criterios para la elección de la casa a visitar, como: embarazada que no ha llegado a controles, niña (o) que no sube de peso o ha estado enfermo, e invariablemente puérperas.

Otra acción mencionada, aunque con poca frecuencia, fue la formación de grupos de madres consejeras. El hecho que este grupo sean mencionadas da indicios que los entrevistados perciben a estas mujeres comunitarias como parte de su dinámica educativa en salud.

Los servicios de salud también desarrollan charlas o talleres dirigidos a comadronas o parteras. Son procesos de formación tanto para dotarlas de nuevos conocimientos sobre salud como para involucrarlas dentro del sistema de los servicios, a manera que sean ellas quienes promuevan el uso de los mismos, indican algunos de los consultados.

Los Distritos de salud buscan involucrar a actores clave de las comunidades a través de charlas a líderes. Estas, según lo comentado por los entrevistados, tratan de sensibilizarlos para que se involucren en el cuidado de la salud y la nutrición de las personas de su comunidad.

En uno de los Distritos consultados, Cajolá Quetzaltenango, el Técnico en salud rural mencionó la existencia de Clubes de niños, niñas, jóvenes y mujeres, les brindan mensajes sobre salud y a las mujeres les enseñan recetas nutritivas.

Como extensión educativa

Al analizar la dinámica de la promoción y educación impulsada por los Distritos de salud se observa que amplían el ejercicio a espacios y momentos complementarios. Estos, al parecer, amplían la cobertura en cuanto a audiencias se refiere.

Según lo mencionado por los entrevistados de los Distritos de salud, en la dinámica educativa existe la tendencia a realizar charlas educativas en escuelas del municipio. Por lo declarado, en estas charlas se hace énfasis en temas de saneamiento y los priorizados por el calendario epidemiológico.

También se observa como extensión del ejercicio educativo y de promoción de la salud la realización de programas de radio y la colocación de cuñas educativas en las emisoras locales. En ninguna de las entrevistas se mencionó el uso de la televisión por cable local.

Selección de la actividad a realizar

La identificación de la actividad a realizar se hace desde varios criterios, el más citado por los entrevistados se basa en las características del grupo. También definen la actividad por el medio o el material a usar.

Por lo visto no existe una claridad estratégica puesto que debería sobresalir, el qué deseo, con quienes, el tiempo disponible, los recursos a mano. Según lo encontrado en las declaraciones, lo que se busca es hacer llegar el mensaje a la mayor cantidad de personas, por ello se privilegia a las charlas educativas.

Por lo anterior, el AINM-C es una estrategia que genera una intervención ordenada y con elementos que se pueden articular fácilmente para hacer las actividades educativas con mayor adecuación y pertinencia a la población destinataria, contenidos a ofrecer, cultura y el tiempo disponible.

Selección del tema o mensaje clave a promocionar o a educar

Según lo indican los funcionarios que ofrecieron declaraciones, existe un temario dado por el nivel central. Este temario responde al calendario epidemiológico. También indican que la sala situacional influye, ya que, tratarán los temas que tienen índices más altos de morbilidad o mortalidad.

Las condiciones de salubridad e higiene influyen en la delimitación del tema, mezclado con la incidencia de un proyecto o Programa que por un período esté facilitando material educativo. Se mencionan los casos de hogares saludables, VIH-SIDA, planificación familiar, AINM-C, AIEPI. Que son intervenciones que traen su propio paquete de materiales. En ese sentido, los materiales influyen en qué tema se dará.

Asimismo, para la selección del tema toman en cuenta la situación de salud de la audiencia, ya sea, de manera individual o grupal. Por lo tanto, existe una definición de situación y tema individual o una definición de situación y tema grupal. Lo que complementa con lo expuesto en la descripción de las actividades.

Factores que determinan el desarrollo de la promoción y educación en salud y nutrición

Los entrevistados declararon que un factor determinante para el desarrollo positivo de las actividades preventivas es la existencia de la atención integral de la niñez y la mujer a nivel comunitario (AINM-C). Lo infieren como una estrategia que ordena la promoción y la educación.

La planificación sistemática favorece el desarrollo de la función educativa de los Distritos, así como la capacitación constante del personal y el hecho de contar con materiales nuevos.

Por otro lado, observan como factores negativos o barreras para el desarrollo fluido de las acciones educativas, el analfabetismo y algunas creencias de las y los usuarios de los servicios; las personas usuarias llegan con poco tiempo al servicio; la apatía en las comunidades de participar; la autoridad que ejerce el hombre en el hogar, la ausencia o inasistencia del padre.

7.7.2 Opinión de los entrevistados respecto a la promoción y educación en sus Servicios de Salud

Importancia de la promoción y educación en salud

Partiendo de las declaraciones dadas, la promoción y la educación son fundamentales para la salud de la población, puesto que se hace prevención a través de la educación.

Los entrevistados consideran que la mayoría de problemas se pueden evitar por medio de acciones educativas correctamente planificadas y ordenadas en su ejecución.

Se afirma que son fundamentales, ya que, la educación da el cambio de comportamiento o de prácticas que son negativas para la salud. Con la promoción realizada por los servicios de salud se disminuye la morbilidad y mortalidad materno infantil. “Es importante porque lo que se quiere es prevenir no curar.”, opina uno de los entrevistados.

Valoran la labor que realiza el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social al asumir la tarea educativa en salud, puesto que el Ministerio de Educación no toca estos temas en la currícula regular.

“La educación en salud trasciende fronteras culturales y de edad, se economizan recursos” afirma uno de los consultados. Otra persona asevera que “La base en salud pública es la prevención porque esta es la atención primaria en salud”.

La promoción en salud se considera como movilizadora y promotora de demanda de servicios “Los mensajes hacen que las personas acudan al servicio de salud.”

Opinión sobre el quehacer educativo de auxiliares de enfermería

Según los entrevistados la labor educativa de los y las Auxiliares de Enfermería es escasa por otras tareas y labores que realizan en el servicio. Ante la oportunidad que tienen a diario de transmitir un mensaje educativo a los y las usuarias, consideran que hay que fortalecer el trabajo educativo que realizan. Según uno de los entrevistados “Se necesita que se metan más de lleno, aunque depende de cómo están de trabajo”.

Respecto al manejo de metodologías de enseñanza aprendizaje opinan que no están muy involucradas en estos temas, pues son formadas en temáticas relacionadas con los servicios que prestan y para otras acciones de atención.

Ahora bien, a pesar de las opiniones vertidas valoran como relevante la labor educativa de los y las auxiliares. “Es muy importante por la formación que ellas tienen, manejan el tema más que las educadoras y tienen experiencia.” Consideran que conocen a la gente de las comunidades. Aunque la gente a veces no confíe en ellos (as) por ser del mismo lugar o porque la gente busca la opinión del médico”.

Opinión sobre el quehacer educativo de educadores (as)

Los entrevistados tienen la percepción que los educadores (as) han hecho buen trabajo. Consideran que sus labores son una ventaja, pues tienen como prioridad dar educación.

Lo anterior se reafirma con la opinión de un entrevistado “Están haciendo un buen trabajo para educar, su cargo es para eso, todas las actividades son para educar.”

Además de considerar que su labor educativa es muy buena, puesto que “a través de ellas hemos logrado mejorar los indicadores,” observan que los educadores (as) se comunican con el personal de enfermería sin ningún problema, son personas muy comprometidas con su trabajo. Además de que su trabajo es vital pues están en contacto con las personas.

Uno de los consultados hace la observación que los educadores (as) pasaron por un proceso de selección.

Para fortalecer el trabajo que realizan los educadores (as), opinan que se necesita que se preparen más en temas técnicos, tienen que documentarse o formarse, “ellas no pueden identificar las señales de peligro, como lo hace una Auxiliar de Enfermería.”

Diferencias entre educadoras y auxiliares de enfermería

Las personas que concedieron las entrevistas ubican sin dificultad las diferencias de las capacidades y de formación que tienen las educadoras y auxiliares de enfermería. Esto abre una oportunidad para crear procesos de formación que complementen los perfiles de ambas disciplinas para fortalecer la función de promoción y educación de los servicios de salud.

Cuadro 12
Diferencias entre educadoras y auxiliares de enfermería según percepción entrevistados

Auxiliares de Enfermería	Educadoras (es)
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene mucha atención al paciente 	<ul style="list-style-type: none"> • Se dedica sólo a educación
<ul style="list-style-type: none"> • Da atención para varios Programas 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo pesa, talla y da educación
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce todos los temas en salud 	<ul style="list-style-type: none"> • A su ingreso no conoce nada de salud
<ul style="list-style-type: none"> • Desconoce de didáctica y metodologías educativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ha sido formada en pedagogía
<ul style="list-style-type: none"> • Es más técnica para los servicios de salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es especialista en el uso de los materiales educativos

Fuente: Elaboración propia

7.7.3 Opinión sobre la función de promoción y educación de los Distritos

Los prestadores de servicios de salud entre médicos coordinadores de Distrito, enfermeras profesionales y técnicos de salud rural tienen una opinión positiva de su labor educativa y de promoción de la salud. Consideran que es una estrategia que ayuda para mejorar todo.

Además opinan que los procesos de promoción y educación se han fortalecido “ahora se tiene más acercamiento a lo que es educación. Antes eran sólo las Auxiliares de Enfermería quienes hacían consejería y charlas”. “La educación en salud es una fortaleza en nuestros servicios.”

Dicen con mucha certeza que la educación en salud es una buena experiencia. A través del apoyo de los educadores (as) han logrado hacer mapeo de casos. “Esto es una actividad que la Auxiliar de Enfermería no puede realizar por otras tareas, sí se hizo con la educadora. Hemos tenido vidas salvadas”.

Ahora bien, también hay conciencia que las prácticas de promoción y educación pueden mejorar o fortalecerse. “Al servicio le falta profundizar los temas. Nos limitamos a consejerías y a las charlas.” “Es necesario fortalecer el proceso, yo siento que es buena, que tenemos que mejorarla es cierto.” Afirma una de las entrevistadas.

Por aparte, consideran que la población tiene que cambiar luego de la atención en salud por medio de la promoción y educación ofrecidas, puesto que “La gente tiene un concepto de salud muy distinto. Está acostumbrada a recibir medicinas y no consejos. Hay que cambiarles ese concepto.”

7.8 Conclusiones generales percepción de coordinadores, enfermeras y técnicos en salud de los distritos seleccionados

Se considera al grupo materno infantil como el principal destinatario de la promoción y educación: embarazadas, madres de menores de 2 años y 5 años de edad, madres de niños o niñas que no crecen bien; mujeres en alto riesgo y jóvenes. Aunque también consideran que los ejercicios educativos deben estar dirigidos a todas las usuarias (os) de los servicios.

Se tiene la percepción que en las acciones de promoción y educación participan todos los miembros del personal del servicio de salud, aunque enfatizan que hay

personal que tiene mayor carga en esta función como las educadoras (es) y auxiliares de enfermería.

La planificación de las actividades educativas en salud se realiza en todos los Distritos consultados. Se afirma que la educación y la promoción es parte integral de la planificación de los servicios.

La coordinación de los ejercicios educativos se da en tiempos distintos, según el criterio de cada Distrito: mensualmente, semanalmente, con poca frecuencia y cada vez que se necesita.

La dinámica de las actividades de promoción o educación en salud y nutrición de los servicios del segundo y primer nivel de atención, puede ordenarse en tres espacios: A lo interno del servicio (Charlas educativas y Consejerías persona a persona). A lo externo del servicio (Visitas domiciliarias, Formación de grupos de madres consejeras, Charlas o talleres a comadronas, Charlas a líderes y Clubes de jóvenes o mujeres). Como extensión educativa (Charlas en escuelas y Programas en medios de difusión).

La identificación de la actividad a realizar se hace desde varios criterios, el más citado por los entrevistados se basa en las características del grupo. También definen la actividad por el medio o el material a usar.

Existe un temario dado por el nivel central. Este temario responde al calendario epidemiológico. La sala situacional influye, ya que, tratan los temas que tienen índices más altos.

Existe la opinión en que un factor determinante para el desarrollo positivo de las actividades preventivas es la existencia de la atención integral de la niñez y la

mujer a nivel comunitario (AINM-C). Se infiere como una estrategia que ordena la promoción y la educación.

Se tiene la percepción que la planificación sistemática favorece el desarrollo de la función educativa de los Distritos, así como la capacitación constante del personal.

Se considera a la promoción y a la educación como fundamental para la salud de la población, puesto que se hace prevención a través de la educación. Se piensa que la mayoría de problemas se pueden evitar por medio de acciones educativas correctamente planificadas y ordenadas en su ejecución. La promoción en salud es vista como movilizadora y promotora de demanda de servicios.

La labor educativa de los y las Auxiliares de Enfermería es escasa por otras tareas y labores que realizan en el servicio. Ante la oportunidad que tienen a diario de transmitir un mensaje educativo a los y las usuarias, consideran que hay que fortalecer el trabajo educativo que realizan.

Se tiene la percepción que los educadores (as) han hecho buen trabajo y que sus labores son una ventaja, pues tienen como prioridad dar educación. Se necesita que se preparen más en temas técnicos, tienen que documentarse o formarse, “ellas no pueden identificar las señales de peligro, como lo hace una Auxiliar de Enfermería.”

La promoción y educación en salud y nutrición es considerada como una estrategia que ayuda para mejorar todo. Se estima que los procesos de promoción y educación se han fortalecido.

7.9 Observación de Momentos Educativos durante las rutas de atención de la usuaria

La segunda fase de observación de campo agregó a la metodología de recolección de información la observación de la ruta seguida por usuarios (as) de los servicios. Esta observación tuvo como propósito identificar los momentos educativos en los que se veía involucrada la persona usuaria durante su visita al servicio.

El personal que monitoreó las rutas de atención solicitó el consentimiento verbal de la persona a la que dieron seguimiento.

Se observaron 7 servicios de salud con cartera de atención ampliada, o sea CAP o CAIMIS. En total fueron 21 rutas seguidas y observadas. Todas mujeres.

Para una mejor comprensión de las conclusiones y recomendaciones, estas son presentadas seguidas a la descripción de momento educativo identificado. Cada servicio tiene dinámicas y rutas distintas de atención, variantes que se diferencian aún más al ver caso por caso.

En función de identificar los momentos educativos en los que estuvo la persona usuaria, se han dispuesto “Escenarios”, estos son espacios de tiempo y lugar generales vistos en todos los servicios.

- Escenario 1: Ingreso
- Escenario 2: Durante la espera
- Escenario 3: Durante la atención
- Escenario 4: Antes de retirarse

CAP San Juan Comalapa, Chimaltenango

Las tres rutas fueron observadas el mismo día durante la mañana.

Escenario 1: Ingreso

Todas las usuarias llegaron directamente al espacio de recepción. Entregaron el carné propio y/o del hijo (a). Ahí se les indicó pasar a la sala de espera.

Escenario 2: Durante la espera

El tiempo promedio de espera es de 25 minutos. Durante ese tiempo pocas conversan entre ellas. De las mujeres observadas una estuvo hablando con su hija, otra callada, la tercera intercambió pocas palabras con otra mujer presente.

Se observa que durante la espera, las madres pasan el tiempo dando de mamar o cuidando qué hacen sus hijas (os) quienes caminan y se acercan a los juegos para niños y niñas instalados cerca de las salas de espera.

Pasados 25 minutos, promedio, se acercó a la sala de espera la educadora a dar una charla educativa, empleó un rotafolio, habló sobre lactancia materna exclusiva y vacunación. La duración fue de 12 minutos.

La educadora trató de generar intercambio de ideas o interlocución haciendo algunas preguntas. Se vio poca reacción de las mujeres presentes. No generó ningún compromiso a seguir por las mujeres usuarias del servicio.

Pasados 5 minutos de haber finalizado la charla educativa, todas las personas presentes fueron llevadas al salón de reuniones.

Ahí se les impartió la segunda charla educativa. Esta trató sobre vacunación, planificación familiar, cáncer en la matriz. La charla fue impartida por la trabajadora social responsable de la promoción y educación en el Distrito.

Para impartir la charla la Trabajadora Social empleó trifoliales y un afiche. Ella habló en el idioma materno, generó diálogo con mayor facilidad. La charla duró 30 minutos. No promovió en las mujeres la adopción de algún compromiso o seguimiento.

Al finalizar, las mujeres fueron trasladadas nuevamente a la sala de espera. Ahí se proyectó varias veces en el televisor un video sobre métodos anticonceptivos. No hubo interacciones, ni reflexiones sobre el mensaje dado. El video estaba de fondo a la dinámica general de la sala de espera.

Ninguna de las usuarias, ni de las personas que esperaban se acercó a leer o a ver los afiches que están pegados en las paredes de la sala de espera.

Conclusiones y recomendaciones específicas

Se determina que el material empleado en las charlas no es el adecuado para impartir un tema en grupo.

La educadora no logró promover la reflexión e intercambio con las personas presentes. Se observó que la educadora carece de recursos expresivos y técnica de manejo de grupo para llamar la atención hacia ella y el tema. La interacción debe iniciarse desde el saludo mismo.

Se sugiere fortalecer las competencias para hablar en público a las educadoras y personal encargado de ejercicios educativos.

Reiterar la aplicación técnica de los rotafolios, videos educativos y mantas educativas.

En las salas de espera, se sugiere promover el uso de los videos con sentido educativo y de interacción.

Escenario 3: Durante la atención

En este escenario se presentan variantes por el tipo de consulta y atención recibidas.

Durante la atención, únicamente se observó un espacio educativo ofrecido por la enfermera profesional del Distrito, quien dio la bienvenida y le explicó el porqué es importante asistir al servicio por los riesgos que se corre en el embarazo, parto, puerperio y riesgos del recién nacido.

Habló sobre las señales de peligro, le mencionó ejemplo. Le explicó sobre el tiempo de recuperación luego del parto, platicó sobre la lactancia materna, le explicó sobre la fertilidad y la cantidad de hijos, se le informó sobre métodos de planificación familiar. No se formuló un compromiso ni el seguimiento.

Conclusiones y recomendaciones específicas

En esta acción educativa se observa saturación de temas. Lo que puede provocar distracción o confusión de las acciones que debe realizar.

Durante la consulta y la consejería únicamente empleó un muestrario de métodos para la planificación familiar. Aunque los temas desarrollados cuentan con material de apoyo.

Escenario 4: Antes de retirarse

Esta es una de las actividades más rápidas. Las usuarias se dirigen a donde les entregan el medicamento. Allí les dan una explicación sobre el uso y la dosificación del medicamento. No se identificó ningún momento educativo en este escenario.

San Bartolomé Jocotenango, El Quiché

Se observaron tres rutas durante dos días, dos por la tarde y una por la mañana.

Escenario 1: Ingreso

Las tres usuarias entraron directamente a entregar el carné a la recepción o clasificación, se les indicó sentarse y esperar. Poca interacción entre el personal y las usuarias.

Escenario 2: Durante la espera

Las usuarias esperan sin conversar entre ellas.

Ninguna de las usuarias, ni de las personas que esperaban se acercó a leer o a ver los afiches que están pegados en las paredes de la sala de espera.

Una de las mujeres seguidas en su atención fue invitada por parte del personal a que les ayudara a preparar material para una actividad que el servicio iba a realizar. Al parecer esta persona es conocida y de confianza para el personal del servicio.

En este escenario hubo 2 consejerías.

La primera impartida por una auxiliar de enfermería se dio en español con apoyo de intérprete. Empleó rotafolio para aconsejar sobre higiene personal, lavado de manos y preparación de alimentos.

Al realizar la consejería no se observó ningún intento de interlocución, o sea, de preguntar a la persona sobre lo aconsejado, su situación o sobre lo que sabe respecto al tema. No se generó diálogo y tampoco estableció un compromiso ni seguimiento.

Esta consejería llama la atención pues se hizo antes de la toma del peso y la talla de las hijas gemelas de la usuaria. Los temas coincidieron con la situación de las niñas que presentaban infección en los ojos e intestinal respectivamente. El evento duró 8 minutos.

La segunda consejería observada en este escenario se dio pasada una hora y 20 minutos de espera después de haberle tomado el peso. La atención médica se retrasó por haber sólo un médico.

La consejería fue dada por una educadora, tuvo una duración de 10 minutos. Se utilizó rotafolio para impartir los temas relacionados a diarrea y cuidados del niño enfermo.

La educadora careció de interés para generar intercambio de ideas y no promovió que la usuaria asumiera un compromiso.

Conclusiones y recomendaciones específicas

Se estima que la primera consejería se dio en un momento inadecuado, pues aún no existía información específica del estado de las niñas para decidir el tema.

Las dos consejerías observadas en este escenario carecieron de la interlocución necesaria para crear mayor confianza e intercambio de ideas.

La segunda consejería se dio durante un largo espacio de espera, lo que pudo haber permitido extenderla más para generar confianza y diálogo.

Se recomienda reforzar la capacitación del personal sobre la toma de decisión del tema a impartir y sobre la generación del diálogo educativo. Además de retomar la importancia que tiene la generación del compromiso y el seguimiento.

Escenario 3: Durante la atención

En este escenario no se identificaron momentos educativos claramente definidos. El médico que atendió si platicó con las usuarias, hizo preguntas para generar el diagnóstico y dio algunos consejos.

No se observó que se creara una acción específica para promover alguna práctica de prevención en salud y nutrición.

Escenario 4: Antes de retirarse

En el CAP de San Bartolomé Jocotenango se observó un solo momento de educación a través de la consejería. Esta se dio luego de la entrega del medicamento. La usuaria fue invitada por una educadora a recibir consejería.

El tema impartido fue lactancia materna y alimentación del niño de 6 a 8 meses. Durante la consejería no hubo interlocución, solamente las preguntas iniciales sobre la edad de niño.

La educadora no creó ningún compromiso a cumplir ni estableció un seguimiento. La consejería duró 5 minutos. Luego la usuaria se retiró del servicio.

Conclusiones y recomendaciones específicas

Esta consejería tiene las mismas características que las dadas durante la espera. La duración fue mínima y no hubo interlocución suficiente.

En general se recomienda, sugerir a la coordinación del servicio dar un ordenamiento a sus acciones de educación. Supervisar la calidad de las consejerías impartidas en el servicio.

También se recomienda, hacer uso de otros materiales educativos dentro del servicio como las cuñas y los videos educativos. Lo que requiere de un esfuerzo para gestionar equipo y ordenar el uso del mismo.

Nahualá, Sololá

Tres rutas observadas. 2 durante la mañana, una por la tarde.

Escenario 1: Ingreso

Las tres usuarias entregaron sus carné al área de clasificación. Ahí se les indicó con amabilidad que pasaran a la sala de espera.

Escenario 2: Durante la espera

Se observa que las personas que esperan platican entre ellas. Las 2 observadas esperan en silencio.

A las 8 de la mañana, una educadora llega a impartir una charla educativa sobre higiene personal, emplearon el rotafolio. Además presentaron un video sobre Planificación Familiar.

La charla educativa dada en el idioma materno no generó intercambio entre las usuarias presentes y la educadora, quien no hizo preguntas generadoras. La actividad se basó en el discurso de la educadora.

La dinámica de la charla educativa no incluyó la generación de compromisos en las personas presentes.

Al finalizar la charla, la educadora se concentró en pasar un libro para que las personas presentes firmaran o colocaran su huella digital, este es un libro de constancia de la actividad.

Por la tarde, la usuaria observada luego de entregar el carné esperó en la sala. De inmediato se puso a platicar con otras mujeres que estaban en la sala de espera. Fue llamada para la toma del peso de su hija.

Al regresar a la sala de espera, encuentra a una educadora explicando un video educativo sobre lavado de manos. La educadora repite el video. Al finalizar pasa un listado de las personas presentes. Luego coloca el video sobre planificación familiar y lo deja finalizar sin hacer comentarios ni preguntas a las usuarias presentes.

Conclusiones y recomendaciones específicas

En este servicio se observa que si tratan de aprovechar el momento de la espera, utilizando videos.

Se observa que usan el rotafolio para ilustrar sus mensajes educativos, aunque este no es un material adecuado para este tipo de actividad.

El uso de los “Videos educativos” es adecuado, puesto que lo colocan, lo explican y lo repiten, pero “otros Videos” no son empleados de la misma manera, tal es el caso del video de planificación familiar.

Se evidencia que a las educadoras se les dificulta crear un ambiente de confianza que facilite el diálogo o el intercambio con las usuarias.

Es evidente que en las charlas educativas las educadoras no buscan generar compromisos en las usuarias ni establecer el seguimiento.

Se recomienda fortalecer las acciones realizadas en grupo, como las charlas educativas en salas de espera. Dejando de usar el rotafolio impreso y usando más el rotafolio digital; capacitando a las educadoras técnicas para hablar en grupo y generación de participación.

Escenario 3: Durante la atención

En este escenario se ubicó una consejería. Esta se realizó luego de la atención médica dada por el Enfermero profesional mientras se esperaba el efecto de un supositorio aplicado al niño. La consejería fue dada por el mismo enfermero profesional del distrito.

La consejería duró 5 minutos, trató el tema lactancia materna y vacunación, si hubo diálogo fluido y logró que la señora usuaria asumiera el compromiso de vacunar a su hijo. No empleó material educativo.

Conclusiones y recomendaciones específicas

Esta consejería evidencia que la habilidad de diálogo del sujeto responsable del momento educativo influye determinadamente en el éxito del mismo.

Escenario 4: Antes de retirarse

En este escenario de post consulta se encontró una consejería. Fue impartida luego de la entrega del medicamento. El tema tratado fue El plan de emergencia. Para la realización de la consejería la educadora empleó el rotafolio.

El tema fue apropiado a la condición de la usuaria, pues está embarazada y el doctor le sugirió que debe hacerse todos los controles necesarios pues creía que el niño (a) estaba en mala posición.

La acción educativa duró 4 minutos. Aspecto que fue explicado por la educadora a la usuaria, ya que le dijo que iba a ser breve pues la consulta con el médico había durado bastante por haber sido interrumpida por una emergencia.

Conclusiones y recomendaciones específicas

En general se observa que existe la intención de aprovechar la presencia en la sala de espera. Para ello dan charlas educativas que deben ser fortalecidas, tal como se comenta en párrafos anteriores.

Se observa que las consejerías dadas en el CAP de Nahualá son de corta duración.

Se recomienda fortalecer a las educadoras en capacidad de interacción con grupos.

Asimismo, que se creen acciones formativas en las cuales el personal con mayor experiencia en interaccionar con usuarias comparta sus conocimientos y técnicas a personal nuevo del área de promoción y educación en salud.

Huitán, Quetzaltenango

Tres rutas observadas. Todas por la tarde.

Escenario 1: Ingreso

Cada una de las personas observadas ingresó al servicio a entregar carné y a dar información. Una de ellas no llevó carné, luego de varias preguntas y solicitud de datos, encontraron el folder correspondiente.

El personal atendió con amabilidad a las usuarias, solicitaron el número de folder, este corresponde al sistema de archivo de la consulta.

Escenario 2: Durante la espera

Las usuarias se sientan a esperar y no se comunican con otras mujeres que se encuentran en la sala, esperan en promedio 20 minutos, cada una es llamada para tomar el peso y la talla.

Ninguna de las usuarias, ni de las personas que esperaban se acercó a leer o a ver los afiches que están pegados en las paredes de la sala de espera.

Escenario 3: Durante la atención

En el área de monitoreo de crecimiento pesan y tallan a los hijos (as) de las usuarias observadas. A las tres les dan el dato. Estos son anotados en los expedientes. De las tres usuarias a dos se le dio consejería persona a persona.

Las dos consejerías se refirieron a alimentación complementaria. La auxiliar de enfermería que tomó el peso y la talla fue quien dio las consejerías, ambas se dieron sin material, la duración promedio es de 8 minutos, no generó una interacción que permitiera el intercambio de ideas y reflexión del tema, No se establecieron compromisos, a las usuarias solamente se les sugirió regresar al mes siguiente para ver si sus hijos están aumentando de peso.

Durante la consulta médica no se dieron momentos específicos de educación. Sí se ubicaron consejos aislados y explicaciones de cómo emplear el medicamento prescrito.

Conclusiones y recomendaciones específicas

Las consejerías se realizaron luego de la toma del peso y talla, los datos obtenidos del mismo, motivaron tratar el tema de alimentación del niño (a).

Las consejerías fueron cortas y unidireccionales. Se motivó muy poco la interacción entre auxiliar de enfermería y usuarias.

Una de las usuarias no recibió ningún mensaje educativo. Si le dieron consejos sobre cómo usar los micronutrientes pero sin consejería formal.

Se recomienda retomar el ejercicio de capacitación tanto con educadoras como con auxiliares de enfermería. Al parecer, varias educadoras fueron cambiadas luego de la capacitación dada por el PSNMI.

Es necesario formar al personal en el uso de los videos educativos en las salas de espera y sobre el uso de los rotafolios digitales que se encuentran en el disco interactivo.

Escenario 4: Antes de retirarse

En la post-consulta y antes de salir del servicio no se evidenciaron acciones educativas.

Cajolá, Quetzaltenango

Se dio seguimiento a 3 usuarias. Dos durante la mañana y una por la tarde.

Escenario 1: Ingreso

Las personas seleccionadas para ser observadas entraron al servicio y entregaron el carné.

El personal que las atendió prestó atención a cada una. Mostraron interés de atenderlas. Luego les pidieron que se sentaran a esperar a que se les llamara.

Escenario 2: Durante la espera

En la sala, una de las usuarias observadas se puso a platicar con otra mujer que estaba esperando.

Ninguna de las usuarias, ni de las personas que esperaban se acercó a leer o a ver los afiches que están pegados en las paredes de la sala de espera.

Escenario 3: Durante la atención

Las tres usuarias, en turnos y horas distintas, fueron llamadas para tomar el peso y talla a sus hijas (os).

El personal que hizo la toma de peso y talla siguió todos los pasos e informaron los datos a las madres en voz alta.

Durante la toma del peso y talla, a las dos usuarias de la mañana les dieron consejos rápidos y entre la conversación regular.

Los temas tratados de manera “informal” en la conversación fueron desarrollo oportuno y alimentación.

Se evidenciaron dos momentos específicos de consejería, dados inmediatamente después de finalizado el proceso de toma de peso y talla.

A las dos usuarias les dieron consejería en alimentación complementaria del niño (a).

En una de las consejerías, el material empleado fue el carné del niño (a). Duró 15 minutos. En la segunda consejería no se emplearon materiales y fue dada en idioma materno. Duró 4 minutos.

Durante estas consejerías sí se observaron interacciones de preguntas y respuestas en ambas partes, no se dieron compromisos ni se establecieron formas para el seguimiento al finalizar las consejerías.

Durante la atención médica no se dieron eventos educativos, únicamente explicaciones sobre cómo utilizar el medicamento prescrito.

Conclusiones y recomendaciones específicas

El personal que realiza el monitoreo del crecimiento tiene presente que debe realizar la promoción, aunque no maneja totalmente la técnica de la consejería. Estas consejerías dadas después de la toma del peso y talla no usaron material educativo.

Las auxiliares de enfermería que generaron los momentos educativos sí facilitan el intercambio de ideas.

Se recomienda que la coordinación del distrito vele por el uso de los materiales educativos entregados a su Distrito.

En caso de ser insuficiente el material educativo, se cree conveniente de dotarlos con más.

Es imprescindible que el personal reciba nuevamente capacitación en consejería y uso de materiales en salas de espera. Esta se puede promover usando las guías dadas en el Banco de Recursos de Comunicación Interpersonal y Grupal.

Escenario 4: Antes de retirarse

En este escenario se identificaron 2 intervenciones educativas. Uno durante la mañana y otro por la tarde.

Durante la mañana, fue una consejería se dio luego de la entrega de los medicamentos. El tema tratado fue El plan de emergencia, se dio sin material educativo y duró aproximadamente 7 minutos.

El de la tarde también fue una consejería impartida en la farmacia. La auxiliar de enfermería empleó rotafolio ajeno a los entregados por el PSNMI, el tema tratado fue preparación del suero oral. La consejería duró 2 minutos, fue unidireccional, no hubo interlocución, no se generó diálogo. El compromiso fue dicho por el auxiliar y aprobado por la usuaria con un “sí”.

Conclusiones y recomendaciones específicas

Las consejerías dadas en la pos consulta son muy breves, no permiten generar la interacción necesaria para motivar la aprehensión del mensaje y menos la búsqueda consciente del cambio de comportamiento.

Es necesario que la coordinación del servicio verifique qué materiales se emplean durante las consejerías, a manera de supervisar el uso correcto e idóneo del mismo.

En general, se reitera la necesidad de capacitar al personal dedicado a las acciones educativas de este servicio.

Se hace énfasis en consejería y en el uso del material de video y digital para las salas de espera.

Tejutla, San Marcos

Se observaron a tres usuarias del CAP de Tejutla. Una es una abuela que lleva a su nieta. Las otras son las madres. Las tres durante la mañana del mismo día.

Escenario 1: Ingreso

Las tres usuarias entran al servicio directamente al área de clasificación y recolección de datos. El personal les atiende de inmediato, de manera amable y les indican que deben esperar.

Escenario 2: Durante la espera

Las usuarias se dirigen a la sala de espera. Se sientan y no platican con nadie. La mayoría se dedica a cuidar a sus hijas (os). Pocas conversaciones.

Ninguna de las personas presentes, usuarias del servicio, se acerca a leer los afiches colocados en las paredes.

En este escenario una auxiliar de enfermería se acerca a una de las madres observadas para darle una consejería. Se refiere a alimentación complementaria. No utiliza el rotafolio ni otro material educativo.

Durante la consejería le solicita el carné del niño, en el cual revisa qué vacunas le han puesto. Luego le habla de la importancia de la vacunación.

Hubo pocas preguntas para generar interlocución. La usuaria estuvo en situación de escucha. La duración fue de 8 minutos. No se generó ningún compromiso ni seguimiento.

Conclusiones y recomendaciones específicas

En el servicio durante el momento de observación no se hizo uso de los videos educativos.

Se trata de aprovechar la permanencia de las personas en la sala de espera dando consejerías.

La consejería observada fue breve y sin uso del material educativo.

Los temas ofrecidos responden a la situación general del niño (a).

Se recomienda reforzar la capacitación en cuanto al procedimiento que debe seguirse en la realización de las consejerías persona a persona.

Se sugiere motivar el uso de los videos educativos entregados por el proyecto o por otros programas de manera sistemática y ordenada a manera de aprovechar la oportunidad de la presencia de las usuarias.

Escenario 3: Durante la atención

La abuela que llevó a su nieto a vacunar, usuaria en observación fue atendida a los 10 minutos de haber llegado.

En este escenario de atención, pesaron y tallaron al niño. En voz alta y de manera clara le dieron los datos a la usuaria, agregando que está bien de peso y de talla, de manera muy amable le solicitaron datos de la madre y el padre para llenar el carné. Luego durante la aplicación de la vacuna le explicaron qué debía hacer y para qué servía la vacuna.

La conversación de una sola vía, no llegó a formalizarse como una consejería. Todo el proceso duró alrededor de 15 minutos.

Otra de las usuarias observadas pasó a la consulta donde se le pesó y se le detectó que tenía amígdalas inflamadas. Se le prescribió medicamento. La explicación del uso del medicamento fue muy rápida, no hubo mayor interacción entre prestador de servicio y la usuaria. Este momento duró cerca de 20 minutos. La tercera usuaria del servicio fue atendida por una auxiliar, ya que, la doctora estaba atendiendo una emergencia.

El niño fue pesado y auscultado por la auxiliar. Mientras lo hace le da algunos consejos, motivando a que debe cuidar al niño pues se ha enfermado mucho. Luego la auxiliar le da una consejería. Los temas ofrecidos fueron señales de peligro y la elaboración del plan de emergencia.

Esta consejería se apoyó en el rotafolio del PSNMI. La consejería fue unidireccional, aunque la auxiliar hizo varias preguntas, la usuaria no respondió o empleó monosílabos para responder.

La consejería duró cerca de los 8 minutos. No se formuló un compromiso ni se estableció seguimiento.

La auxiliar le prescribió medicamento con una breve explicación del uso.

Conclusiones y recomendaciones específicas

La consejería fue adecuada en cuanto al tema y la situación de salud del niño. Si se empleó el material educativo.

Se recomienda cuidar los pasos de la consejería, principalmente el paso de la formulación del compromiso y del establecimiento el seguimiento.

Escenario 4: Antes de retirarse

En este escenario no se percibió ninguna acción de educación. Las usuarias que recibieron recetas, pasaron a recoger el medicamento en donde les dieron una explicación para su uso.

Conclusiones y recomendaciones específicas

En general se observa que existe una dinámica de momentos educativos casuales.

La educación en salud no se observó con suficiente supervisión dentro del sistema de atención del servicio.

Se recomienda reforzar la formación de todo el personal del servicio en cuanto a la función de promoción de la salud.

Se sugiere fortalecer las capacidades educativas de las auxiliares de enfermería, empleando las guías de uso y generando procesos constantes de autoformación en educación para la salud y nutrición.

Comitancillo, San Marcos

Se observaron 3 rutas seguidas por usuarias, 2 de ellas durante la mañana y otra durante la tarde, quien pasados unos minutos de haber llegado al servicio fue acompañada por el esposo y 3 hijos. Esta usuaria hizo el recorrido completo, el esposo esperó y cuidó a los hijos, por esa razón, se consideró una observación a usuaria y no a la pareja o usuario.

Escenario 1: Ingreso

Dos de las usuarias observadas entregaron el carné y le indicaron que se sentara a esperar. La atención fue con poca atención o distracción, aunque no ofensiva o descortés.

Una de las usuarias ingresó y al no encontrar personal que le atendiera se sentó a esperar. Esperó alrededor de 20 minutos y entregó el carné. Igualmente le indicaron que esperara en la sala.

Escenario 2: Durante la espera

El grupo de usuarios presentes platican poco. Al igual que otros servicios se dedican a cuidar a sus hijas (os) o a darles de mamar.

No se observó que alguien se acercara a leer o ver afiches pegados.

Por la tarde, en este escenario, luego de ser medido y pesado el niño de la usuaria que está acompañada de su esposo, se les ofreció una consejería, trató el tema lavado de manos, esta tuvo variables interesantes.

Primero, se enfocó a hablar con los hijos de la pareja presente.

Segundo, no empleó material educativo.

Tercero, los niños hicieron la práctica.

Cuarto, los adultos sólo observaron la actividad.

La consejería estuvo a cargo de una enfermera profesional. Ella insistió en que el niño menor de 6 meses está enfermo porque ellos (los hermanos) lo tocan con las manos sucias. No se logró identificar el momento en que la enfermera conoció el caso, ya que, no realizó preguntas iniciales. La consejería duró 10 minutos. No se generaron compromisos ni seguimiento.

Conclusiones y recomendaciones específicas

Se observó la habilidad de la enfermera para tratar a los niños, fue la única acción de educación dirigida a niños (as).

La consejería no contó con material, pero se basó en la práctica o ejercicio mismo del lavado de manos.

Es recomendable reforzar los dos pasos finales de la consejería: motivación del compromiso y establecimiento del seguimiento.

Escenario 3: Durante la atención

En este escenario se realizó una acción educativa. Esta consistió en una consejería persona a persona.

La consejería se hizo después de tomar la talla y el peso, impartida por una educadora del servicio. El tema tratado fue neumonía grave, adecuado a la situación del niño, con apoyo del rotafolio dado por el PSNMI.

En esta acción sí se observó que la usuaria preguntó y conversó con la educadora. No se creó compromiso, ni seguimiento.

La consejería duró 8 minutos.

En las otras consultas médicas observadas no hubo intervenciones que tuvieran un carácter educativo, sí se dan consejos y recomendaciones pero no llegan a tener un carácter formal que busque el cambio de prácticas o la promoción de una nueva práctica.

Conclusiones y recomendaciones específicas

La consejería se dio en el momento adecuado, pues ya se tenía tomado el peso y la talla.

La consejería trató un tema relacionado a la situación de salud del niño (a).

La consejería duró poco tiempo, pero motivó a la madre a conversar sin salirse del tema.

Escenario 4: Antes de retirarse

En esta parte del recorrido de las usuarias no se detectaron momentos educativos. En la farmacia al momento de la entrega del medicamento se dieron explicaciones sobre el uso del medicamento.

Conclusiones y recomendaciones específicas

En general se recomienda reforzar en consejería persona a persona a todo el personal del CAP de Comitancillo.

Es necesario motivar el uso de los materiales audiovisuales tanto en la sala de espera como en las consejerías ofrecidas.

La coordinación del servicio de salud debe de dar seguimiento a la función de educación y promoción de la salud, tratando de generar momentos específicos de educación.

7.10 Conclusiones Generales de Observación de Rutas de Atención

Los servicios de salud observados no cuentan con un modelo estandarizado para desarrollar las acciones educativas durante la atención de la usuaria.

Las acciones educativas se perciben superpuestas a la ruta de atención en salud, se observa que no están integradas a la dinámica de atención.

La mayoría de acciones educativas realizadas en salas de espera se implementan con material inadecuado, las imágenes son pequeñas o poco perceptibles lo que causa distracción o no llaman la atención.

En pocas educadoras o auxiliares de salud se observaron recursos expresivos para llamar y mantener la atención de las usuarias durante las charlas educativas ofrecidas en las salas de espera.

Las pantallas de televisión se emplean para proyectar mensajes educativos proporcionados por distintos programas del ministerio, aunque el énfasis es para distracción o entretención. Se sintonizan canales nacionales con programas tipo novela, talk show sensacionalistas o noticieros.

Los videos educativos proporcionados por el PSNMI son empleados para la reflexión y aprendizaje por momentos cortos. Otros videos educativos son colocados sin ninguna estrategia para captar la atención.

En los servicios de salud aún se dan consejerías sin material adecuado, se percibe cierta improvisación del momento educativo, por lo que no se cumple con los pasos sugeridos para una consejería con calidad y pertinencia.

Se observó poca supervisión en los ejercicios educativos encontrados en las rutas de atención.

7.11 Recomendaciones Generales de Observación de Rutas de Atención

Dar un orden a las acciones educativas para integrarlas al circuito de atención llevado por las usuarias, destinándolas especialmente a la postconsulta.

Crear y validar un formato de charla educativa en salas de espera, con uso de video y otros materiales educativos.

Capacitar en consejería persona a persona a todo el personal de los servicios de salud, diferenciando a roles: quienes realizan consejería técnica completa y a los supervisores en formas de monitoreo.

Es necesario motivar el uso de los materiales audiovisuales tanto en la sala de espera como en las consejerías ofrecidas.

La coordinación del servicio de salud debe de dar seguimiento a la función de educación y promoción de la salud, tratando de generar momentos específicos de formación del personal.

Invitar al Departamento de Promoción y Educación en Salud a implementar un ejercicio de validación de una ruta de atención en salud con acciones educativas pertinentes y adecuadas a la edad y cultura de las usuarias.

7.12 Conclusiones Teóricas basadas desde las categorías de estudio

El trabajo de campo realizado tenía dos propósitos concretos: primero, realizar un monitoreo de uso de los materiales educativos y de la puesta en práctica de conocimientos y actividades compartidas durante las capacitaciones realizadas a la entrega del material. Y segundo, hacer la observación de campo para cumplir con parte del objetivo 2 de la investigación de tesis “analizar situaciones de comunicación individual”.

Las siguientes conclusiones tienen relación directa con la investigación de tesis y adquieren un carácter teórico – académico que técnico – operativo, tal cual se plantean en el apartado anterior.

Durante investigación, en el trabajo de campo para la observación y análisis, se filmaron interacciones persona a persona y se observaron acciones grupales. Las filmaciones fueron analizadas desde las categorías que se describen más adelante, abstraídas del marco teórico. Además, de las anotaciones de trabajo de campo realizado.

Diálogo Educativo

La categoría de análisis Diálogo Educativo tiene dos principios: partir de otro y el sentido de aprendizaje.

Partir del otro es interactuar, por parte del educador o promotor de la interacción,

con conciencia que está dialogando con una persona o personas que tienen conocimientos y experiencias sobre el tema que están tratando. Puede que los conocimientos y las experiencias sean incorrectas en función del resultado buscado, pero para los beneficiarios, interlocutores, son verdad hasta ese momento.

Mientras que el sentido de aprendizaje busca que todas las interacciones educativas generen o hallen en el beneficiario el porqué de la importancia del aprendizaje de contenidos o prácticas.

La reproducción de las relaciones verticales es muy sutil en los ejercicios educativos observados. Las personas responsables de las actividades educativas aprenden, mecánicamente, cómo realizar una consejería o una charla educativa al grado que olvidan hacer conciencia o tener en mente que frente a ellos tienen una o varias personas con distintas experiencias y conocimientos. Aunque en el discurso nombran a la persona por su nombre o realizan preguntas para retroalimentar, los contenidos recibidos en la interacción no varían el discurso del gestor del hecho comunicacional.

La interlocución desarrollada no afecta los contenidos. El discurso educativo de los contenidos está estructurado para no sufrir modificaciones y cuando esto sucede se rompe el hilo conductor y llegan al punto de divagar. Esto se refleja principalmente en los momentos de responder preguntas realizadas por el beneficiario. O sea, partir del otro es muy complicado para un emisor privilegiado (en el momento de la interacción) ya que, se le ha enseñado una sola manera de dar el mensaje... unidireccional.

En las interacciones observadas, denominadas consejerías persona a persona o charlas educativas la búsqueda del sentido de aprendizaje se percibió muy poco. El intercambio de ideas generadas por las preguntas iniciales y la explicaciones de las razones para adquirir un conocimiento o generar una nueva práctica no son lo

suficientemente significativas para profundizar en el “porqué” del cambio.

Las razones que justifican el mensaje son más del gestor del hecho comunicativo, el educador (a), ya que, es quien identifica la situación de salud o nutrición y desde ahí toma la decisión del mensaje. El educador (a) analiza para sí mismo y decide por los dos. El uso de las preguntas tanto en las interacciones personales como grupales viene a ser cumplir con un requisito y no la escucha del interlocutor.

En tal sentido, las consejerías y charlas educativas, interacciones educativas, se alejan del ejercicio de búsqueda de sentido de aprendizaje y se quedan en el sentido de enseñanza. Se reiteran patrones educativos formales, verticales.

Competencia Intercultural

La competencia intercultural es la capacidad para negociar los significados culturales y saber actuar en la interacción eficazmente respetando las identidades de las personas presentes.

En las interacciones observadas se evidencia la interrupción del fluir o fomento del diálogo entre el salud espontaneo durante el encuentro de las personas, educadores y usuarias del servicio, al grado que al iniciar el momento educativo, sea consejería o charla educativa, que vuelven a saludarse de manera formal y a agradecer el tiempo o la visita, cuando se observó en visitas domiciliarias. La interacción pasa a un escenario formal de alguien quien enseña y otro que está para aprender.

La actitud es de ambos interlocutores, tanto el educador del servicio de salud como la persona usuaria del servicio, es asumir los roles en ese “acto” de enseñanza – aprendizaje. Lo que significa que tanto el gestor del hecho de interacción como el beneficiario debe desaprender los roles establecidos. El fluir del diálogo sería más natural a las identidades de los sujetos presentes. Se buscaría que ambos sean

emisores-perceptores.

En el escenario anteriormente descrito es muy difícil ubicar una comunicación pertinente a las identidades, o sea, la alteridad, ese partir del conocimiento de la cultura del otro, no se refleja o no incide en las interacciones. No cabe duda que el gestor de la interacción conoce a su interlocutor, ya que, muchos de los casos observados son de la misma etnia. El problema radica en el rol asumido. La división de enseñar y ser enseñado está profundamente enraizado. Ahora bien, aquellas consejerías que se realizaron en idioma indígena maya, evidencia un deseo comunicar de manera pertinente.

Se observaron bastantes esfuerzos por la negociación de significados culturales, sobre todo en la búsqueda de ejemplos o comparaciones de prácticas sobre formas de realizar actividades en casa y el nuevo aprendizaje. Muy pocas demostraciones de las prácticas, ya que, como se mencionó, el escenario educativo adquiere posturas muy formales en la interacción.

En la misma línea, el rol asumido provoca actitudes rígidas para mantenerse en un formato de enseñanza. Esto conlleva a que la conciencia de estar viviendo un momento comunicacional es relegado a un momento de formal de entrega de información. Esto provoca ignorar a la persona como interlocutora válida para el intercambio de conocimientos. Hay conciencia de vivir un momento educativo formal, pero no de estar abriendo espacios de comunicación más democrática, haciendo del beneficiario de la intervención, un sujeto de derecho a la expresión.

Ante la ausencia casi total de retroalimentación, es muy difícil que el gestor de la interacción identifique malos entendidos o incomprensión, pareciera ser que se da de hecho la comprensión y asimilación del mensajes.

Competencia Cognitiva

El Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social ha ido introduciendo en su discurso institucional la búsqueda de servicios pertinentes a la cultura de las poblaciones usuarias. Es un avance significativo reflejado en las acciones que realizan las personas encargadas de la promoción y la educación en salud a nivel comunitario.

En virtud de lo anterior, en las observaciones desarrolladas se observó que hay un alto nivel de reconocimiento de la cultura de la persona beneficiaria y de la propia. Ahora bien, ese saber y esa autoconciencia se ignora al iniciar la acción educativa, tal como se ha descrito, se pasa a una escena de entrega de mensajes educativos, es un comportamiento condicionado, al parecer, por los procesos de formación institucionales. Aspecto que requiere de ser investigado.

Por la actitud asumida por el gestor de la interacción educativa no se observaron reacciones explícitas para enfrentar la incertidumbre. En cambio sí se identificaron muchas reiteraciones y explicaciones extras del mensaje clave. Esta reiteración frecuente es muestra de la búsqueda de Metacomunicación.

Competencia Emocional

La competencia emocional se da cuando los sujetos que intervienen en la acción comunicativa tienen la capacidad de demostrar y saber identificar respuestas emocionales positiva durante todo el pre, peri y post interacción.

Esta competencia fue la más difícil de observar por dos razones: son reacciones emotivas y al entrar en “escena” el momento educativo se evidenciaba tomar actitudes, a veces, muy formales de enseñanza.

El aspecto de Calma Comunicacional si pudo ser observada, sobre todo en el uso

del material. Tal como se ha anotado en la descripción de resultados, conforme el gestor de la interacción fue siendo capacitado y retroalimentado en sus intervenciones, más tranquilidad demostró al buscar el tema a comunicar durante las consejerías y disminuyó la actitud de quedarse señalando una imagen que no correspondía al mensaje verbal que daba, acción que refleja un mejor control de sí mismo en la interacción.

No se evidenciaron actitudes negativas por la falta de entendimiento. Tampoco se observaron regaños o reiteraciones de mensajes o explicaciones con tonos de desesperación. Estas podrían ser manifestaciones generales de tolerancia ante la incompreensión.

Espacio Intercultural

Todas las observaciones fueron dentro de un espacio multicultural presencial.

Desde la complejidad

Al momento de realizar las observaciones de campo y de los videos aún no se habían agregado la categoría de la Complejidad. Esta será analizada y valorada en la importancia de ser tomada en cuenta al momento de realizar la propuesta de modelo de comunicación intercultural para el desarrollo.

Capítulo 8

La Propuesta

8.1 Antecedentes y marco de validación

En 2013, el Programa Salud Mesoamérica 2015 (ISM) que busca reducir la mortalidad materna y los índices de desnutrición crónica en el occidente del país implementado por el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, inició las acciones dirigidas al fortalecimiento de los servicios de salud del primer y segundo nivel de atención y al aumento de la demanda de los servicios de salud.

La intervención de ISM requería poner en funcionamiento casas maternas para acercar a las embarazadas a los servicios de salud y facilitar la atención de sus partos disminuyendo los riesgos causados por factores como distancia y tiempo de traslado y hacer cambios en la logística y funcionalidad de los servicios para acercarlos más a la idiosincrasia de los habitantes locales.

Uno de los ejes transversales de ISM es la pertinencia cultural, que en términos operativos significa adecuar los servicios de salud a patrones culturales locales. Por la ubicación geográfica del Programa y en aspectos generales, es a las culturas indígenas mam, chuj y kanjob'al.

Por lo anterior, este programa demandaba de un proceso de “consulta” comunitaria que permitiera reconocer las características culturales para adecuar los servicios y propiciar casas maternas con mayor identificación local. Ante esta necesidad se propuso poner en práctica una propuesta metodológica para la interacción entre proveedores de salud (visión occidental) y proveedores de salud tradicionales (visión indígena maya). Esta es una plataforma conceptual y metodológica, producto de esta investigación de tesis en función de alcanzar el objetivo 3: “Proponer una metodología que facilite las interacciones

comunicacionales en procesos de negociación de sentidos de proyectos de desarrollo que busquen ser interculturales”.

El ejercicio realizado entre 2014 y 2015 buscó validar en campo la propuesta metodológica, técnicas e instrumentos. Se hicieron 6 procesos completos en 6 municipios distintos, que en términos de la organización del MSPAS, cada uno representa un Distrito Municipal de Salud con cartera de servicios para la atención del parto.

Los procesos se realizaron en San Pedro Necta, Huehuetenango y Chajul, El Quiché durante el año 2014. En el 2015, en Comitancillo e Ixchiguán del Departamento de San Marcos y en Huehuetenango se sumaron Todos Santos Cuchumatán y Colotenango.

Cuadro 13

Número de participantes en Diálogos Interculturales por municipio y totales

Diálogo San Pedro Necta (2014) Proveedores de salud: 8 Comadronas: 8 Embarazadas: 10	Diálogo Chajul (2014) Proveedores de salud: 8 Comadronas: 8 Embarazadas: 10
Diálogos Comitancillo Proveedores de salud: 9 Comadronas: 12 Embarazadas: 11	Diálogos Ixchiguán Proveedores de salud: 8 Comadronas: 8 Embarazadas: 11
Diálogos Todos Santos Cuchumatán Proveedores de salud: 6 Comadronas: 7 Embarazadas: 12	Diálogos Colotenango Proveedores de salud: 9 Comadronas: 8 Embarazadas: 15
TOTALES	
Proveedores de salud: 48 Comadronas: 51 Embarazadas: 69	

Fuente: elaboración propia. 2015

Los resultados, en términos de adecuación cultural de los servicios, nacidos de cada proceso de diálogo, fueron presentados a cada Distrito. Además, se elaboró un documento general de adecuación cultural de servicios de salud entregado a la Unidad de Atención en Salud de Pueblos Indígenas e Interculturalidad (UASPII) y a la coordinación de ISM.

Los resultados en términos teóricos de comunicación intercultural se reflejan en este documento, ya que, son de interés único del trabajo de tesis doctoral.

Los ejercicios desarrollados como procesos de diálogo intercultural fueron posible gracias a la participación de personal de Programa ISM, quienes comprendieron las implicaciones de este ejercicio, sus innovaciones y, sobre todo, la necesidad de generar espacios de interacción con sujetos que han sido excluidos históricamente de espacios participativos.

8.2 El modelo de comunicación intercultural

Este modelo desarrolla conceptos sobre comunicación, cultura e interculturalidad. Propone procesos y acciones para la práctica de diálogos interculturales y un instrumento interactivo que pondera principios desde ejes de trabajo de la comunicación para el desarrollo para ser aplicado en la planificación y monitoreo de estrategias de comunicación dirigidas a espacios en los que se promuevan intervenciones de y hacia la interculturalidad.

Se basa en conceptos filosóficos de interculturalidad y pluralidad cultural analógica de Raimon Panikkar, Raúl Fournet-Betancourt y Manuel Beuchot, respectivamente. Además, de los análisis y propuestas de comunicación intercultural de Miquel Rodríguez Alsina, principalmente.

Es un modelo de comunicación intercultural flexible para una adaptación al entorno en el que se practique y abierta a discusiones teórico-prácticas para enriquecerse y evolucionar en los procesos mismos en que se implemente. Aunque el tema y contexto en que fue validado fue salud, el modelo puede facilitar procesos de comunicación intercultural de otros temas y plataformas de intervenciones para mejorar las condiciones de vida de las personas, ya que, toma en cuenta los componentes de comunicación para el desarrollo articulados para este ejercicio en la actualidad.

Definiciones de conceptos base

Cultura

La amalgama de todas las interacciones de patrones morales, valores, conocimientos, creencias, hábitos, ideas, lógicas, conductas, comportamientos,

costumbres, sentidos y manifestaciones artísticas, materiales, bienes de consumo y espirituales conforma la cultura y dan sentido de pertenencia al individuo. La conciencia de ello conforma su identidad, identificación de sí mismo frente a otro que tiene su propia cultura.

Interculturalidad

En esta investigación y propuesta de modelo, se entiende la interculturalidad como la interacción entre varias culturas que existen en un mismo espacio multicultural, sea geográfico, mediático o virtual. (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 24). El relacionamiento se da entre y a través de la subjetividad, los comportamientos y los códigos. Con la distinción que la interacción afecta principios, valores, conceptos, creencias, conductas y prácticas de las culturas involucradas generando una tercera cultura. (Nancy Beatriz Villanueva-Villanueva; Miguel Antonio Güémez Pineda, 2016, pág. 80).

Comunicación

La comunicación es la confluencia multicausal de procesos de interacción retroactivos entre individuos y colectividades que permite la conformación de ambientes propicios para la búsqueda de sentido en función de consensos o disensos, de armonía entre sujetos o grupos sociales. Es el aglutinante y reactivo social y cultural.

Comunicación Intercultural

De manera sintética, la comunicación intercultural genera procesos de interacción entre creencias, comportamiento, actitudes, conocimientos y representaciones simbólicas en la búsqueda de crear ambientes armónicos para la identificación de las diferencias y las semejanzas. Este ejercicio interactivo genera momentos de

baja comprensión, incertidumbre y ansiedad comunicacional, para lo que se requiere del manejo de competencias, o sea, saberes y actuaciones interculturales, cognitivas y emocionales.

Desarrollo

Es el mejoramiento básico de las condiciones sociales y materiales de las personas en un ambiente de respeto a sus derechos individuales, económicos, culturales y sociales, satisfaciendo las necesidades actuales, sin menoscabar las condiciones para que futuras generaciones vivan en condiciones dignas. Esto implica el equilibrio ecológico, respeto a la diversidad étnica y cultural. Además de generar la participación ciudadana, la convivencia pacífica en armonía con la naturaleza.

Identidad

La identidad se integra con los rasgos específicos de un individuo o de un grupo, la identidad se conforma de los símbolos y de valores que facilitan a la persona enfrentar la vida cotidiana. La identidad es la configuración del yo respecto a otro.

La identidad no es estática, evoluciona según emociones, conocimientos, experiencias, cambio de estatus, edad. A pesar que evoluciona según las interacciones, permite al individuo o grupo percibirse y sentirse así mismo como el mismo.

8.3 Bases conceptuales sobre interculturalidad y pluralismo cultural para diálogos interculturales

Este marco se basa principalmente en el pensamiento de Raimon Panikkar, Mauricio Beuchot y Raúl Fornet-Betancourt, autores que desarrollan preceptos vinculados a diálogos interculturales.

Estos filósofos han trabajado sobre la interculturalidad como concepto a manera de explicar y, de proponer procesos de interculturalidad como práctica. Sus planteamientos buscan o consideran la necesidad de hacer sinergia entre las culturas que interactúan, jugando un rol preponderante la comunicación.

La comunicación vista de manera integral en los procesos de interacción subjetiva entre individuos y grupos adquiere vital importancia, ya que, como se ha visto, la cultura es algo complejo en constante transformación y a la vez reafirmante de identidad.

Conforme a los anterior Raimon Panikkar explica:

Todas las culturas vivas crean tradición, y es la tradición lo que constituye el cuerpo de la cultura en la que la gente vive. Pero la tradición no debería ser identificada únicamente con sus contenidos eidéticos. La tradición transmite ciertamente ideas, pero la tradición es ella misma transmisión: incluye el hecho y el modo de transmitir. (Panikkar, 2002, p. 25)

Por consiguiente, la creación y transmisión de la tradición cultural es un hecho comunicacional vivido cotidianamente, en la mayoría de casos sin que las personas, en lo individual o grupal, se percaten de ello. La interacción a lo interno de las culturas, como entre culturas, porta elementos eidéticos o esenciales de la cultura como nuevos elementos nacidos del mismo acto de interacción.

Lo anterior se sustenta con lo expresado por Raúl Fornett-Betancourt: “De esta suerte podemos decir, en resumen, que la interculturalidad tiene una dimensión que se manifiesta intraculturalmente como ejercicio práctico y teórico, de vida y de interpretación, de la propia cultura...” (Fornet-Betancourt, 2002, pág. 128).

El Doctor Panikkar observa, comunicacionalmente, que la tradición deja de serla cuando hay detrimento de la transmisión.

Cuando la tradición deja de transmitir, deja de ser tradición y traiciona su naturaleza. Esta fluidez de la cultura es lo que permite la interculturalidad, ocurrida hasta ahora a través de ósmosis pacíficas, relaciones comerciales o invasiones militares, y que vuelve a ser hoy día un fenómeno acuciante –y un problema. (Panikkar, 2002, p. 25)

Respecto al detrimento comunicacional que sufre una tradición, esta puede darse al encuentro entre varias culturas. Las acciones violentas y de sometimiento provocan que una tradición sufra de entropía comunicacional e inicie un proceso de transformación, adaptación o desaparición.

Ante esta entropía comunicacional se observa la necesidad de desarrollar procesos de interacción entre las culturas que armonicen el encuentro o faciliten la tolerancia entre las mismas. Una de las propuestas es la promoción de diálogos, ya que, estos en términos iniciales son horizontales y respetuosos del otro.

En lo tocante a la necesidad de realizar diálogos interculturales, a pesar de existir una dinámica de desarrollo basado en derechos y con predominancia de una cultura, y que culturalmente existe en apariencia una ubicación cultural desde la cual se analizan las situaciones prevalecientes, el Doctor Beuchot afirma:

Tal como lo vio Kant, no tenemos otro punto de partida más que nosotros mismos (no tenemos el ojo de Dios, la perspectiva desde ningún lugar, etc.). Estamos culturalmente situados, pero eso no impide que podamos construir una perspectiva cada vez más abarcadora, mediante el diálogo intercultural. (Beuchot, 2014/2015, pág. 2)

Además, para reforzar el planteamiento de la necesidad del diálogo entre culturas para auto-reconocerse y reconocerse a sí mismos se toman las consideraciones de Fonet-Betancourt. “Por eso, queremos hablar ahora de la interculturalidad o, si es que se prefiere, del diálogo intercultural en el sentido de una necesidad, de una tarea, que urge llevar a buen término.” (Fonet-Betancourt, 2002, pág. 131).

Vale la pena decir que promover la interculturalidad, como diálogo, trae consigo compromisos históricos y, de cierta manera, de resarcimiento. O sea, uno de los objetivos implícitos de los diálogos entre las culturas, es reconocer a los pueblos originarios en América Latina como culturas con conocimientos, principios, valores y prácticas.

El filósofo Fonet-Betancourt lo expresa como:

La necesidad del diálogo intercultural en América Latina se presenta, como hemos visto, con una doble dimensión de obligación normativa: la de reparar la culpa con las víctimas del colonialismo y la de promover un nuevo orden justo, reconociendo al otro en su dignidad y colaborando con su empresa de liberación. (Fonet-Betancourt, 2002, pág. 131)

En la misma línea de Fonet-Betancourt, Mauricio Beuchot desde su propuesta de hermenéutica analógica plantea que partiendo

De nosotros mismos, desde nuestro punto de vista situado culturalmente, nos hace entender al otro no identificándolo con nosotros mismos, sino tratando de ver su carácter diferencial y tratando de respetar lo más posible esa diferencia. (Beuchot, 2014/2015, pág. 2)

Como se ha mencionado los procesos de interculturalidad requieren de diálogos basados en y para el reconocimiento de la otredad y de sí mismos. Esta dinámica hace emerger las diferencias las que deberán ser conversadas, toleradas, respetadas y negociadas en función del desarrollo. A decir de Raúl Fonet-Betancourt, (2002, pág. 133) “es una forma de resolver las asimetrías en las estructuras actuales de poder y crear condiciones iguales para el desarrollo pleno de todas la culturas.”

Ahora bien, Panikkar observa que los diálogos interculturales no son como cualquier diálogo participativo, señala que se requiere de una racionalidad compartida entre las y los interlocutores. Pero también hacer ver que “Un diálogo real tiene que ser humano, y el hombre es más que sola razón” (Panikkar, 2002, p. 38)

“En otras palabras, los problemas inherentes a la interculturalidad requieren diálogo, pero no serán resueltos por medio del diálogo dialéctico, que presupone la aceptación de un modo muy particular de racionalidad y que puede no ser compartido por el interlocutor”. (Panikkar, 2002, p. 27)

Según Raimon Panikkar es importante que ambas partes culturales manejen una misma lógica en función de alcanzar espacios conversacionales horizontales y de claro entendimiento, a pesar, de las contradicciones o diferencias existentes entre las culturas.

El diálogo dialéctico presupone la racionalidad de una lógica aceptada mutuamente como juez del diálogo, un juez que está por encima de las partes involucradas. Pero la dialéctica puede ser entendida de otra manera, no como la confrontación de dos logos en un combate caballeresco, sino más bien como un legein de dos “dialogantes” que se escuchan el uno al otro. Y se escuchan para intentar entender lo que la otra persona está diciendo y, sobre todo, lo que quiere decir. A esta segunda forma de dialéctica le doy el nombre de diálogo dialogal. (Panikkar, 2002, p. 28)

Es importante advertir la necesidad de la apertura hacia el otro, es un reconocer que ese sujeto es interlocutor nuestro. Panikkar lo advierte de la siguiente manera, “La interculturalidad requiere apertura al otro, debido a que solos no podemos decidir cuáles son las preguntas fundamentales.” (Panikkar, 2002, p. 33)

En este orden de ideas se puede citar a Mauricio Beuchot que dice:

Al seguir la huella de cualquier cuestión, debemos hacer sitio a la diferencia y la alteridad. Al mismo tiempo, cuando la cuestión se convierte en protagonista, advertimos que tener en cuenta a lo otro como otro, a lo diferente como diferente, es también comprender lo diferente como posible”. (Tracy, 1997, pp. 38-39).” (Beuchot, 2014/2015, pág. 4)

Esos cuestionamientos o preguntas son las que promoverán el diálogo, son las que de manera consensuada establecen los contenidos a ser tratados en los diálogos. No podrían pensarse en diálogos interculturales en los que la cultura dominante llega con una agenda preestablecida. Esta preparación de agenda es un diálogo, un encuentro entre culturas en sí mismo que requiere una actitud inicial de una de las culturas involucradas o de una tercera, o sea, una intervención exógena. “En resumen: la interculturalidad está supeditada al criterio del mismo diálogo intercultural que se encuentra en manos del diálogo y cuyos intérpretes son los mismo dialogantes.” (Panikkar, 2002, p. 34)

Además, el citado filósofo acota:

El método del diálogo dialogal presupone, por un lado, una determinada intención trascendente más allá de los intereses particulares de los participantes. El nombre más común para esto sería el deseo por la verdad. Sin embargo, yo lo llamaría más bien la aspiración hacia la armonía o la concordia – dos palabras que rara vez se encuentran en los diccionarios de filosofía. (Panikkar, 2002, p. 36)

En referencia a la búsqueda de la verdad, el doctor Beuchot (2014/2015, pág. 4) cita al teólogo Tracy para resaltar la importancia de las conversaciones o interacciones en la búsqueda de las diferencias como posibilidades de más interacciones para profundizar en la verdad. *“La conversación en su forma primaria es una exploración de posibilidades en la búsqueda de la verdad.”*

¿Para qué buscar la verdad o armonía y concordia en las relaciones entre culturas? En primer lugar, conocer la verdad crea un ambiente de reconocimiento mutuo en los hechos históricos, un reconocimiento que puede llevar a establecer relaciones de respeto y consideración de aspectos inequitativos vividos en aspectos socioeconómicos y de sobre todo en acceso al desarrollo. En segundo lugar, estar en armonía o concordia social facilita ambientes de cooperación e interacción para procesos concretos de desarrollo, para esa búsqueda de una vida

digna para todas las personas involucradas, o sea, para la universalización del gozo de los derechos humanos en igual de oportunidades.

Retomando el concepto de Diálogo Dialogal propuesto por el Raimon Panikkar, el concepto “diálogo” alude un ambiente y una interacción horizontal y respetuosa, cada interlocutor lleva contenidos y mensajes en función de persuadir al otro para un “cambio”. El “diálogo dialéctico” sugiere un espacio con interacción horizontal, con intenciones de persuadir al interlocutor, abriéndose a la discusión de ideas contrarias para el desarrollo de un conversar fecundo y consensuado, pero tratando siempre de lograr el cambio de pensamiento, conocimiento o práctica entre los interlocutores. Ante las consideraciones anteriores, ¿Qué diferencia al diálogo dialogal?

“El diálogo dialogal es radicalmente distinto del dialéctico. El diálogo dialogal no busca convencer al otro, esto es vencer dialécticamente al interlocutor; o, dicho más suavemente, buscar juntos una verdad sometida a la dialéctica. El diálogo dialéctico supone una confianza en un campo lógico impersonal al que se le atribuye o reconoce una validez o jurisdicción puramente “objetiva”. El diálogo dialogal supone una confianza mutua en una aventura común hacia lo desconocido...” (Panikkar, 2002, p. 36)

El Doctor Panikkar, respecto a lo productivo de los diálogos dialogales dice, “Si el diálogo dialogal quiere ser fecundo y no contentarse con ser una lucubración meramente racional, no puede limitarse a formalismos abstractos de validez general, sino que debe descender al diálogo entre culturas concretas que entran en contacto.” (Panikkar, 2002, p. 38) Todo diálogo dialogal tendrá resultados por sí mismo. Conlleva un esfuerzo de reconocimiento mutuo y, por lo tanto de alteridad.

Lo anterior evidencia la necesidad de hacer tangibles las prácticas de encuentros entre individuos o grupos de distintas culturas, a manera de potenciar las alteridades, entendiéndose estas como tomar en cuenta el punto de vista del otro, su concepción del mundo, no únicamente saber y respetar la existencia del otro, como el mismo descubrimiento de las diferencias.

En consonancia con el descubrimiento de las diferencias, Mauricio Beuchot reflexiona desde el punto de vista del pluralismo cultural analógico:

“La analogía es, así, un instrumento para comprender lo diferente, a partir de nosotros mismos, pero no buscando lo idéntico a los otros, sino permitiendo que haya diversidad, ya que la semejanza es solamente identidad parcial. En ella incluso predomina la diferencia, por lo que permite acercarse a lo diferente de manera matizada, salvaguardando eso diferente, pero acercándolo a lo semejante, para reducir su inconmensurabilidad.” (Beuchot, 2014/2015, pág. 2)

Los resultados o conclusiones de los diálogos dialogales surgen de manera natural, Panikkar (2002, p. 36) lo explica así: “Las conclusiones serán válidas “hasta donde el diálogo nos lleve”, nada más. Podemos bajar a la arena, pero deberíamos mantener una invitación permanente al ágora y no quedar atrapados en la mera dialéctica.”

Sumado a lo anterior el diálogo dialogal más que el intercambio fluido y/o en oposición de ideas racionales, es el encuentro, intercambio y transformación a través de un código común, de dos o más modelos de costumbres y comportamientos y de dos o más sistemas de creencias. “El terreno del diálogo dialogal no es la arena lógica de la batalla entre ideas sino más bien el ágora espiritual del encuentro entre dos seres que hablan, escuchan y que esperamos son conscientes de ser en realidad algo más que “máquinas pensantes” o res cogitans” (Panikkar, 2002, p. 36)

Esto es lo que quiere decirse cuando se recomienda que los interlocutores vayan al diálogo preparados. No basta con conocer la propia tradición; se debe también conocer, aunque sólo sea de modo imperfecto, la cultura del otro. Es más, no podemos entender un texto a menos que conozcamos su contexto. No podemos entender una cultura a menos que no la amemos. (Panikkar, 2002, p. 45)

En la misma línea de ideas, Tracy, citado por Beuchot, expresa la necesidad de tener el valor para correr riesgos en las interacciones con el otro, ya que, es exponer toda su autocomprensión de la realidad al tomar en cuenta las posiciones del “otro”.

Lo que probablemente encontraremos en cualquier conversación que no reprima la pluralidad por decreto es, en el mejor de los casos, analogías. El lenguaje analógico fue creación de Aristóteles, aquel pluralista de su tiempo, para encontrar un lenguaje alternativo además de los candidatos habituales: un lenguaje unívoco en el que todo es igual y un lenguaje equívoco en el que todo es diferente. El auténtico lenguaje analógico es un logro muy especial, pues intenta lo casi imposible: una articulación de diferencias reales como genuinamente diferentes, pero a la vez similares, a lo que ya conocemos. En un nivel más existencial, una imaginación analógica sugiere una voluntad de entrar en la conversación, ese lugar inquietante en el que uno está dispuesto a arriesgar toda su autocomprensión actual al tomar en serio las posiciones del otro que reclaman para sí ser reconocidas como auténticas y verdaderas”. (Tracy, 1997, p. 142). (Beuchot, 2014/2015, pág. 6)

Beuchot explica cómo el diálogo entre culturas se basa en lo análogo.

Un primer momento hermenéutico del diálogo es captar el medio del mensaje, su vehículo exterior (su gramática o sintaxis). Un segundo momento dialógico es en el que analizamos la relación del medio con el mensaje, para ver su adecuación (su lógica o semántica). Un tercer y último momento dialógico es en el que se reconoce el emisor del mensaje, a través del medio; es cuando el receptor se enfrenta al emisor como alguien personal (es la parte de retórica o pragmática). Allí se reconoce al extraño como prójimo, como próximo, como semejante, como análogo. Comienza por el código mediático, pasa el código substancial y acaba en el código actancial o humano. (Beuchot, 2014/2015, pág. 8).

Mauricio Beuchot además describe el proceso de interacción que se materializa en las relaciones o diálogos interculturales. Además, hace relevante el hecho que en este proceso puede que hayan momentos de incompreensión, momentos en los cuales se requiere de la competencia comunicacional denominada por Miguel Rodrigo Alsina como “comprender la incompreensión”. (1997, pág. 4)

El texto o discurso cultural del otro (desde un cacharro hasta una obra de arte) pasa por la decodificación gramatical o sintáctica; luego se busca su correspondencia o adecuación o representación semántica, por vaga o anómala que sea; y luego se busca la intención significativa, el uso, la pragmática. En ese nivel se llega al lado hermenéutico. Después del análisis viene la síntesis; después de la explicación, la comprensión. La hermenéutica analógica nos ayuda allí a no pretender que comprendemos al otro unívocamente, sin pérdida de significado; pero tampoco con una pérdida excesiva, esto es, equívocamente, sino de modo analógico: con pérdida, pero no demasiada, sino con la suficiente

recuperación como para entendernos. Eso es lo propio de la analogía en el ámbito de la comunicación cultural; nos hace entender con pérdida (y con conciencia de la pérdida), pero nos hace entender lo suficiente (y con conciencia de la suficiencia). (Beuchot, 2014/2015, pág. 8)

Realizar diálogos interculturales provoca muchas suspicacias, sobre todo en los sujetos que están representando la cultura dominante. Pero Beuchot aclara que desde la hermenéutica analógica la identidad se cuida, no corre riesgos de ser invadida aunque esté abierta a otras identidades.

La hermenéutica analógica ayuda a preservar la identidad cultural, pero como identidad abierta y no dura, defensiva. Porque enseña a arriesgar la identidad aceptando a los otros, a las otras identidades. Una identidad cultural no unívoca, aunque tampoco una identidad perdida, derramada, equívoca. (Beuchot, 2014/2015, pág. 9)

Comprender el concepto o visión de Mauricio Beuchot de la Hermenéutica Analógica es clave para promover ejercicios de diálogos interculturales. Es un concepto que permite tener la certeza que en las interacciones dadas entre los grupos o individuos de distintas culturas, a pesar de las diferencias que buscan ser integradas en los espacios interculturales, los elementos de identidad propia no cambiarán, sí podrán ser reconocidos los del interlocutor, mutuamente, y se crearan nuevos elementos para una identidad híbrida.

Además de identificar, la hermenéutica analógica ayuda a integrar la diferencia sin perder la identidad. Con ello nos permite integrar elementos de la diferencia, esto es, de la identidad ajena, sin perder la nuestra. Enseña a tener identidades híbridas, mestizas, mezcladas, analógicas. (Beuchot, 2014/2015, pág. 9)

En el texto *La interculturalidad y la hermenéutica analógica*, el señor Beuchot coincide conceptualmente con lo planteado por Pannikar y por el Rodrigo Alsina, sobre la necesidad de reconocerse a uno mismo, la mismidad, para poder estar en diálogos interculturales.

...como pide él mismo, nos ayuda a reconocer, es decir, a reconocernos a nosotros mismos y a reconocer a los otros. Se nos reconoce como perteneciendo a un grupo; por eso se conecta con la pertenencia, según dice Luis Villoro (1998, p. 63 y ss.). Pertenecemos a un

grupo. Los del grupo me reconocen esa pertenencia, me hacen uno de ellos. Y también me lo reconocen los de otros grupos, o los del macro-grupo que es el Estado. (Beuchot, 2014/2015, pág. 9)

De los anteriores planteamientos se deduce que la interculturalidad como proceso es un hecho de interacciones comunicacionales basadas en el “diálogos dialogales”. Proceso que transforma emergentemente cada una de las culturas involucradas dando como resultado una tercera cultura. Así, de manera diacrónica hay un fluir: diálogo. De manera sincrónica hay nuevas culturas.

En concreto, ¿quién promueve el diálogo dialogal? De manera directa se puede decir que por vivirse en un sistema democrático, basado en derechos, es el Estado el responsable de promover los procesos tanto endógenos como exógenos para la gestión de diálogos dialogales. Es una institucionalización de los diálogos dialogales con conciencia que esta significa transformación del Estado mismo en función del desarrollo de los grupos o pueblos menos favorecidos o discriminados o marginados históricamente.

8.4 Descripción del proceso de Diálogos Interculturales

El proceso tiene 3 momentos.

1. Reconocimiento de Identidades.
Yo soy y hago.
El es y hace.
2. Búsqueda de interacción cultural.
Qué puedo cambiar y
Qué pido cambiar.
3. El diálogo intercultural. La negociación

8.4.1 Reconocimiento de identidades

El diálogo intercultural se da entre identidades, o sea, entre y a través de la subjetividad, los comportamientos y los códigos aspectos que la conforman, la dinamizan, la estabilizan ante otras identidades y la transforman. Por la misma rutina de la vida cotidiana, los sujetos viven su identidad sin estar conscientes de ella. O manifiestan identidades distintas según el contexto en el que estén.

Validación. los proveedores de salud del sistema oficial de origen indígena maya, tienen una identidad como pueblo indígena, pero en los servicios de salud se comportan y emiten mensajes desde una identidad de salud biomédica. comportamientos y mensajes que pueden ser antagónicos. (Oliva-Meza, 2014-2015, p. 4)

En este sentido, es de vital importancia que los sujetos que participen en interacciones interculturales, diálogos, hagan un auto re-conocimiento consciente de su propia identidad, mismidad. En este caso en el marco de la identidad étnica, ya que, como se dijo, las personas tienen identidades de género, edad, por residencia (urbano-rural) entre otras.

Se está hablando de la competencia cognitiva. “se tiene que tener conciencia de nuestras propias características culturales y de nuestros procesos comunicativos. Es necesario que hagamos un esfuerzo para re-conocernos, para conocernos de nuevo.” (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 5)

El diálogo intercultural es entre identidades, por lo tanto además de la identidad del YO, existe un sujeto o varios sujetos más: el OTRO. Para participar de manera eficiente en una interacción intercultural es necesario conocer al OTRO. Conocer la cultura del otro, tener conocimientos sobre sus creencias, sus comportamientos, conocimientos y prácticas contribuye a hacer más fluido el proceso. “Esto es lo

que quiere decirse cuando se recomienda que los interlocutores vayan al diálogo preparados.” (Panikkar, 2002, p. 45)

Conocer la cultura del OTRO facilita eliminar prejuicios que se han construido por las experiencias de encuentros anteriores. “...debemos conocer sus procesos de comunicación. Hay que recordar que la imagen, que mayoritariamente tenemos de las otras culturas y pueblos, pasa por el cedazo de la forma cómo se ha explicado nuestras relaciones con ellos...” (Rodrigo-Alsina, 1997, pág. 5)

Conocer la cultura del OTRO contextualiza y produce comprensión. “Se debe también conocer, aunque sólo sea de modo imperfecto, la cultura del otro. Es más, no podemos entender un texto a menos que conozcamos su contexto.” (Panikkar, 2002, p. 45)

Por lo planteado, el proceso base busca generar reflexión sobre la identidad de las personas participantes y sobre cómo ésta influye en las creencias, comportamientos, actitud y acciones de relacionamiento con el OTRO.

VALIDACIÓN. En el contexto que se validó la propuesta, se debía revisar como influía el comportamiento de los proveedores de salud ante los usuarios y usuarias de los servicios y ante compañeros de trabajo del sistema de salud. Y, por la retroactuación, revisar el comportamiento de las personas usuarias de los servicios y terapeutas tradicionales frente a los proveedores de salud. (Oliva-Meza, 2014-2015, p. 8)

Todas las personas participantes de los diálogos interculturales deben estar conscientes de su mismidad y de la otredad para comprenderse y comprender cómo se afectan mutuamente, puesto que han vivido relaciones multicausales, “el efecto hace bucle con la causa y podemos decir que el efecto retroactúa sobre la causa... Todo lo que es viviente, y a fortiori todo lo que es humano, debe comprenderse a partir de un juego complejo o dialógico de endo-exo-causalidad.” (Morín, 1999, pp. 10-11)

Primer momento reconocimiento de identidades

Este momento del proceso tiene carácter inicial para el desarrollo de los diálogos interculturales. Aunque por los propósitos por los que es planteado, es un ejercicio que se recomienda lo realicen todos aquellos gestores de desarrollo que realizan acciones en áreas con población indígena maya y aquellos líderes comunitarios con ascendencia indígena maya, ya que, busca el reconocimiento de mismidad y otredad abriendo las posibilidades de comprensión en otros espacios en que puedan interactuar de manera individual o grupal.

La búsqueda de reconocimiento de identidades se realiza por grupo cultural separados.

Validación. Los talleres de diálogos interculturales en el tema salud materno-neonatal, el grupo representante de las comadronas estuvo en un salón y el grupo de proveedores de salud en otro. La distribución se realizó por el modelo de atención en salud. En el grupo de proveedores de salud hubo participación de personas pertenecientes al pueblo indígena maya. (Oliva-Meza, 2014-2015, p. 2)

El ejercicio grupal se inicia identificando qué entienden sobre “reconocimiento de la Identidad”. Se da un tiempo para que las personas piensen su respuesta o conversen entre ellos de manera espontánea. Luego se pide que compartan las respuestas a todo el grupo presente. En papelógrafo o en documento digital proyectado en pantalla se anotan las respuestas y se subrayan aquellas palabras que tienen que ver con el concepto identidad. Aunque las personas participantes no sepan leer, la acción de escribir sus respuestas da valor a sus expresiones, se sienten escuchadas. Este caso se da mucho en la población indígena maya. Este ejercicio se cierra dando a conocer qué es Identidad y haciendo la reflexión que todas las personas cuentan con identidad.

El ejercicio anterior sirve para enmarcar al grupo en el tema.

El siguiente paso inicia la reflexión individual. A cada participante se le entrega un juego de hojas, en las cuales hará anotaciones. Estas anotaciones las divide en dos grupos: el primero son las ideas o reflexiones que considera puede dar a conocer a todo el grupo; el segundo grupo son las reflexiones que desea guardarlas para sí mismo. A este documento se le llamará bitácora o texto personal sobre mi identidad.

La persona que facilita da un ejemplo partiendo de la pregunta base ¿En qué momento se dio cuenta que era diferente? Dar un ejemplo personal ayuda a que el grupo se relaje y vea que pueden conversar temas personales sin temor.

Se entrega a cada participante una copia de la hoja de trabajo 1. Esta contiene preguntas generales que provocan la reflexión de sí mismos en sus identidades. No se aborda de inmediato la identidad étnico cultura, ya que, esta provoca muchas sensibilidades y reacciones hacia ser políticamente correctos. Las preguntas son:

¿Qué me hace diferente a otra u otro?

En mi identidad de género.

En mi identidad por religión.

En mi identidad cultural (por nacionalidad, pueblo, comunidad lingüística/idioma, etnia).

En mi identidad cultural por mis creencias, costumbres, tradiciones, comportamientos, motivaciones.

Por mi identidad ¿Quién soy?

En mis redes sociales físicas. En las redes sociales virtuales.

En mí núcleo familiar. Con mis vecinos

Por nombre (nombre y apellido)

¿Qué me distingue a mí de las demás personas?

¿Qué tengo en común con las demás personas?

¿Cuándo y cómo fue la primera vez que me sentí diferente a los demás?

Identificación por especialización como proveedor/terapeuta.

¿Por qué trabaja en salud?

Para proveedores:

¿Qué hace diferente forma de atender la enfermedad y cuidar la salud ante la forma en que lo hacen los terapeutas tradicionales?

Para terapeutas tradicionales:

¿Qué hace diferente forma de atender la enfermedad y cuidar la salud ante la forma en que lo hacen en los servicios de salud?

Validación. Este momento de reflexión individual va de lo personal a la actividad específica que involucra a la persona en intervenciones de desarrollo. Las personas proveedoras de salud cuentan con mayor experiencia en expresarse y de alinear los contenidos de los mensajes a su quehacer como trabajador de salud. Presentan un “soy yo” como servidor público. Hubo necesidad de realizar más preguntas de tipo personal en temas generales como ¿cuándo se dio cuenta que era niño y no niña? ¿Cuándo se dio cuenta que por estudiar en un instituto público había rivalidad con otro centro educativo y eso le provocaba un sentimiento de pertenencia? Cada pregunta fue acompañada por un ejemplo personal del facilitador de la sesión de trabajo con proveedores.

Respecto a las terapeutas tradicionales, con excepción de una sesión de trabajo, Colotenango, hubo necesidad de apoyo de intérprete. La dinámica trató de llevarse de manera muy similar, aunque por ser la mayoría analfabetas o con poca experiencia en escribir de manera fluida, los grupos se dividieron en dos y se conversaron las respuestas de manera individual con interlocución del resto de participantes del subgrupo. Aspecto que limitó la anotación de aspectos privados. Las personas facilitadoras anotaron en computadora las respuestas dadas y las reflexiones generadas.

Con las terapeutas tradicionales se trataron la mayoría de preguntas, aunque los ejemplos se contextualizaron, habilidad de interlocución de las personas facilitadoras. Las comadronas participantes mostraron fluidez en sus expresiones al hablar de ellas mismas.

Viven su ser como personas, mujeres y comadronas de manera más integral. (Oliva-Meza, 2014-2015, pp. 1-2)

El objetivo de este momento es generar reflexión y hacer consciencia de la mismidad desde la pertenencia cultural por identidad étnica en el marco de un tema de desarrollo. Aspecto que esta propuesta siempre deberá tomar en cuenta, diferenciar la mismidad cultural del individuo como sujeto social-cultural ante el individuo como sujeto representante de una dinámica de intervención para el desarrollo.

Validación. Distinguir identidades desde el aspecto cultural y desde la especialidad de trabajo se facilita con los proveedores de salud del sistema bio-médico o de los servicios de salud de MSPAS. Ahora bien, con las terapeutas mayas, las comadronas, es más difícil distinguir la frontera entre su identidad personal cultural y su identidad como terapeuta, ya que, están íntimamente ligadas por tener un carácter de “servicio” o “designio”. Aunque al reflexionar con ellas el origen de sus prácticas como comadronas, la mayoría dijo ser comadronas porque su madre lo fue; porque comenzaron a atender partos por emergencia de alguna vecina o porque se supo que ellas se atendieron solas, pero la mayoría lo expresa como un Don, un Saber que va surgiendo. (Oliva-Meza, 2014-2015, p. 8)

Se concluye que el ejercicio reconocimiento de identidades., tanto con proveedores de servicios de salud como con comadronas, sí logra el objetivo de reconocimiento de la mismidad como personas miembros de una cultura y en su ejercicio diario en el tema de desarrollo, en este caso salud materno neonatal.

Al finalizar este ejercicio, las personas participantes, de ambas culturas, han reflexionado y expresado sobre su identidad cultural y sobre su ser cultural como gestores de acciones de desarrollo: el yo soy.

La segunda parte de este momento es el distinguir al OTRO, circunscrito en el área de trabajo que realizan para mejorar las condiciones de vida las personas. La distinción se hace desde YO lo hago así. El momento busca identificar las similitudes y las diferencias.

Los procesos de interculturalidad requieren de diálogos basados en y para el reconocimiento de la otredad y de sí mismos. Esta dinámica hace emerger las diferencias las que deberán ser conversadas, toleradas, respetadas y negociadas en función del desarrollo. A decir de Raúl Fornet-Betacourt, (2002) “es una forma de resolver las asimetrías en las estructuras actuales de poder y crear condiciones iguales para el desarrollo pleno de todas la culturas.”

Este ejercicio se hace con apoyo siempre de un instrumento que conduce la reflexión del YO frente al OTRO en el quehacer específico que provoca el diálogo intercultural. Es un instrumento que debe centrar a las personas participantes en el tema en el cual trabajan, identificando aspectos como procesos diferenciados, tareas e interacciones con las personas de la otra cultura.

Validación. Este ejercicio se realizó trabajando en grupos separados, proveedores de salud del MSPAS y comadronas, respectivamente. La modalidad descrita fue empleada con los proveedores del MSPAS. Con las comadronas siempre se trabajó realizando las preguntas de manera individual, con la participación o presencia del grupo completo. La diferencia la marca la fluidez de lectura de los grupos, no así la comprensión del ejercicio. (Oliva-Meza, 2014-2015, p. 6)

El trabajo de reflexión se realiza en parejas a manera de que estas conversen desde la opinión que tienen sobre las acciones que desarrollan de manera sistemática. El entregar la hoja de trabajo se explica que basados en las preguntas deben conversar y anotar sus conclusiones.

Validación. A las personas del sistema de salud oficial, MSPAS, se les facilitó realizar la compartimentación de las acciones que realizan en cuanto a salud materno y neonatal se refiere. Según comentaron era describir lo que la norma del Ministerio de Salud dicta. O sea, los procedimientos están sistemáticamente establecidos y socializados. En este grupo se sumó otro instrumento (hoja de trabajo 3) relacionado a los criterios de atención en salud con adecuación cultural, desde el cual se provocó la recordación sobre cómo hacen realidad estos criterios y la reflexión para tener una evaluación subjetiva de su cumplimiento.

A las terapeutas tradicionales les fue un poco difícil, al inicio describirse en su quehacer, pero luego lo vincularon a lo que hacen en su diario vivir, aspecto que evidencia lo integrado a su dinámica cotidiana el ser comadrona. (Oliva-Meza, 2014-2015, p. 9)

Luego que cada pareja termina con las descripciones solicitadas en la hoja de trabajo, se realiza una plenaria para comentarlas, construyendo en un papelógrafo o en documento proyectado a pantalla un solo cuadro con dos columnas, la primera describe la forma de trabajar o desarrollar las acciones del cultura a la cual el grupo pertenece y en la segunda se anotará la versión que tiene este grupo cultural sobre cómo es que la “otra cultura” desarrolla los los procesos o actividades para el mismo fin u objetivo. Esta columna se basa en percepciones que se tienen del otro. Es el inicio de descubrir las similitudes y las diferencias.

Con este proceso concluido, las personas participantes han identificado y descrito su quehacer especializado para el desarrollo. La reflexión en el conversar en pareja y el diálogo provocado, al presentar en grupo las reflexiones, les ha retroalimentado. Además, al reconocerse en sus prácticas, han podido describir las prácticas para el mismo fin del OTRO: la otredad.

Las condiciones están listas para discernir en lo individual y en lo grupal, desde la propia cultura, qué de las diferencias o similitudes puede acceder a cambiar para abrirse a la otra práctica y qué de la otra práctica cree conveniente solicitar cambios en función de interaccionar de manera armónica.

El modelo propuesto, entonces, en este momento ha desarrollado un dialogar a lo interno del individuo y del grupo. Además, ha iniciado una apertura hacia la alteridad.

Mauricio Beuchot dice “Al seguir la huella de cualquier cuestión, debemos hacer sitio a la diferencia y la alteridad. Al mismo tiempo, cuando la cuestión se convierte en protagonista, advertimos que tener en cuenta a lo otro como otro, a lo diferente como diferente, es también comprender lo diferente como posible”. (Tracy, 1997, pag. 38-39).” (Beuchot, 2014/2015, pág. 4)

8.4.2 Búsqueda de interacción cultural

La puesta en práctica de este momento del proceso de diálogo intercultural debe hacerse tomando en cuenta un objetivo o resultado claro que redundará en mejorar las condiciones de vida de la población beneficiaria. Es un resultado enmarcado en el cumplimiento o restitución de un Derecho Humano. Se reitera este aspecto, ya que, el actual marco de referencia de desarrollo lo conforman los Derechos Humanos.

El proceso de diálogo intercultural a concretarse a través de este proceso busca que ambas culturas se expresen, reflexionen, analicen y propongan, una hacia la otra y hacia sí mismas, transformarse. Evita o disminuye la invasión cultural, busca la armonía, aunque tratando de transformar prácticas, comportamientos, conductas, conocimiento y creencias. Aspecto que connota que no todas las manifestaciones de la “otra” cultura, ni de “mía” pueden contribuir al resultado esperado, hay que transformar. “El relativismo extremo es insostenible, porque hace igualmente buenos todos los patrones morales, esto es, los hace igualmente malos. Anula la distinción entre el bien y el mal.” (Beuchot, 2002, pp. 117-118)

Ante ello, el siguiente momento del proceso se avala en la argumentación de Panikkar. “Hay una vía media entre el absolutismo cultural y el relativismo cultural. Es la relatividad cultural. La filosofía intercultural intenta seguir este camino medio. Su método es el diálogo como apertura al otro.” (Panikkar, 2002, p. 33) Se subraya, “apertura al otro”.

Se cuenta ya con dos procesos listados en el que se describen las acciones que se realizan para alcanzar el resultado esperado. Uno de la forma en “lo hago” y la otra, la forma en que “lo hace el OTRO”. Este segundo basado en las percepciones que se tienen al respecto.

Con base en esos listados se realiza un análisis y se enuncian los cambios que se requieren del OTRO y luego los cambios propios, a manera de generar complementariedad en los cambios y sobre todo sentidos a la transformación. Se recuerda que se están desarrollando procesos de comunicación y, para intereses de esta propuesta se entiende como la confluencia multicausal de procesos de interacción retroactivos entre individuos y entre colectividades que permite la conformación de ambientes propicios para la búsqueda de sentido en función de consensos o disensos, de armonía entre sujetos o grupos sociales. Es el aglutinante y reactivo social y cultural.

Para la realización del análisis se siguen los pasos siguientes:

Primero, se solicita que de manera individual lean las listas. Se dan unos minutos para que reflexionen sobre esas actividades en lista y anoten en sus bitácoras o textos de identidad, los cambios que solicitarían al “OTRO” en función de alcanzar el resultado esperado.

Las reflexiones individuales se exponen al grupo. Estas son dialogadas en búsqueda de realizar un listado de los cambios a solicitar. La facilitación del grupo de trabajo anota en papelógrafo o en computadora con proyección a pantalla, amañera de registro de los dialogado y de consensuado.

Validación. Esta dinámica se desarrolló de manera fluida en el grupo de trabajo compuesto por proveedores de salud. Cada participante reflexionó y anotó en su bitácora. Con las terapeutas tradicionales el proceso fluyó de manera distinta. Siempre dividido en dos el grupo, hubo necesidad de leer el listado y conversar sobre cada acción a manera de ir buscando, en grupo, las propuestas de cambio. Se resalta que al inicio se perciben así mismas como interlocutoras no válidas para pedir cambios. Aunque para indicar las acciones que desean mantener fueron bastante contundentes. (Oliva-Meza, 2014-2015, p. 6)

Al finalizar el momento de diálogo sobre los cambios que solicitaría en las actividades que realiza el “OTRO” para alcanzar el resultado, se pasa a reflexionar sobre los cambios que harían a las actividades del listado propio y aquellas que no

aceptarían cambiar. Nuevamente se pide a las personas participantes que reflexionen en lo individual y que anoten en su bitácora el resultado de sus reflexiones.

Al finalizar este momento, se solicita se exponga al grupo sus reflexiones, las cuales pasan a ser dialogadas. La persona facilitadora anota en papelógrafo o en computadora con proyección a pantalla los acuerdos alcanzados.

Validación. Los proveedores de salud discutieron sus cambios basados en la norma de atención que el MSPAS ha establecido. Al inicio se observó poca flexibilidad en los grupos, pero conforme recordaba el resultado a alcanzar en las personas de la comunidad hubo mayor apertura y búsqueda de alternativas.

Con las terapeutas la puesta en común se realizó dando un tiempo de extensión únicamente, ya que, en la reflexión y retroalimentación se hizo casi al unísono. Este aspecto se dio en todas las experiencias. (Oliva-Meza, 2014-2015, p. 4)

Al concluir la presentación y anotación de los acuerdos tomados, se cuenta ya con un inventario de concesiones y solicitudes de cambio de las prácticas culturales respecto al alcance de un resultado. Estos son los insumos para poder dialogar interculturalmente, con un sentido de búsqueda de consensos.

Antes de cerrar la sesión, se solicita que cada grupo elija a una persona vocero que presentará en el diálogo. Las personas participantes de ambos grupos culturales han realizado una revisión de su mismidad, han ubicado la otredad y han realizado un ejercicio primario para la alteridad, al saber que desean del “otro sujeto cultural” y que acceden cambiar en función de un resultado común.

8.4.3 El diálogo intercultural. La negociación

Es el tercer momento. El punto que regularmente se conoce como el encuentro o diálogo. Desde el punto de vista de proceso, se ha llevado una secuencia de diálogo a lo interno para auto-reconocer la identidad propia de cada uno de los

participantes; se ha desarrollado un diálogo individual y grupal reflexionando sobre las formas operativas en que se busca alcanzar el resultado de desarrollo y las versiones que se tienen de la forma en que se percibe el accionar de la otra cultura en función del mismo resultado; y se ha tenido un interaccionar de ideas en el grupo para identificar las solicitudes de cambio y las concesiones para la negociación en un ambiente de diálogo entre identidades. En este caso identidades desde lo étnico.

La interculturalidad no es un fin en sí mismo si a ésta la entendemos como la búsqueda del diálogo y el entendimiento cultural entre los diferentes, por el contrario, es un medio de búsqueda y construcción, de confrontación permanente para el entendimiento cultural pero cuyo fin último es la redistribución social de los poderes y las representatividades democráticas. (González-Ortiz, 2007, pág. 64)

González Ortiz afirma que la interculturalidad es una plataforma o medio para el entendimiento entre grupos culturales que busca situaciones de justicia en las relaciones de poder socio-económicas. Haciendo énfasis en el ambiente democrático.

El entendimiento se hará alrededor de un fin común, un resultado de desarrollo compartido por los dos grupos culturales. Es importante que cada participante tenga el mismo sentido en la búsqueda de consensos comunes.

Este es el espacio en que las interacciones comunicacionales deben generar procesos democráticos para gestar los diálogos. Estos son vitales, ya que, al menos deben enriquecer a las culturas que están interactuando y, en caso se logran las condiciones apropiadas, este relacionamiento potencia el equilibrio y corrección de ciertas prácticas de las culturas, estas, en función del desarrollo de los grupos involucrados.

Por eso, la analogía (que en la vida de las praxis es prudencia o frónesis) equilibrará la tensión entre las dos fuerzas, de diferencia y de semejanza, protegiendo lo más que se pueda y con privilegio las diferencias; pero dentro del margen de oscilación o variación que

permite la salvaguarda de la semejanza de la igualdad. La misma búsqueda del equilibrio hará que la una se ponga como límite y contrapeso de la otra. (Beuchot, 2002, p. 112)

Este momento no está enmarcado en tiempos límites. Inicia con la participación de la persona facilitadora quien hace una llamado a la escucha, al respeto a la palabra del otro y a esperar turnos de participación. Menciona a las personas que serán voceras de cada grupo y explica que ellas podrán consultar con el grupo para argumentar y contra argumentar. Por último, reitera la razón por la cual están participando en este diálogo: el resultado de desarrollo al cual los dos grupos culturales apuntan sus esfuerzos.

Validación. Este momento se inició en cada sesión de trabajo desarrollada en los distintos municipios con la dinámica grupal llamada La Telaraña. Este provoca que todas las personas participantes estén tomados de un mismo hilo, situación que se emplea para reflexionar sobre la conexión existente entre las dos culturas que se encuentran para un mismo fin. En el caso del tema tratado para validar la metodología y propuesta conceptual era la de salvar las vidas de las mujeres gestantes. (Oliva-Meza, 2014-2015, p. 12)

El papel del facilitador es dar la palabra, ordenar las ideas planteadas a manera de retroalimentación. Se propone hacer un sorteo para identificar el grupo que expondrá primero. Al finalizar la exposición, pasa el siguiente grupo. Se solicita que anoten sus dudas o preguntas para el final de la exposición de los dos grupos.

Las solicitudes de cambio y concesiones deben estar anotadas en papelógrafos o proyectadas en pantalla. Se sugiere esto para que todos puedan ver cada uno de los puntos.

Al finalizar la exposición de los dos grupos, el facilitador debe dar un tiempo para que cada grupo converse sobre lo que han escuchado e identifiquen si hay dudas en el grupo o contra argumentaciones. Estas deben ser trasladadas a la persona nombrada como vocero.

Validación. La disposición de las personas participantes es muy abierta a escuchar y a esperar el momento en que toca exponer lo del grupo. Fue evidente que haber participado en las sesiones de trabajo anteriores provocó apertura y disposición positiva para dialogar.

Entre las terapeutas tradicionales se observó tranquilidad, respeto y, en algunos de los grupos, actitudes bromistas. (Oliva-Meza, 2014-2015, p. 12)

Este espacio de diálogo permite que cada grupo aclare desde su propia perspectiva las versiones que el OTRO tiene acerca de la forma de accionar para alcanzar el resultado. Es la oportunidad de eliminar prejuicios con aclaraciones dadas en un marco de diálogo, sin provocar sentimientos de ser juzgados. A la vez, es el momento en que cada grupo identifica o conoce cómo el OTRO lo percibe y tienen oportunidad de aclarar o explicar las razones o sentidos del por qué es que actúan de cierta manera.

Validación. Una de las acciones que critican mucho los proveedores de salud sobre la atención que prestan las comadronas es que estas ponen a “pujar” a las embarazadas con mucho tiempo de anticipación al momento indicado, lo que provoca agotamiento físico y ya no tienen las energías necesarias en el momento adecuado. Durante los diálogos, las comadronas tuvieron el espacio para aclarar que no son ellas, en su mayoría, quienes las ponen a “pujar” sino los familiares y que a ellas las llaman, cuando la mujer ya lleva varias horas tratando de tener al niño o niña.

Otro punto aclarado, fue el que los médicos regañan e insultan a las embarazadas durante el trabajo de parto, ya sea, porque no entienden las indicaciones o porque gritan mucho. Los proveedores tuvieron la oportunidad de aclarar que no era todo el personal médico o de enfermería que tenía estas actitudes, y que ya el MSPAS estaba trabajando en cambios de actitudes en el personal. (Oliva-Meza, 2014-2015, p. 12)

El encuentro dura hasta que se percibe saturación temática o de contenidos. Esto lo establece el facilitador al evidenciar que los temas y las argumentaciones ya son recurrentes y se cuenta con un listado de decisiones comúnmente consensuadas, escrito y a la vista de todas las personas participantes.

El facilitador antes de finalizar, abre la participación a todos los miembros de los grupos para dar oportunidad a opinar sobre los consensos.

Validación. En la mayoría de los casos esta oportunidad la tomaron las comadronas de mayor edad y los coordinadores de Distrito Municipal de Salud. Los contenidos expresados se circunscribieron a asumir el compromiso de cambio y respeto por lo hablado. Y a sentirse escuchados. (Oliva-Meza, 2014-2015, p. 12)

Todas las ideas anotadas en papelógrafos o en computadora, principalmente los acuerdos finales, deben ser entregados a las personas participantes o sus representantes como grupo. Son resultado de un proceso que concluye con compromisos que, en la medida de lo posible deben ser incluidos en los planes de ambos grupos, o al menos, en los de la instancia representante del Estado.

“La necesidad del diálogo intercultural en América Latina está conectada con la historia de la conquista y de la colonización del subcontinente en tanto que historia de un desastre continuado: la destrucción y opresión sistemáticas de las diferencias culturales.” (Fornet-Betancourt, 2002, pág. 131)

8.5 Instrumento para la orientación de estrategias de comunicación con perspectiva intercultural

La Comunicación para el Desarrollo debe trabajar siempre desde una plataforma de participación.

En los espacios multiculturales en los que se desea promover el desarrollo se necesita de comunicación para el desarrollo, ya que, abre espacios de participación por naturaleza, pero debe ser muy cautelosa de no replicar patrones de la cultura dominante, monoculturales, que podrían caer en prácticas paternalistas o de manipulación.

Las personas responsables de generar procesos de comunicación enfocados a apoyar acciones de desarrollo saben que no pueden retardar dichos procesos, puesto que, regularmente los apoyos financieros vienen con marcos temporales marcados según dinámicas de los donantes, o los fondos son de origen de gestión local y no tienen los insumos ideales. Por lo anterior el quehacer comunicacional debe priorizar tomando en cuenta las variables: tiempo y recursos. Situación que pone en riesgo promover espacios reales para la interculturalidad.

Por ello, tomando en cuenta el marco teórico sobre Comunicación e Interculturalidad creado en el proceso de realización de la investigación tesis, se estructuró un instrumento dirigido a las personas gestoras de comunicación para el desarrollo que busca facilitar el análisis, la toma de decisiones y elaborar diagnósticos rápidos de intervenciones ya en marcha.

Como se mencionó, el instrumento cruza los conceptos de Comunicación Intercultural y Complejidad con componentes organizativos de la Comunicación para el Desarrollo.

Cuadro 14

Categorías Teóricas y Principios de Comunicación Intercultural

Categoría Teórica	Principio Comunicación Intercultural
Diálogo Educativo	Interlocución
	Búsqueda del sentido
Competencia Intercultural	Comprender la Incomprensión
	Prepararse malentendidos
	Conciencia del hecho comunicacional
	Negociar significados culturales
	Comunicación pertinente a identidades
	Fomento del diálogo
Competencia Cognitiva	Auto-conciencia y conciencia culturales
	Enfrentar Incertidumbre
	Metacomunicación
Competencia Emocional	Tolerancia
	Empatía
	Calma comunicacional (ansiedad)
Espacio Intercultural	Espacio mediático
	Espacio Virtual
	Espacio Real
Teoría complejidad	Multicausalidad
	Las recursiones
	Las interacciones

Fuente: Elaboración Propia 2014. 2015. 2016

Cuadro 15
Componentes Comunicación para el Desarrollo

Educación	Formación	Divulgación	Abogacía	Participación	Promoción

Fuente: elaboración propia 2013

Cuadro 16
Relacionamiento conceptos y componentes

CATEGORÍAS TEÓRICAS		Componente de Comunicación / Principios ComIntercul	Educación	Formación	Divulgación	Abogacía	Participación	Promoción
Diálogo Educativo	1	Intelocución						
	2	Busqueda del sentido						
Competencia Intercultural	3	Comprender la Incomprensión						
	4	Prepararse malentendidos						
	5	Conciencia del hecho comunicacional						
	6	Negociar significados culturales						
	7	Com pertinente a identidades						
	8	Fomento del diálogo						
Competencia Cognitiva	9	Autoconciencia y conciencia culturales						
	10	Enfrentar Incertidumbre						
	11	Meta comunicación						
Competencia Emocional	12	Tolerancia						
	13	Empatía						
	14	Calma comunicacional						
Espacio Intercultural	15	Espacio mediático						
	16	Espacio Virtual						
	17	Espacio Real						
Teoría complejidad	18	Multicausalidad						
	19	Las recursiones						
	20	Las interacciones						

Fuente: elaboración propia. 2013

8.6 Los conceptos de comunicación intercultural y complejidad

Los conceptos empleados en el instrumento son desarrollados en el marco conceptual, aunque por la estructura del mismo forman parte de otras categorías o marcos explicativos.

En función de la comprensión del instrumento propuesto, a continuación se hace una breve definición de los mismos. Se resalta que el uso requiere de formación sobre aspectos generales de comunicación para el desarrollo y comunicación intercultural, incluyendo los conceptos básicos de Complejidad.

Los conceptos están desarrollados desde la visión del gestor o promotor de las interacciones de comunicación. Esto no significa que por ser el gestor se convierta en emisor privilegiado. Se buscan relaciones horizontales, dialécticas, constructivas.

8.6.1 Diálogo Educativo

La categoría de análisis Diálogo Educativa encierra dos principios:

- Partir de otro
- El sentido de aprendizaje.

8.6.2 Partir del otro

Es interactuar con conciencia que se está dialogando con una persona que tiene su propia historia y marco de referencia basado en conocimientos y experiencias de vida, laboral o profesional sobre el tema que están tratando. Partir del otro es dar valor a esos conocimientos y experiencias en función de profundizar en ellos, partir de ellos y aprender de ellos. Interculturalmente, es reconocer y hacer conciencia de la Otredad y base de la Alteridad.

8.6.3 El sentido de aprendizaje

Es el porqué del aprendizaje de los contenidos o prácticas. La comunicación en sí es una búsqueda de sentidos, de porqués. Aunque requiere la actitud, en ambas partes, de búsqueda durante la interacción. El gestor debe estar consciente de la búsqueda. El interlocutor beneficiario consciente del hallazgo.

8.6.4 Comunicación Intercultural

Se denomina comunicación intercultural a la categoría que contiene tres indicadores relacionados a las competencias para poder gestar hechos comunicacionales en espacios multiculturales. Aunque se habla de gestor, es necesario que ambas culturas existan sujetos con estas competencias. Son tres competencias: la Intercultural, cognitiva y la emocional.

8.6.5 Competencia Intercultural

La competencia intercultural es la capacidad para negociar los significados culturales y saber actuar en la interacción eficazmente respetando las identidades de las personas presentes. Esta competencia requiere del gestor la comprensión de no ser comprendido, que debe estar preparado para malentendidos y mantener en mente que debe interlocutar y que no todo diálogo es fluido y armónico, pueden darse discrepancias.

8.6.6 Competencia Cognitiva

La competencia cognitiva significa conocerse a sí mismo y al otro. Mismidad y Otredad. Se desarrolla al estar conscientes que se gesta la interacción en un espacio multicultural. La competencia genera el saber y saber actuar con sensatez para enfrentar la incertidumbre, o sea, saber que el diálogo puede transitar rutas y llegar a puntos no esperados. Esta situación trae consigo saber que habrá necesidad de reiterar, reiniciar, partir nuevamente en la búsqueda de las comprensiones, metacomunicar.

8.6.7 Competencia Emocional

Esta competencia encierra tres capacidades: tolerancia a la incomprensión, a los mensajes que agreden, al cierre comunicacional; empatía para percibir y ubicarse en lo que el interlocutor siente o en la perspectiva del otro; y mantener la calma comunicacional, entendiéndose la ansiedad provocada por interlocutores que tergiversan, mal interpretan o niegan la comprensión, o sea, cuando el interlocutor deja de ser empático con el gestor.

8.6.8 Espacio Intercultural

Este concepto ayuda a definir si la interacción es presencial, mediática o virtual. Las presenciales pueden darse desde conversaciones persona a persona hasta actividades grupales y masivas. Las mediáticas son las que emplean medios tradicionales de difusión masiva como radio, televisión medios impresos y virtuales, a aquellos puntos de encuentro generados a través de las nuevas tecnologías.

8.6.9 Desde la complejidad

Se emplean tres conceptos de la complejidad con la intención de poder contar con elementos de análisis que contribuyan a comprender las interacciones interculturales. No se busca hacer difícil o complicado el diagnóstico situacional, sino buscar comprender de manera más integral lo que conlleva la proyección de la comunicación intercultural.

8.6.10 Causalidad Múltiple

Este concepto trata sobre las distintas variables que interactúan alrededor de un tema o mensaje. No se puede pensar al sujeto beneficiario de las acciones de desarrollo aislado del entorno, desde el cual está recibiendo y emitiendo otros mensajes que puedan estar reafirmando o transformando sus creencias, conocimientos, comportamientos, actitudes y prácticas. En tal sentido, al momento de propiciar o evaluar acciones de comunicación es necesario tener un inventario básico de las causalidades que están provocando distintos efectos en los interlocutores. Desde esa identificación será mucho más eficiente la comunicación.

8.6.11 Las interacciones

La interacción es la relación con influencia recíproca entre interlocutores. Esta debe ser recíproca, o sea, intencionalidad de las partes involucradas por emitir-percibir. En este sentido se requiere del código común o manejo de un mínimo de elementos que ayuden a iniciar la comunicación.

Las interacciones provocan influencia y transformación. Es vital comprender esta dinámica de cambio en función de la efectividad de la comunicación misma. El gestor de una acción comunicación debe transformarse ir adaptándose para seguir

en la dinámica de interacción. La falta de adaptación a la interacción provoca la entropía comunicacional.

8.6.12 Las recursiones

Este concepto describe cómo una acción de comunicación puede modificarse a sí misma por el efecto causado en el interlocutor o contexto. Toda acción realizada en un espacio intercultural tiene recursiones sea por comprensión total o por la incompreensión. Por este concepto de la complejidad, la comunicación es más un reactivo que un catalizador pues acelera procesos pero se transforma a sí misma al transformar. Si un diálogo intercultural inicia con interlocutores que no se perciben a sí mismos como sujetos de expresión, el diálogo cambiara esta forma de auto-percibirse y se tendrá en la próxima situación de comunicación, que puede ser inmediata, a un sujeto que expresa.

8.7 Forma de uso del cuadro dinámico

El uso del Cuadro es sencillo. En las columnas se identifican las categorías y los conceptos de comunicación intercultural propuestos en este modelo. En las casillas en blanco se anota la valoración que se da al nivel de implicación del concepto ante el componente. Los componentes están ubicados sobre la primera fila.

Ilustración 1 Ubicación de categorías y conceptos en las columnas

CATEGORIAS TEÓRICAS		Componente de Com /Principios ComIntercul	Ed
Diálogo Educativo	1	Intelocución	
	2	Busqueda del sentido	
Competencia Intercultural	3	Comprender la Incomprensión	
	4	Prepararse malentendidos	
	5	Conciencia del hecho comunicacional	
	6	Negociar significados culturales	
	7	Com pertinente a identidades	
	8	Fomento del diálogo	
Competencia Cognitiva	9	Autoconciencia y conciencia culturales	
	10	Enfrentar Incertidumbre	
	11	Metacomunicación	
Competencia Emodonal	12	Tolerancia	
	13	Empatía	
	14	Calma comunicacional	
Espacio Intercultural	15	Espacio mediático	
	16	Espacio Virtual	
	17	Espacio Real	
Teoria complejidad	18	Multicausalidad	
	19	Las recursiones	
	20	Las Interacciones	

Columnas con Categorías y conceptos de comunicación intercultural.

Fuente: elaboración propia. 2015

Ilustración 2 Ubicación componentes

Componente	Educación	Formación	Divulgación	Abogacía	Participación	Promoción
Estado						
Entendidos						
cho						
rdos						
ogo						
onciencia						
umbre						
n						
ional						
o						

Componentes de
Comunicación para el
Desarrollo

Casillas para
anotar
valoración.

Fuente: elaboración propia. 2015

Procedimiento

Haga la pregunta clave que relacione el componente de comunicación con el concepto que diagnostica o evalúa.

Tome en cuenta el contexto cultural y al interlocutor para reflexionar y responder. La naturaleza y resultados buscados por los programas o proyectos que está apoyando la comunicación para el desarrollo también deberán ser tomados en cuenta.

Por ejemplo:

¿En el componente Educación qué exigencia hay de Interlocución?

Tiene 3 opciones de respuesta: Alta, Media o Baja.

Alta adquiere el valor de 3. Media 2 y Baja el valor de 1.

¿En Abogacía qué exigencia hay de negociar significados culturales?

De igual manera, tiene 3 opciones de respuesta: Alta, Media o Baja. Y cada opción adquiere un valor. Cada componente pregunta a cada concepto el nivel de exigencia requerido. Luego cada columna es sumada para obtener un total. Este total indica el nivel de énfasis de atención intercultural que requiere el componente dentro de la estrategia de comunicación planteado.

Este cuadro también sirve para realizar supervisiones o evaluaciones de intervenciones de comunicación que tienen un perfil de apoyo al desarrollo e intercultural. Basado en los conceptos dados se dialoga con las personas que realizan las acciones y se les pide que dé un valor cada concepto en cada componente trabajado. El resultado es la percepción del propio trabajo realizado del énfasis dado a la interculturalidad.

Ilustración 3

Cuadro ejemplo. Totales ponderados

CATEGORÍAS TEÓRICAS	Componente de Com / Principios Comintercul	Educació	Formació	Divulgació	Abogac	Participac	Promoció	#
Diálogo Educativo	Intelocución	Alta	3 Alta	3 Baja	1 Alta	3 Alta	3 Baja	1
	Busqueda del sentido	Alta	3 Alta	3 Baja	1 Alta	3 Alta	3 Alta	3
Competencia Intercultural	Comprender la Incomprensión	Alta	3 Media	2 Baja	1 Alta	3 Alta	3 Media	2
	Prepararse malentendidos	Alta	3 Alta	3 Baja	1 Alta	3 Alta	3 Alta	3
	Conciencia del hecho comunicacional	Alta	3 Media	2 Alta	3 Alta	3 Alta	3 Baja	1
	Negociar significados culturales	Media	2 Baja	1 Media	2 Alta	3 Alta	3 Media	2
	Com pertinente a identidades	Alta	3 Media	2 Media	2 Alta	3 Alta	3 Alta	3
	Fomento del diálogo	Alta	3 Alta	3 Baja	1 Alta	3 Alta	3 Baja	1
Competencia Cognitiva	Autoconciencia y conciencia culturales	Media	2 Alta	3 Media	2 Alta	3 Alta	3 Media	2
	Enfrentar Incertidumbre	Media	3 Media	2 Baja	1 Media	2 Alta	3 Baja	1
	Metacomunicación	Alta	2 Media	2 Media	2 Alta	3 Alta	3 Alta	3
Competencia Emocional	Tolerancia	Alta	3 Alta	3 Baja	1 Media	2 Alta	3 Baja	1
	Empatía	Alta	3 Media	2 Alta	3 Alta	3 Alta	3 Media	2
	Calma comunicacional (ansiedad)	Alta	3 Baja	1 Baja	1 Alta	3 Alta	3 Baja	1
Espacio Intercultural	Espacio mediático	Media	2 Baja	1 Alta	3 Baja	1 Media	2 Alta	3
	Espacio Virtual	Bajo	1 Media	2 Alta	3 Baja	1 Baja	1 Media	2
	Espacio Real	Alta	3 Alta	3 Media	2 Alta	3 Alta	3 Media	2
Complejidad	Interacciones	Alta	3 Alta	3 Baja	1 Alta	3 Alta	3 Media	2
	Recursiones	Alta	3 Media	2 Baja	1 Alta	3 Alta	3 Baja	1
	Causalidad múltiple	Alta	3 Alta	3 Media	2 Alta	3 Alta	3 Baja	1
Ponderación énfasis intercultural			54	46	34	54	57	37

Fila con suma total de la valoración dada por componente. En este ejemplo, participación requiere mucha atención intercultural. Le siguen abogacía y educación

Fuente: elaboración propia. 2015

Cuadro 17

Ejemplo de Instrumento dinámico de conceptos y componentes

CATEGORÍAS TEÓRICAS	Componente de Com /Principios ComIntercul	Educació		Formació		Divulgaci		Abogací		Participaci		Promoció	#
Diálogo Educativo	Intelocución	Alta	3	Alta	3	Baja	1	Alta	3	Alta	3	Baja	1
	Busqueda del sentido	Alta	3	Alta	3	Baja	1	Alta	3	Alta	3	Alta	3
Competencia Intercultural	Comprender la Incomprensión	Alta	3	Media	2	Baja	1	Alta	3	Alta	3	Media	2
	Prepararse malentendidos	Alta	3	Alta	3	Baja	1	Alta	3	Alta	3	Alta	3
	Conciencia del hecho comunicacional	Alta	3	Media	2	Alta	3	Alta	3	Alta	3	Baja	1
	Negociar significados culturales	Media	2	Baja	1	Media	2	Alta	3	Alta	3	Media	2
	Com pertinente a identidades	Alta	3	Media	2	Media	2	Alta	3	Alta	3	Alta	3
	Fomento del diálogo	Alta	3	Alta	3	Baja	1	Alta	3	Alta	3	Baja	1
Competencia Cognitiva	Autoconciencia y conciencia culturales	Media	2	Alta	3	Media	2	Alta	3	Alta	3	Media	2
	Enfrentar Incertidumbre	Media	3	Media	2	Baja	1	Media	2	Alta	3	Baja	1
	Metacomunicación	Alta	2	Media	2	Media	2	Alta	3	Alta	3	Alta	3
Competencia Emocional	Tolerancia	Alta	3	Alta	3	Baja	1	Media	2	Alta	3	Baja	1
	Empatía	Alta	3	Media	2	Alta	3	Alta	3	Alta	3	Media	2
	Calma comunicacional (ansiedad)	Alta	3	Baja	1	Baja	1	Alta	3	Alta	3	Baja	1
Espacio Intercultural	Espacio mediático	Media	2	Baja	1	Alta	3	Baja	1	Media	2	Alta	3
	Espacio Virtual	Bajo	1	Media	2	Alta	3	Baja	1	Baja	1	Media	2
	Espacio Real	Alta	3	Alta	3	Media	2	Alta	3	Alta	3	Media	2
Complejidad	Interacciones	Alta	3	Alta	3	Baja	1	Alta	3	Alta	3	Media	2
	Recursiones	Alta	3	Media	2	Baja	1	Alta	3	Alta	3	Baja	1
	Causalidad múltiple	Alta	3	Alta	3	Media	2	Alta	3	Alta	3	Baja	1
Ponderación énfasis intercultural			54		46		34		54		57		37

Exigencia de Principio Intercultural ante Destinatarios y beneficiarias de ISM

Al momento de trabajar un componente filtre al "Baja" esta columna, observará los principios a los que debe prestar atención ("alta") de los otros compo

Como se puede observar, este cuadro puede ser empleado para ponderar acciones de comunicación desde la teoría del modelo de comunicación intercultural propuesto.

Es un instrumento que deberá ser actualizado con cierta regularidad, tomando en cuenta lo fluido de las relaciones culturales. La información puede proceder de análisis realizados de manera individual o grupal, pero siempre buscando ser rigurosos en su llenado para que las decisiones tomadas sean acertadas.

Esta propuesta de instrumento busca facilitar el trabajo para la toma de decisiones estratégicas de manera fluida y adecuadas al contexto.

PARTE V. REFERENCIAS

Bibliografía

- Alayón, N. (2004). Trabajo Social y el Desarrollo. *Acción Crítica* , -.
- Alicia de Lara-González; Fernando Olabe-Sanchez. (2012-2013). LA COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO. ANÁLISIS DE CASO. *Razón y Palabra No. 81* .
- ASECSA. (2014). *Voces de las abuelas Comadronas, portadoras de vidas; en la construcción de la Política Nacional de Comadronas*. Chimaltenango, Guatemala.: ASECSA.
- Bedoya-Abella, C. (2011). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Memorias* , 277-278.
- Beltran-Salmón, L. R. (2005). *La comunicación para el Desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo*. Buenos Aires: III Congreso Panamericano de la Comunicación.
- Beuchot, M. (2002). Pluralismo cultural analógico y derechos humanos. En G. G. Arnaiz, *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (Primera ed., págs. 107 - 138). Madrid, España: Biblioteca Nueva S. L.
- Beuchot, M. (2014/2015). La Interculturalidad y la hermenéutica analógica. *Hermeneutic* (13), -.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2008). *El Oficio del Sociólogo. Presupuestos Epistemológicos*. México: Siglo XXI Editores.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales* (Vol. Módulo 1). Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. ICFES.
- Campaña de Educación para el Desarrollo Annoncer la Colour. (2002). *Qué es Identidad*. Secretaría de Estado para la Cooperación al Desarrollo de Bélgica. Traducción CIP-FUHEM- Elsa Velasco.
- Canclini, N. G. (2009). *Culturas híbridas*. México: Debolsillo.
- Cecilia Braslavky; Felicitas Acosta. (2006). La formación en Competencias para la Gestión y la Política. *Reice. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 27-42.
- D'Acuña, Á. G. (S/F). *Las variables ambientales en la planificación del desarrollo*. -: -.

David Matsumoto; Jeffrey Leroux; Seung Hee Yoo. (15 de Octubre de 2005). *Emotional and Intercultural Communication*. Obtenido de mobile.kwansei.jp/s_sociology: www.mobile.kwansei.jp

Filosofía, e. (2000). *Filosofía en español*. Recuperado el 23 de marzo de 2016, de [filosofía.org](http://www.filosofía.org): www.filosofía.org

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Fornet-Betancourt, R. (2002). Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófico. En G. G. Arnaiz, *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (págs. 124-138). España: Biblioteca Nueva, S. L.

Francisco Raga-Gimeno; Enric Sánchez López. (s.f.). *La Problemática de la Toma de Turnos en la relaciones interculturales*. Recuperado el 17 de enero de 2012, de www.crit.uji.es: www.crit.uji.es

Galindo, J. (2009). *Filosofía y Comunicología. Exploración general para un programa posible de estudio*. Retrieved 2010 22-mayo from Revista Digital Razón y Palabra N. 64: <http://www.razonypalabra.org.mx>

Galindo, J. (2009). Sociología y Comunicología: historias y posibilidades. Salta, Argentina.

Gligo, N. (2007). Estilos de desarrollo y medio ambiente en América Latina, un cuarto de siglo después. Parte I. *REDESMA* , 13-28.

González-Ortiz, F. (2007). Crítica dela interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernidad. *Cuadernos Interculturales* , 63-89.

Harris, M. (2009). *El Desarrollo de la Teoría Antropológica. Historia de las teorías de la Cultura*. (16 ed.). (R. V. Toro, Trad.) México D.F., D.F. , México: Siglo XXI S. A.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la Investigación*. Iztapalapa: Mc-Graw-Hill.

Herrera-Arango, A. D. (2015). Palabra de abundancia: saberes indígenas que fortalecen diálogos interculturales de derechos humanos en la Amazonía colombiana. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* , 129-146.

Hessen, J. (s/f). *Teoría del Conocimiento*. ILCA Instituto Latinoamericano de Ciencia y Artes.

Israel-Garzón, E. (28 de marzo de 2004). *Comunicación intercultural y construcción periodística de la diferencia*. Obtenido de The Communication Initiative Network: www.commint.com

Kottak, C. P. (2006). *Antropología Cultural*. Madrid: McGrawHill.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Le-Boerf, G. (Octubre de 2000). La Gestión por Competencias. (IDEA, Entrevistador)

Lidia C. Morales López; Gerardo I. Seminario Námuch. (2013). *Claves para la transformación de los sistemas de salud en América Latina*. Navarra: Medicus Mundi.

Lie, R. (Diciembre de 2009). Comprender la Hibridación. Hacia un estudio de los espacios de Comunicación Intercultural. *Cidob d'Afers Internacionals*. No. 88. , -.

Maggi, F., & Trabalón, C. I. (2015). Interculturalidad y disputas simbólicas. Construcciones de sentido en prácticas y representaciones de argentinos y bolivianos en un barrio periférico de la ciudad de Córdoba. *Revista Odisea* , 343-366.

Massoni, S. (2007). *Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nomadas* , 62-73.

Maturana, H., & Zöllner, G. (1995). *Amor y Juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano*. Santiago de Chile.

McCall, E. (2011). *Comunicación para el Desarrollo. Fortaleciendo la eficiencia de las Naciones Unidas*. Nueva York: Sistema de Naciones Unidas.

Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. (1999). *Reglamento Orgánico Interno del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social*. 115-99. Guatemala: Diario de Centro América.

Monaghan, J., & Just, P. (2006). *Una Brevísima Introducción a la Antropología Social y Cultural* (Primera ed.). (J. M. Puig, Trad.) D.F., México, México: Océano.

Morales-Osdosgoitti, G. (s/f). *servidor-opsu.tach.ula.ve*. Retrieved 2011 йил 20-mayo from *servidor-opsu.tach.ula.ve*: http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas_i_h/paginas/doc/JIHE-2011-S05g.pdf

Moreno, J. C. (2002). Fuentes, Autores y Corrientes que Trabajan la Complejidad ... En M. A. Velilla., *Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo* (Electrónica ed., págs. 11-25). Colombia: Jurídicas Gustavo Ibañez.

Morín, E. (1999). *La Epistemología de la Complejidad. L'intelligence dela complexité*. Paris: CNRS. /L'Harmattan.

Mosquera-Aguilar, A. (2002). *El desarrollo con enfoque de sustentabilidad*. Guatemala: Tiempos Modernos.

Nancy Beatriz Villanueva-Villanueva; Miguel Antonio Güémez Pineda. (2016). Lineamientos Generales para el Diseño de Modelo Intercultural de Atención a la Salud de inmigrantes Mayas Yucatecos en San Francisco, California. *Península* , 59-84.

Newman, J. B. (1984). Por qué es necesario definir la comunicación . En A. G. Smith, *Comunicación y Cultura* (págs. 91-101). Buenos Aires: Nueva Visión .

Oliva-Meza, R. D. (2013). *La Comunicación en los Modelos de Desarrollo*. Guatemala: Sincronía S.A.

Oliva-Meza, R. D. (2014-2015). *Notas de Observación de Campo*. Guatemala.

Oliva-Meza, R. D. (2005). *La Comunicación como espacio vital para el desarrollo*. Guatemala: -.

ONU (1987). *Our Common Future*. Nueva York: ONU.

Orti-Teruel, R. (s.f.). *Análisis de interacciones comunicativas interculturales entre hablantes árabes e hispanos desde una perspectiva didáctica de ELE*. Recuperado el 4 de abril de 2012, de www.crit.uji.es: www.crit.uji.es

Panikkar, R. (2002). La Interpelación Intercultural. In G. G. Arnaiz, *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (Á. D. Hernández, Trans., 1ra ed., pp. 23 - 76). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Papa-Pablo-VI. (1967). *Encyclicals/documents*. Recuperado el 16 de Junio de 2013, de <http://www.vatican.va>

Pinto, A. (1976). Notas sobre los estilos de desarrollo en América Latina. *Revista de CEPAL* , -.

PNUD. (2010). *Guatemala:hacia un Estado para le desarrollo humano*. Guatemala: Informe Nacional de Desarrollo Humano.

PNUD. (2013). *PNUD Guatemala*. Recuperado el 10 de Junio de 2013, de www.pnud.org.gt

Prieto-Castillo, D. (1991). *Producción de materiales para neolectores*. San José, Costa Rica: Radio Nederland Training Centre.

Prieto-Romero, D. M. (2014). *Diálogo Intercultural y Políticas de Salud en la Comunidad Indígena de Cartagena del Departamento del Amazonas*. Bogotá: Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.

Raga-Gimeno, F. (3 de Diciembre de 2003). *Conversaciones Interculturales: algo más que palabras*. Recuperado el 17 de Enero de 2012, de Salud y Cultura.com: www.crit.uji.es/biblio/patxiclaves1.pdf

Raga-Gimeno, F. (s.f.). *Análisis empírico de las interacciones comunicativas interculturales*. Recuperado el 17 de Enero de 2012, de crit.uji.es: www.crit.uji.es

Rico, M. N. (1998). *Género, medio ambiente y sustentabilidad del Desarrollo. Serie Mujer y Desarrollo*. Santiago de Chile.: Unidad Mujer y Desarrollo. CEPAL.

Rodrigo-Alsina, M. (1995). *Los estudios de comunicación intercultural*. Center for the Study of Communication and Culture de la Saint Louis University.

Rodrigo-Alsina, M. (1997). *Elementos para una comunicación Intercultural*. Recuperado el 1 de 10 de 2011, de Revista CIDOB d'afers International. No. 36: <http://www.cidob.org/>

Saézn de Tejada, S. (2013). *Comadronas Tradicionales y Lactancia Materna*. Guatemala: UNICEF.

Sánchez-López, E. (s.f.). *Interacciones Comunicativas Interculturales entre Hispanohablantes y hablantes de países de Europa Oriental*. Recuperado el 14 de febrero de 2012, de www.crit.uji.es: www.crit.uji.es

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. México: Planeta Mexicana, S.A. .

Smith, A. (1984). *Comunicación y cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Tubino, F. (8 de Agosto de 2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Obtenido de red.pucp.edu.pe: www.red.pucp.edu.pe

UNICEF. (2009). *Comunicación para el Desarrollo (CpD)* . Obtenido de UNICEF Global: www.unicef.org/spanish/cbsc

UNICEF. (2012). *Cuellos de Botella o Barreras relacionadas a la reducción de la Desnutrición Crónica*. Guatemala: UNICEF.

Vallescar-Palanca, D. d. (2002). La Cultura: consideraciones para el Encuentro Intercultural. En G. G. Arnaiz, *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (Primera ed., págs. 141 - 162). Madrid, España: Biblioteca Nueva, S. L.

Villanueva-Villanueva, N. B., & Pineda, M. A. (2016). Lineamientos Generales para el Diseño de Modelo Intercultural de Atención a la Salud de inmigrantes Mayas Yucatecos en San Francisco, California. *Península* , 59-84.

Reconocimiento y agradecimiento por la coordinación Institucional y de trabajo de campo realizado.

Personal de los Proyectos Salud Materno Infantil y Nutricional; e Iniciativa de Salud Mesoamérica. Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social.

Dr. Israel Lemus Bojorques

Dra. Virginia Moscoso

Dra. Rosario Mérida

Licda. Wendy Bautista

Licda. Gabriela Figueroa

Licda. Iraida Winter

Licda. Wendy Bautista

Licda. Carina Ramírez

Licda. Dora Hernández

Licda. Eryka Reyes

Licda. Sandra Castellanos

Lic. Manuel González

Licda. Carolina Sandoval Mendoza

Anexos

Instrumento 1
Distribución servicios monitoreados.

#	Área de Salud	Distritos	Educadoras Financiadas por el Proyecto	Educadoras de los Servicios	No. De Educadoras	No. CAP	No. P/S	TOTAL	Días de monitoreo
1	Chimaltenango	San Juan Comalapa	8	0	8	1	7	8	3
2	Sololá	Nahualá	5	3	8	1	3	4	3
3	Quetzaltenango	Huitán	6	2	8	1	2	3	2.5
4		Cajola	7	0	7	1	2	3	2.5
8	Quiche	San Bartolomé Jocotenango	2	2	4	1	1	2	2
5	San Marcos	Comitancillo	6	5	11	1	2	3	4
6		Tejutla	5	4	9	1	7	8	4
7		Concepción Tutuapa	6	6	12	1	5	6	4
		TOTAL	45	22	67	8	29	37	25

Fuente: construcción equipo PSNMI

Instrumento 2

Boleta de Observación de Interacciones individuales

CÓDIGO	SECTOR									CARTOGRÁFICO
		Depto.	Municipio		Comunidad	Correlativo				

Área de Salud		Nombre Educadora (or)
Distrito		Nombre Monitor:
Director o Coordinador		
Fecha: ___/___/2012	Lugar:	

Consejería

a	Consejería Persona a persona	1	Servicio de Salud Encamamiento		
		2	Servicio de Salud Post consulta		
		3	Centro de Convergencia		
		4	Visita domiciliaria		

b	Selección del tema Consejería	1	Reviso Carnet	Si	No	c	Material empleado Consejería	1	Rotafolios	Si	No
		2	Pregunto a la usuaria					2	Videos Educativos		
		3	Se ajusta tema a situación de usuaria					*3	Otros:		
		4	Otra persona le dijo que tema					4	¿cuales?		
		*Al responder 3 concluye la observación									

Rotafolios

d	Ubicación del rotafolio al saludar, felicitar y primeras preguntas		Si	No	e	Selección de las láminas a emplear		Si	No		
		1	En las manos					1	Usó índice inicial		
		2	En el escritorio					2	Se le dificultó		
		3	En mochila					3	Se aturdió		
		4	Se ve rotafolio								
	5	Boca arriba									
f	Ubicación del rotafolio durante la consejería		Si	No	g	Uso de rotafolio durante la consejería		Si	No		
		1	En las manos / pecho					1	Lo mueve con armonía		
		2	En las manos/ tapa cara					2	Usa imagen que apoya		
		3	En mesa de pie / pecho					3	Consulta texto		
		4	En mesa /tapa cara					4	Lee literalmente texto		
		5	En piernas acostado					5	Lo expone sin razón		
		6	En mesa acostado					6	Conversa sin el		
		7	Boca arriba					7	Lo bota		
	8	Le incomoda									
h	Interlocución con rotafolio		Si	No	i	Ubicación y uso del rotafolio al finalizar.		Si	No		
		1	Permite a usuaria señalar imagen del rotafolio					1	Cerro rotafolio y lo dejó en escritorio		
		2	Señala imagen acompañando la escucha					3	Cerro rotafolio y lo sostiene en las manos		
		3	Al escuchar sigue señalando rotafolio					5	Lo guarda en mochila		
		4	Lo toma para responder a una pregunta					6	Uso 1 o 2 láminas		
		5	Busca otra lámina para responder pregunta					7	Uso 3 a 4 láminas		
					8	Uso 1 rotafolio					
					9	Uso 2 rotafolios					

OBSERVACIONES A LA TÉCNICA EMPLEADA:

OBSERVACIONES GENERALES:

FIRMA EDUCADORA _____ SELLO DEL SERVICIO:

FIRMA MONITOR: _____

Fuente: construcción investigador con equipo PSNMI. 2012

Instrumento 3

Planificación Segundo Monitoreo

#	Área de Salud	Distritos	No. Educadoras	No Auxiliares de enfermería	Total personas	No. CAP	No. PS	TOTAL	Días de monitoreo
1	Chimaltenango	San Juan Comalapa	0	3	3	1	7	8	1.5
2	Solá	Nahualá	2	3	5	1	3	4	2.5
3	Quetzaltenango	Huitán	5	3	8	1	2	3	2.5
4		Cajolá	4	3	7	1	2	3	2.5
5	Quiché	San Bartolomé Jucotenango	2	3	5	1	1	2	1.5
6	San Marcos	Comitancillo	6	3	9	1	2	3	3.5
7		Tejutiá	3	3	6	1	7	8	2.5
		TOTAL	22	21	43	7	24	31	16.5

Fuente: construcción equipo PSNMI, 2012

Instrumento 4

Matriz de Conceptos- Preguntas para entrevistas

Objetivo	Concepto base / indicador	Preguntas
Conocer la dinámica de educación en salud en los servicios de salud priorizados por el PSNMI.	Dinámica: describe la evolución en el tiempo de una actividad y relación con las causas que provocan los cambios de la actividad y/o estado de movimiento. El objetivo de la dinámica es describir los factores capaces de producir alteraciones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Que actividades realizan para promover la educación en salud? 2. ¿Cómo realizan las actividades de educación en salud? 3. ¿Quiénes colaboran en la realización de las actividades educativas en salud? 4. ¿Qué factores determinan el desarrollo efectivo o no de las actividades de educación en salud? 5. ¿Realiza reuniones de coordinación con el personal encargado de promoción y educación en salud? 6. ¿A qué usuarios del servicio le dan prioridad para darle mensajes en salud?
Identificar en coordinadores y responsables de la promoción los criterios empleados para la realización de actividades de educación en salud en los servicios del segundo nivel de atención.	Criterio: Regla o norma conforme a la cual se establece un juicio o se toma una determinación.	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Cuáles son los criterios empleados para hacer la priorización de usuarios que recibirán mensajes educativos en salud? 8. ¿Cómo determinan el tipo de actividad educativa en salud a realizar? 9. ¿Las actividades educativas en salud forman parte del plan general del servicio de salud? 10. Para las actividades educativas en salud ¿Cómo delimitan los contenidos educativos a impartir? 11. ¿Qué influencia tienen las auxiliares de enfermería en la selección de contenidos a ser tratados en las acciones educativas en salud? 12. ¿Qué influencia tienen las educadoras en la selección de contenidos a ser tratados en las acciones educativas en salud?
Identificar la opinión de coordinadores y responsables de la promoción sobre la calidad y	Opinion: Concepto valorativo que se tiene respecto a algo o alguien. Estado de creencia común que tiene	<ol style="list-style-type: none"> 13. Para usted, ¿Que importancia tienen las actividades educativas en salud? 14. ¿Qué concepto le merecerá la

<p>efectividad de las acciones de educación en salud de los servicios del segundo nivel de atención.</p>	<p>respecto a determinado asunto. Su validez lógica como verdad no se fundamenta en el grado de conocimiento sino en la participación como miembro del grupo.</p>	<p>actividad educativa en salud que realizan las auxiliares de enfermería?</p> <p>15. ¿Qué concepto le merecerá la actividad educativa en salud que realizan las educadoras?</p> <p>16. ¿Cree usted que hay diferencia en la labor educativa entre la educadora y las auxiliares de enfermería?</p> <p>17. ¿Qué concepto le merece la actividad educativa en salud y nutrición que el servicio de salud realiza?</p>
--	---	--

Fuente: Construcción propia. 2012.

Instrumento 5

Boleta para Vaciado de Entrevistas

Área de Salud:		Monitor:	
Distrito:		Entrevistado:	
Director o Coordinador:		Lugar:	
Fecha:			

Preguntas	Respuesta	Palabra Clave o Frase
1. ¿Que actividades realizan para promover la educación en salud?		
2. ¿Cómo realizan las actividades de educación en salud?		
3. ¿Quiénes colaboran en la realización de las actividades educativas en salud?		
4. ¿Que factores determinan el desarrollo efectivo o no de las actividades de educación en salud?		
5. ¿Realiza reuniones de coordinación con el personal encargado de promoción y educación en salud?		
6. ¿A qué usuarios del servicio le dan prioridad para darle mensajes en salud?		
7. ¿Cuáles son los criterios empleados para hacer la priorización de usuarios que recibirán mensajes educativos en salud?		
8. ¿Cómo determinan la actividad educativa en salud a realizar?		
9. ¿Las actividades educativas en salud forman parte del plan general del servicio de salud?		
10. Para las actividades educativas en salud ¿Cómo delimitan los contenidos educativos a impartir?		

11. ¿Que influencia tienen las auxiliares de enfermería en la selección de contenidos a ser tratados en las acciones educativas en salud?		
12. ¿Que influencia tienen las educadoras en la selección de contenidos a ser tratados en las acciones educativas en salud.		
13. Para usted, ¿Que importancia tienen las actividades educativas en salud?		
14. ¿Que concepto le merece la actividad educativa en salud que realizan las auxiliares de enfermería?		
15. ¿Que concepto le merece la actividad educativa en salud que realizan las educadoras?		
16. ¿Cree usted que hay diferencia en la labor educativa entre la educadora y las auxiliares de enfermería?		
17. ¿Que concepto le merece la actividad educativa que el servicio de salud realiza?		

Firma del entrevistado _____ Sello del servicio

Firma del monitor _____

Fuente: construcción investigador con equipo PSNMI. 2012

Instrumento 6

Boleta para observación de Ruta

Área de Salud:		Monitor:	
Distrito:		Observada:	
Director o Coordinador:		Lugar:	
Fecha:			

Describir qué hace la persona en cada momento. En los momentos en que hay educación anotar: Quién lo dio. Qué material usó. Cuánto duró. Qué tema dio. Cómo interlocutó. Si hubo diálogo. Creó un compromiso.

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

Firma de la persona en la última estación _____

Selbo del servicio

Firma monitor _____

Fuente: Construcción propia. 2012.

Instrumentos Acciones Grupales

Para la realización de las interacciones grupales se elaboraron varios instrumentos con especificidad de trabajo según la composición de los grupos.

Ejercicio de autoreconocimiento de la identidad

Objetivo: Reconocer y sensibilizar a la persona en su identidad personal, sociocultural y de servicio en salud.

Instrucciones: En hojas aparte, desarrolle cada una de las características que se mencionan a continuación.

Realice un ejercicio de reflexión y describa lo que considera lo define mejor en cada uno de los ítems.

Instrumento 7

Auto definición de Identidad

¿Quién soy?

¿Qué me hace diferente a otra u otro?

Identidad de Género
Identidad por religión

Identidad cultural (por nacionalidad, pueblo, comunidad lingüística/idioma, etnia)
Por nombre (nombre y apellido)

En mi cultura, costumbres, tradiciones, creencias, motivaciones.

Educación, escolaridad (centro educativo ej. INDAPS, USAC)

Mi Identidad dentro de mis redes sociales físicas:

En mi núcleo familiar
Con mi familia extendida
Con mis vecinos.

Identificación por especialización como proveedor/terapeuta.

¿Por qué trabaja en salud?

Identidad por forma de atender la enfermedad y cuidar la salud.

¿Qué me distingue a mí de las demás personas?

¿Qué tengo en común con las demás personas?

¿Cuándo y cómo fue la primera vez que me sentí diferente a los demás?

Fuente: construcción investigador con equipo ISM. 2014

**Forma de atender la salud y la enfermedad en los servicios de salud.
-Proveedores -**

Objetivo: (De la actividad)

Obtener una descripción detallada de la forma en que los proveedores atienden el tema de salud a ser dialogado. (En este caso salud materno neonatal e infantil).

Instrucciones: Describa la forma en que se atienden los temas de salud mencionados a continuación.

Instrumento 8

Qué tengo en común con las demás personas. Proveedores

Tema de salud	Descripción de la atención por Proveedores de salud
1) Forma de cuidar la salud con énfasis en salud materno neonatal e infantil.	
2) Cuidados prenatales	
3) Atención en el parto	

4) Atención en el puerperio (40 Días)	
5) Atención en el post parto	
6) Cuidado del neonato (hasta los 30 los días)	
7) Cuidado del niño hasta los 2 años.	

Fuente: construcción investigador con equipo ISM2015. 2014

Instrumento 9

Cómo nos estamos relacionando. Proveedores

¿Cómo nos estamos interrelacionando?

¿Qué ocurre actualmente en los servicios de salud? ~~–Proveedores–~~

Objetivo: Conocer qué ocurre actualmente en los servicios de salud en cumplimiento a las normas con pertinencia cultural.

Instrucciones: Reflexione y desarrolle con su equipo de trabajo cada una de las preguntas que se presentan a continuación. Describa cómo se ha dado en la práctica dar cumplimiento a las normas con pertinencia cultural. Utilice hojas aparte.

Preguntas Generadoras:

1. Actitud en el proveedor de salud y de la Comadrona en la disposición de atender e interrelacionarse con respeto y dignidad entre medicina occidental y tradicional/ancestral?
2. Referencia y contra referencia de y hacia los actores de los sistema de salud indígena en los servicios de salud.
3. Elementos simbólicos que portan las y los nacientes de los pueblos indígenas en los servicios de salud (cuáles son y qué tratamiento se les dan?).
4. Atención a las o los pacientes en el idioma materno.
5. Uso del vestuario indígena de las y las usuarias en los servicios de salud (en qué ocasiones puede dejarseles su vestuario y cuando debe quitárseles).
6. Atención entre iguales a la usuaria y usuario (Una usuaria atendida por mujeres y usuarios atendidos por hombres)
7. Libre elección de las mujeres para la posición de la atención del parto.
8. Acompañamiento de familiar, terapeuta indígena u otra persona de confianza del usuario/a –paciente.
9. Realización de procedimientos no acordes a la cultura de los pueblos indígenas (El baño con agua fría, el rasurado, la realización de tactos, la misma posición del parto horizontal).
10. Devolución de la placenta a los familiares de la paciente.
11. Atención de la dieta a nivel hospitalario de acuerdo a la cultura de los pueblos (relaciones de frío y caliente).
12. Uso de tés generadores de leche materna en los servicios de salud.
13. Incorporación de las plantas medicinales en los servicios de Salud.
14. Registro de las/os pacientes – usuarias: Desagregación por pueblos y comunidades lingüísticas.

Fuente: construcción investigador con equipo ISM2015. 2014

Instrumento 10

Mi identidad como comadrona

Mi identidad como terapeuta tradicional –Comadronas –

Objetivo: (De la actividad) Contextualizar la labor de la comadrona como terapeuta y sus aportes en la comunidad, identificando el proceso de atención que brinda a las embarazadas y mujeres en edad reproductiva, además de su interacción con el servicio de salud.

Instrucciones: Para el facilitador. Escriba toda la información mencionada por las comadronas. Promueva la participación de todas. Observe si las preguntas son entendibles para ellas o adaptarlas a su contexto. Las preguntas son generadoras, el cuestionario puede ampliarse según la reacción de las participantes.

Preguntas Generadoras:

1. ¿Cómo inició mi labor como comadrona?
2. ¿Qué hago yo para hacerme llamar comadrona?
3. ¿Qué debería saber, qué hago y qué instrumentos debo tener para ser comadrona?
4. ¿Qué me hace diferente en mi vestimenta frente a otros terapeutas incluyendo al médico?
5. ¿Qué hago aparte de ser comadrona?
6. ¿Cómo ayudo a mantener la salud de la comunidad? ¿A quiénes atiendo, además de la embarazada?
7. ¿Cómo contribuyo a promocionar la salud y a prevenir enfermedades / padecimientos en la comunidad?
8. Descripción de la atención de la comadrona a la usuaria desde el primer contacto, hasta el parto y post parto.

Fuente: construcción investigador con equipo ISM. 2014

Instrumento 11

Cómo atiende a la embarazada. Comadrona

Salud Con Pertinencia Cultural Parto, post parto y casa materna

Objetivo: (De la actividad) Identificar la forma en que las comadronas brindan atención a las embarazadas y neonatos durante el parto y posparto, así como su interacción con los servicios de salud.

Instrucciones: Para el facilitador. Escriba toda la información mencionada por las comadronas. Promueva la participación de todas. Observe si las preguntas son entendibles para ellas o adaptarlas a su contexto. Las preguntas son generadoras, el cuestionario puede ampliarse según la reacción de las participantes.

Preguntas Generadoras:

1. ¿Actualmente al atender partos, qué posiciones se utilizan más?
2. ¿Qué piensa usted del parto vertical?
3. ¿Quién decide que sea un parto vertical en la casa? (usted como comadrona, la parturienta o familia?)
4. ¿Cuál es la mejor posición para el parto? (*discusión sobre las diferentes posiciones, sus ventajas, opinión sobre cómo consideran que lo perciben o prefieren las usuarias en los servicios de salud*).
5. ¿Ha atendido un parto en el servicio de salud?
6. ¿Cómo atender un parto con adecuación cultural en un servicio de salud? (Qué elementos se requieren)
7. ¿Cómo atender el post parto con adecuación cultural en un servicio de salud?
8. ¿Qué no le gusta y qué le gusta de ir a los servicios de salud a atender el parto.
9. ¿Qué debe tener una Casa Materna para sentirse cómoda en la forma en que cuida a las embarazadas; atiende el parto y cuida el puerperio y recién nacido?
10. ¿Qué no debe faltar en una Casa Materna para que las embarazadas se sientan cómodas y quieran permanecer en este lugar antes y después del parto?

Fuente: construcción investigador con equipo ISM. 2014



DEPARTAMENTO DE
ESTUDIOS DE
POSGRADO