



MEMORIA

PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE INTERCULTURALIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO

1CIIIPC 2021



Universidad
Nacional
de Quilmes

MEMORIA

PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE INTERCULTURALIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO



Universidad
Nacional
de Quilmes

Memoria del Primer Congreso Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico

Primera edición, octubre de 2022

Mónica Fernández Braga
Victor del Carmen Avendaño Porras
Jaime Montes Miranda
Coordinadores

Sandra Elizabeth Barrientos Tellez , Ernesto Israel Santillán Anguiano, Emilia Cristina González Machado, M. Florencia Dopico, Laddy Joanne López Blanco, Edwin Leonel Álvarez Gutiérrez, María Guadalupe Díaz Tepepa, Fernando Gutiérrez Chico, Ana Edith Jara y Emilia Soledad Guaragna, José Antonio Hernanz Moral, Humberto Toriglia, Liliana Elizabeth Grego Pavón, Carlos C. Da Silva Elvas, Marta Sainz De La Maza Cantero, Íñigo González De La Fuente, Verónica Trujillo Mendoza, Carlos Edwin Morón García, Vanesa Vélez Avendaño, Víctor Hugo Pérez Ávila, Humberto Martínez Hipólito, Hugo González Peña, Alejandro Arrecillas Casas, Rosa Isela Covarrubias Pinzón, Juan José Lecona González, Juan Carlos Torres Tranquilino, Roxana Cardoso Taboada, Jesús Martín Cepeda Dovala, Isabel Pérez Ortega, Víctor Manuel Farías Villalobos, María Balois Arroyo Lagunas, Ulises Osorio Morales, Gerardo De Jesús Mendoza Jiménez, Adriana Domínguez Saldívar, Toro Aparicio Fausta, Rivera Tecorral Filiberto, Francisco A. Romero Leyva, Gabriela López Félix, Luz B. Valdez Román, Mayra Roció Torres Flores, Maria Laura Moreno Fernandez, Sara Álvarez Méndez, Alcira Bonilla y María Luisa Rubinelli.

Autores

Ernesto Terramar
Diseño y Maquetado

August de Richelieu
Foto de portada

ISBN de la obra: 978-956-6071-38-9

Publicado por la editorial de la Universidad de La Serena y Universidad Mesoamericana, Chile D.R. © ULS; México D.R. © UNIMESO

Los contenidos de las ponencias son responsabilidad de los autores y no del Comité Editorial del ULS

Hecho en Chile
Made in Chile

CONTENIDO

PONENCIAS

PROMOCIÓN DE DERECHOS HUMANOS EN LA NIÑEZ Y JUVENTUD MIGRANTE A TRAVÉS DEL CUENTO Sandra Elizabeth Barrientos Tellez , Ernesto Israel Santillán Anguiano Y Emilia Cristina González Machado	9
INTERCULTURALIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID-19: IMPACTO DEL AISLAMIENTO SOCIAL, PREVENTIVO Y OBLIGATORIO EN LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD M. Florencia Dopico	17
RESILIENCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA DESDE UNA PERSPECTIVA DE SALUD Y EDUCACIÓN Laddy Joanne López Blanco y Edwin Leonel Álvarez Gutiérrez	35
LA COMPRENSIÓN DE SUJETO INTERCULTURAL EN LA HISTORIA DE MÉXICO María Guadalupe Díaz Tepepa	50
ÁFRICA NO ES UN PAÍS. DESCRIPCIÓN DE LA OTREDAD EN OBRAS DE KAPUSCINSKI: FENOTIPOS E INTRA-ALTERIDADES Fernando Gutiérrez Chico	60
EL ROSTRO DE LA SINGULARIDAD. LA DISCAPACIDAD: TEXTO Y CONTEXTO DE LA SUBJETIVIDAD Ana Edith Jara y Emilia Soledad Guaragna	77
RACIONALIDAD INTERCULTURAL CRÍTICA: UNA APORTACIÓN DESDE LA “INTELIGENCIA SENTIENTE” José Antonio Hernanz Moral	89
PENSAMIENTO EN ESPIRAL: ¿UN SENTIDO DE LA VIDA QUE VA SIENDO? Humberto Toriglia	101

COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL DURANTE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Liliana Elizabeth Grego Pavón y Carlos C. Da Silva Elvas	118
INTERCULTURALIDAD, CONFLICTO Y SANCIONES EN LOS CENTROS ESCOLARES. UNA PROPUESTA A PARTIR DE LA CONVIVENCIA ENTRE GITANOS Y PAYOS EN ESPAÑA Marta Sainz De La Maza Cantero e Íñigo González De La Fuente	127
LA DANZA DE A ESTRELLA COMO RITUAL DE BIOINSIPRACION PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Verónica Trujillo Mendoza, Carlos Edwin Morón García y Vanesa Vélez Avendaño	147
UN NUEVO SENDERO PARA LA INTERCULTURALIDAD, DESDE MÉXICO Y HACIA LA ALDEA GLOBAL Víctor Hugo Pérez Ávila, Humberto Martínez Hipólito y Hugo González Peña	161
DEL PATHOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES, AL ETHOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN Alejandro Arrecillas Casas	170
MAESTROS Y MAESTRAS DE DGETI MORELOS ¿NACEN O SE HACEN? Rosa Isela Covarrubias Pinzón	188
LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DESDE LA INTEGRALIDAD, LA PLURALIDAD Y LA RECIPROCIDAD PROPUESTA CURRICULAR DEL COLECTIVO NACIONAL DE ESCUELAS NORMALES INTERCULTURALES Juan José Lecona González	203
LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO METODOLOGÍA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TELESECUNDARIA Juan Carlos Torres Tranquilino y Roxana Cardoso Taboada	213
FORMACIÓN BASADA EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL Jesús Martín Cepeda Dovala	230
PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Isabel Pérez Ortega	244
AUTORREGULACIÓN Y RESILIENCIA DE LA DOCENCIA FORMADORA DURANTE EL DISTANCIAMIENTO SOCIAL EN TIEMPO DE PANDEMIA Víctor Manuel Farías Villalobos y María Balois Arroyo Lagunas	257

LA EVALUACIÓN CUALITATIVA FRANCESA PARA VALORAR EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN MÉXICO Ulises Osorio Morales, Gerardo De Jesús Mendoza Jiménez y Adriana Domínguez Saldívar	267
LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: PROPUESTA EDUCATIVA PARA FOMENTAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA Toro Aparicio Fausta y Rivera Tecorral Filiberto	285
FORMAR SOCIÓLOGOS RURALES A PARTIR DE LAS REALIDADES LOCALES Francisco A. Romero Leyva, Gabriela López Félix, Luz B. Valdez Román y Mayra Roció Torres Flores	300
LOS PRINCIPIOS ESTRUCTURADORES DE LA SOCIEDAD EN EL DERECHO (APROXIMACIÓN AL PRINCIPIO DE IGUALDAD) Maria Laura Moreno Fernandez	308
TSÍIMIN K'ÁAK WÁA TUUSIL? INTERCULTURALISMO FUNCIONAL EN EL PROYECTO "TREN MAYA" Sara Álvarez Méndez	321

CONFERENCIAS MAGISTRALES

HACIA UNA ECOFILOSOFÍA INTERCULTURAL Alcira B. Bonilla	337
ANÁLISIS DE NARRATIVA POPULAR ANDINA CON APORTES de Arturo Andrés Roig María Luisa Rubinelli	352

PROGRAMA DEL PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE INTERCULTURALIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO	370
--	------------

Ponencias

PROMOCIÓN DE DERECHOS HUMANOS EN LA NIÑEZ Y JUVENTUD MIGRANTE A TRAVÉS DEL CUENTO

Sandra Elizabeth Barrientos Tellez
Ernesto Israel Santillán Anguiano y
Emilia Cristina González Machado¹

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito describir el proceso de diseño de una estrategia didáctica para promover derechos humanos en niños, niñas y adolescentes migrantes en un albergue en la ciudad de Tijuana Baja California, México; como parte de un proyecto académico investigativo en colaboración con una asociación civil que brinda servicios de educación a esta población.

El trabajo se aborda desde una metodología cualitativa, el método de investigación-acción y técnicas de observación y una bitácora. Entre los resultados se retoma la narrativa del cuento como estrategia didáctica.

PALABRAS CLAVE: Cuento narrativo; Derechos Humanos; Educación; Migración; Niñez y juventud

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La migración se entiende como el desplazamiento de seres humanos de su lugar de origen hacia otro, ya sea de forma temporal o definitiva (Organización Internacional para la Migraciones [OIM], 2015). En este sentido se puede establecer que niños, niñas y jóvenes migrantes se encuentran en condiciones de alta vulnerabilidad por lo que el desplazamiento tiene consecuencias en diversos aspectos de su vida.

¹ Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de pedagogía e innovación educativa. Facultad de Ciencias Humanas. Mexicali, Baja California, México. Campus Mexicali II, Avenida Monclova y Río Mocerito s/n Ex-ejido Coahuila. Contactos: sandra.barrientos@uabc.edu.mx, santillan_er@uabc.edu.mx, cristina.gonzalez@uabc.edu.mx

En el caso específico del ámbito educativo; es importante conocer que en las ciudades fronterizas del norte de México el tránsito de migrantes es el más alto del país; lo que da como resultado una gran cantidad de niños y jóvenes sin la posibilidad de recibir educación.

OBJETIVOS

Objetivo general

Promover los derechos humanos en niñas, niños y jóvenes migrantes a través del cuento como estrategia didáctica-literaria

Objetivos específicos

Identificar las necesidades de las niñas, niños y jóvenes migrantes en el marco de sus derechos humanos

Describir las características, funciones y elementos del cuento como estrategia didáctica-literaria para la promoción de los Derechos Humanos

Elaborar un cuadernillo de trabajo, dentro del cual el alumno pueda realizar actividades relacionadas con la promoción de Derechos Humanos

JUSTIFICACIÓN

Cada año transitan por México gran cantidad de personas en condición de migración interna y externa, dentro de este conglomerado se encuentran niñas, niños y jóvenes (NNA) que tienen que postergar o abandonar sus estudios por tiempo indefinido. Por su parte, Schmelks, (citada por el Instituto Nacional para la Evaluación en Educación [INEE], 2018) manifiesta que la población migrante está en constante riesgo educativo y si los estados no toman acción decisiva seguirá siendo una población invisible. En el año 2019 la Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas, identifica

en México un aproximado de 52,000 NNA migrantes originarios principalmente de Guatemala, Honduras y El Salvador. Baja California ha sido históricamente una sociedad conformada a partir de distintos flujos migratorios, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI, 2020a] reporta que de la población total del estado 1, 252 409 proviene de otros lugares. En el caso particular de la población migrante en los últimos años, se han registrado durante el periodo 2015-2020 un total de 211.416 migrantes nacionales y 26, 600 internacionales (INEGI, 2020b). Esto implica una necesidad de generar espacios educativos para los NNA en condición de migración, a la par de un conocimiento sobre sus derechos humanos.

En la misma línea, la Secretaría de Educación Pública [SEP] manifiesta que niñas, niños y adolescentes migrantes se ven afectados durante el proceso de integración educativo, debido a que las estrategias educativas no son las más pertinentes para considerar dentro de un mismo contexto la diversidad de idiomas, culturas y educación que se pueden ver reflejadas en cada uno de los individuos.

Por esta razón, se debe realizar constantemente un cambio en cuanto a contenidos curriculares, materiales, estrategias didácticas y actividades; así como implementar proyectos, dentro de los cuales, la población que no tiene la posibilidad de acudir a una institución educativa, también tenga la oportunidad de obtener aprendizaje, sobre todo en Derechos Humanos, con la intención de otorgar herramientas las cuales pueden ser útiles mientras se define su situación migratoria (SEP, 2015). De acuerdo con González-Machado (2017) la atención de la niñez y juventud migrante en materia educativa es un reto ineludible e impostergable en la región fronteriza de Baja California, lo que demanda una tarea coordinada entre los sistemas educativos y la sociedad civil para generar acciones que inciden en beneficio de esta población.

Otro elemento importante a considerar es la participación de la comunidad docente cuente con la oportunidad de participar de manera activa dentro de proyectos con población migrante. Su aporte en conocimiento y experiencia en el ámbito educativo, permitirá un crecimiento académico a través de colaborar en el diseño de pedagogías diversas que puedan ser implementadas según necesidades específicas de las y los estudiantes migrantes (Baca et al., 2019).

UNA EXPERIENCIA PARTICULAR

La finalidad de esta experiencia didáctica es identificar las estrategias más recomendables para facilitar el proceso de aprendizaje en el ámbito de los derechos humanos a partir de la utilización del cuento narrativo en un contexto educativo intercultural. En la presente investigación se utilizó una aproximación metodológica cualitativa. Taylor y Bogdan (1987) caracterizan a la metodología cualitativa por ser inductiva, general y humana, debido a que los investigadores son sensibles y comprensivos, al mismo tiempo que deben desarrollar un grado de comprensión y empatía hacia las personas; eliminando perspectivas y suposiciones. La perspectiva cualitativa juega un papel sumamente importante en la investigación social, debido a que se centra en comprender a las personas y su contexto. Sandoval (1966), refiere la naturaleza interactiva y reflexiva de la visión cualitativa, donde los investigadores participan de forma natural y abierta debido a que no tiene ideas, ni perspectivas previas.

La investigación-acción (IA) dentro del aula es esencial para identificar problemáticas y al mismo tiempo buscar la solución más adecuada, para ello se requiere una comunidad docente altamente capacitada y con una gran vocación (Díez-Gutiérrez, 2020). La comunidad docente es un elemento fundamental de un proyecto de IA en un contexto educativo, su participación dentro del aula, así como la oportunidad que tienen de observar las necesidades de sus estudiantes; posibilitan el realizar investigación para encontrar soluciones a diversos problemas (Sanahuja, et al., 2020). La IA en el aula se enfoca en generar estrategias para que el docente desarrolle una participación directa y activa, se busca en definitiva generar propuestas dentro del aula que impacten el proceso educativo (Martínez, 2000).

Perfil de los informantes. Se trabajó con 22 niños y niñas migrantes, entre 8 y 13 años de edad, población proveniente de estados Michoacán, Guerrero y Zacatecas, así como de países de Centroamérica como Honduras, El Salvador y Guatemala. El espacio educativo se encuentra en el albergue “Embajadores de Jesús” en la ciudad de Tijuana, Baja California. Las diferencias de contextos sociales y culturales se hacen presentes en cada

sesión; por lo cual el hilo conductor de las actividades se enfoca en aspectos interculturales, con el propósito de brindar educación basada en el diálogo, el conocimiento de los otros y la diversidad.

Respecto de las Técnicas para la fase de diagnóstico: Como técnica principal o de primer orden se utilizó la recolección de información por medio de la observación participativa y el diálogo, dicho procedimiento se llevó a cabo por medio de sesiones virtuales mediante videoconferencias con los niños, niñas y adolescentes migrantes, dentro de los meses agosto y septiembre del 2020. Se tomaron notas con respaldo de una bitácora de seguimiento, así mismo se realizaron modificaciones en la planeación basados en los primeros resultados obtenidos del diálogo con los alumnos. Desde el registro de observaciones se logró identificar que ciertas actividades generaban más confianza en ellos, generando mayor diálogo y expresión respecto a sus emociones y pensamientos.

Consecutivamente para los meses de octubre, noviembre y diciembre se utilizó una bitácora con observaciones específicas, debido al mayor conocimiento del grupo y a las dinámicas internas del albergue. Se tuvo la oportunidad de registrar avances dentro de las actividades generales, así como también problemáticas identificadas dentro del aula y su contexto. En esta bitácora se registraron 30 sesiones con duración de 40 minutos cada una.

Otra técnica fue la recolección de datos a través de actividades didácticas por medio de lecturas y cuestionarios adecuados a su contexto y necesidades, así como también se utilizó el relato oral y el cuento, permitiendo a los NNA desarrollar su confianza grupal e individual al expresar ideas y emociones respecto a su experiencia de migración. Esta técnica se aplicó durante los meses de marzo, abril y mayo del 2021.

RESULTADOS PRELIMINARES

Al inicio de este proyecto de investigación se plantearon diferentes objetivos, uno de ellos fue brindar información acerca de los Derechos humanos a través de la lectura y actividades didácticas dicho objetivo, hasta cierto punto ha podido cumplirse satisfactoriamente dentro de las posibilidades y herramientas que se tienen a través de las sesiones virtuales; NNA migrante

es el grupo con el cual se trabaja. El grupo mostró gran interés en conocer sus derechos, siendo muy atractivo conocerlos por medio de historias, las cuales en ocasiones tenían gran similitud con sus vivencias.

Dichas actividades y estrategias utilizadas fueron piezas clave, debido a que se pudo obtener objetivamente una respuesta más apegada a la realidad en torno a las preguntas planteadas en la investigación, al inicio se tenían preguntas con base a expectativas, conforme avanzó el proyecto dichas preguntas, tales como ¿Cuál es la forma en que aprenderán? ¿Cuál es la respuesta del grupo ante el tema?, por mencionar algunas. Cambiaron debido al conocimiento adquirido del contexto en el que se encuentra el grupo.

El avance respecto a la investigación fue notorio, aun cuando puede considerarse un avance parcial debido que el proyecto sigue activo, se logró mejorar por medio de actividades de su interés: la participación grupal, aumentar el interés por la lectura, así como una evolución en su expresión oral y escrita.

CONCLUSIÓN

Contar con la oportunidad de interactuar y colaborar con la Asociación Civil: Juventud Activista Internacional/International Activist Youth (Tijuana, B. C.) a través del proyecto Escuela Digital ha brindado la oportunidad de generar un espacio didáctico y pedagógico alterno acorde a las necesidades de un contexto con necesidades específicas.

El trabajo educativo con NNA migrantes en el contexto actual de una política nacional y norteamericana altamente restrictiva, ha puesto de manifiesto para el equipo de trabajo la necesidad de abordar problemáticas sociales desde una perspectiva alterna a las instituciones educativas. Si bien es cierto que existen proyectos formales para la inclusión de NNA en escuelas de la región, también prolifera una gran cantidad de necesidades educativas en relación a la vulnerabilidad específica de esta población, sobre todo en el caso de aquellos que se incorporan en flujos migratorios recientes.

Un elemento importante a considerar son las condiciones estructurales y la carencia de recursos con los que cuentan, a la par de un proceso de adaptación cultural forzada que difícilmente se toma en cuenta en los contextos institucionales y que provoca en las NNA migrantes una predisposición al abandono escolar.

Finalmente se puede enunciar el aporte de este tipo de experiencias al campo del conocimiento educativo en materia de derechos humanos. Queda claro que la velocidad con la cual se desarrollan los acontecimientos, imposibilita en muchas ocasiones el registro de experiencias pedagógicas alternativas, por lo que es de suma importancia divulgar sus hallazgos y dialogar en espacios académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baca, N., García, S., y Sosa, M. (2019). Desafíos multidimensionales en la educación para migrantes en México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 407-421. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300407>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- González-Machado, E.C. (2017). Prólogo. Migración, educación y sociedad: Introducción a una realidad en la frontera. En R. Roa, E. I. Santillán-Anguiano, D. Islas. y Y. López (Coords.), *Migración, educación y sociedad. Visiones y experiencias desde la frontera* (pp. 7-11). Editorial Redipe.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020a). Población total inmigrante, emigrante y saldo neto migratorio por entidad federativa, años censales de 2000, 2010 y 2020. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Migracion_Migracion_01_426da5e7-766a-42a9-baef-5768cde4fca9
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020b). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html>
- Martínez Miguélez, M. (2000). Investigación acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39. https://docentia.webnode.es/_files/200000031-e2181e310b/ia.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones. (2015). Reflexiones sobre migración, niñez y adolescencia. http://migracion.iniciativa2025alc.org/download/05COe_Conceptos_Migracion_NinC-C83ez.pdf
- Sanajua A., Moliner, L. y Benet, A. (2020). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa. *Revista Internacional*

de Educación para la Justicia Social, 9(1), 125-143. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>

- Sandoval Casilimas, C. A. (1966). Investigación cualitativa. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Paidós. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

INTERCULTURALIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

IMPACTO DEL AISLAMIENTO SOCIAL, PREVENTIVO Y OBLIGATORIO EN LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD

M. Florencia Dopico²

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el impacto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado en marzo del año 2020 por el poder ejecutivo nacional como consecuencia de la pandemia mundial por el Covid-19, y la consecuente suspensión de las clases presenciales, en las trayectorias escolares de los alumnos que se encuentran privados de su libertad, tomando el caso testigo del CENS N°24 de nivel secundario del Penal de Devoto, última cárcel activa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En búsqueda de garantizar la continuidad pedagógica de los alumnos con sus instituciones educativas, se han generado diversas estrategias pedagógicas, adaptadas a las realidades materiales de cada espacio. En el caso de la educación en contextos de encierro, se trabajó con materiales de autoaprendizaje y para acreditar el conocimiento de la materia, se realizaron evaluaciones finales por videollamadas. La ausencia física de los docentes en el aula generó una vinculación sui generis con la institución escolar, produciendo un impacto en la trayectoria escolar de esos alumnos. Es por ello que el objetivo de este trabajo es analizar las consecuencias de esta nueva modalidad no-presencial en las trayectorias escolares de los alumnos a partir de quienes coordinaron este proceso educativo en el penal y la experiencia docente, en la titánica tarea de garantizar no solo

² Licenciada en Sociología en la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología egresada de la misma casa de estudio. Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Se desempeña como docente de Nivel Medio de instituciones de gestión pública y privada de la provincia de Buenos Aires.

la vinculación con la currícula escolar sino también el contacto con ese espacio educativo implícitamente vedado por fuera de la institución carcelaria.

PALABRAS CLAVES: Educación en Contexto de Encierro, Penal de Devoto, ASPO, Continuidad pedagógica.

INTRODUCCIÓN

El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado en marzo del año 2020 tuvo un fuerte impacto en el campo educativo. De acuerdo con las realidades estructurales y materiales de cada uno de los espacios de educación, durante el ciclo lectivo unificado 2020-2021 se fueron generando diversas estrategias para sostener la continuidad pedagógica, sin antecedentes similares que permitan anticipar consecuencias sobre cada una de las decisiones tomadas.

Las modalidades en que se efectivizó ese vínculo entre el cuerpo de estudiantes y la institución educativa visibilizaron de manera elocuente los recursos materiales desiguales con los que cuenta la comunidad educativa en su conjunto. En el presente trabajo nos centramos en el sistema educativo que funciona dentro de las instituciones carcelarias, siendo esta una comunidad con características propias que requieren de un análisis particular. Para ello, se decidió tomar el caso testigo del Cens N°24 que funciona dentro del Penal de Devoto, único penal vigente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que, a comienzo del ASPO en abril del 2020 obtuvo notoriedad por un motín generado por los mismos reclusos, quienes exigían mejoras en las medidas de prevención sanitarias. Para el presente trabajo se realizó una entrevista semiestructurada a Andrea Massaroli, coordinadora del Centro Educativo de Nivel Secundario que funciona dentro del penal de Devoto, quien estuvo a cargo de la coordinación del nivel de formación secundario durante el ciclo lectivo 2020-2021, y entrevistas estructuradas al plantel docente que conforma el espacio.

El interés por la educación en contexto de encierro surge a raíz de una experiencia como militante territorial en un barrio

popular de Lanús, Monte Chingolo, llamado Anexo La Fe. Los años de militancia me permitieron desarrollar una comprensión de la realidad por fuera de los espacios sociales que solía frecuentar. La cárcel, para la realidad de una, por ese entonces joven universitaria, era un espacio “conocido” a través de series y libros de Foucault, pero para las personas que habitaban el barrio eran ámbitos más reales, cercanos y en muchos casos, conocidos.

Es el relato concreto de una vecina y compañera del barrio el que abre una serie de interrogantes en mí en torno a la educación en cárceles. Insistentemente intentaba, siempre sin éxito, convencerla para que se anote en el Plan FinEs y finalice sus estudios secundarios, mientras que en paralelo su expareja y padre de su hijo, quien se encontraba detenido en el penal de Marcos Paz, no solo había logrado finalizar su secundario sino también estaba comenzando estudios universitarios. Un contraste muy notorio que evidenciaba una situación paradójica: dentro de una institución de encierro se habilitaba una posibilidad implícitamente vedada en el exterior, la de participar de una institución educativa y nodal en la construcción de nuestros proyectos de vida.

Como consecuencia del ASPO, las trayectorias educativas de los alumnos privados de su libertad se vieron afectadas producto de una continuidad pedagógica sostenida a través de materiales que mediaban el contacto alumno-docente, es decir, que reemplazaban la presencia del docente en el aula. En este sentido, nos propusimos analizar el impacto del ASPO (ciclo lectivo 2020-2021) en las trayectorias reales de los alumnos privados de su libertad de nivel secundario en el penal de Devoto preguntándonos ¿Qué consecuencias generó en los alumnos del penal la falta de contacto físico con sus docentes? ¿Qué problemáticas preexistentes visibilizó el ASPO en materia educativa? ¿Qué secuelas deja el ASPO en la comunidad educativa que funciona dentro del Penal de Devoto?

En esta dirección, para analizar el desarrollo e impacto de las clases no presenciales en la educación en contexto de encierro, es necesario contextualizar la educación en el marco de instituciones carcelarias. Pensar la educación en contexto de encierro implica introducirnos en un campo de tensión en donde dos instituciones nodales de la sociedad moderna, la cárcel y la escuela, articulan sus objetivos permitiendo que el campo

educativo se despliegue al interior del entramado carcelario. En Argentina la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006 incorpora la educación de las personas privadas de la libertad como una de las modalidades del sistema educativo.

“La decisión de atender las necesidades de las escuelas en cárceles, en institutos para adolescentes acusados de delito y en centros de tratamiento de adicciones, es manifestación de una política educativa orientada a la restitución del derecho a la educación de todas las personas como aporte para la construcción de una sociedad más justa, basada en la inclusión con calidad y el fortalecimiento de las instituciones educativas”.

En palabras del ex Ministro de Educación Nacional durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, el Prof. Alberto Sileoni, el perfil sociodemográfico de quienes pueblan las cárceles argentinas nos indica que “a pesar de que el delito y la transgresión atraviesan todos los sectores sociales, las instituciones de encierro están destinadas a pobres y excluidos, individuos cuyas múltiples privaciones de derechos se inició desde la misma cuna.”

El nivel educativo de las personas privadas de su libertad no suele superar el nivel primario, evidenciando una vulneración de derechos básicos sobre los que el Estado es responsable y garante de su cumplimiento. De acuerdo con el Censo Penitenciario elaborado por el INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censo de la República Argentina) en el año 2019, en Argentina contamos con una población carcelaria de 100.634 personas, de las cuales el 5% no cuenta con ningún tipo de instrucción, el 58% cuenta con el primario completo, el 31% cuenta con el secundario completo y solo el 2% cuenta con una formación terciaria y/o universitaria. Es decir que, hay un elevado porcentaje de la población carcelaria que se encuentra en condiciones de acceder al nivel de formación secundaria que garantiza la mencionada ley de educación nacional.

Con estas premisas, en el año 2006 la reforma de la Ley de Educación Nacional N°26.206 establece que “La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno.”

, es decir que la formación educativa obligatoria que se impartía en los penales argentinos bajo la órbita del Sistema Penitenciario pasa a depender, a partir de la sanción de esta Ley, del Ministerio de Educación en tanto garante de un derecho humano.

LA ESCUELA DENTRO DEL PENAL

La pandemia del Covid 19 y el ASPO como principal medida preventiva frente a la ausencia inicial de una vacuna, colocaron al sistema educativo en su conjunto en una situación inédita. Los diversos niveles educativos desarrollaron distintas estrategias para sostener lo que se ha llamado la continuidad pedagógica, es decir la continuidad del vínculo de los y las estudiantes con las escuelas y los aprendizajes, estrategias profundamente condicionadas por los recursos materiales y las estructuras educativas diversas. Desde esta perspectiva, la propia continuidad pedagógica debe ser entendida como un intenso proceso de aprendizaje de los sistemas educativos. En sintonía con el resto de las instituciones educativas del país, los CENS de adultos que funcionan en las cárceles argentinas, suspendieron la presencialidad una semana antes de decretado el ASPO por pedido del Servicio Penitenciario.

La suspensión absoluta de la actividad educativa dentro del penal generó impactos en las trayectorias escolares de los alumnos. En términos de Bourdieu, “las trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas. Es decir que, al analizar a los jóvenes, en este caso los estudiantes y sus trayectorias, estaremos observando ese mosaico que el sujeto va configurando a medida que avanza en el recorrido escolar.” (Bracchi, 2010:6).

El valor del título secundario ocupa un lugar central en nuestro análisis. Es importante poner sobre relieve aquel planteo de Fanfani (1996) en torno a la “utilidad” de la titularización; la educación no sólo cumple funciones de producción de la fuerza de trabajo calificada, sino que también influye en la posición que el agente, en términos de Bourdieu, alcanzará en la estructura social. El valor que porta en el imaginario colectivo el título

secundario sigue sosteniendo su importancia más allá del valor real que significa en los conocimientos para enfrentar el mercado laboral: “Los sectores populares consideran que la educación es apetecible no sólo para conseguir mejores oportunidades de empleo e ingreso, sino también “para ser alguien en la vida”. Ser una persona educada es casi sinónimo de ser persona.” (Tenti Fanfani, 1996:52).

En esta línea, la revalorización que se hace de la educación en el marco de la privación de la libertad es fundamental. “Si bien los avances éticos y jurídicos de la modernidad permiten al mismo tiempo afirmar que toda persona es un sujeto de derecho; es decir, tiene el derecho inalienable de ser, de producirse a sí mismo, o dicho de un modo más pragmático, tiene la posibilidad de diseñar un proyecto de vida y contar con las posibilidades objetivas para hacerlo; nuestra sociedad no genera estas condiciones equitativamente para todos. Por el contrario, segrega, diferencia, separa y facilita para algunos de sus miembros las condiciones más amplias para ejercer ese derecho y las cercena de lleno a otros”

Como mencionamos anteriormente, en el año 2006 la reforma de la Ley de Educación Nacional incorpora a la educación secundaria obligatoria bajo la órbita del Ministerio de Educación. Sin eludir las tensiones que devienen de la articulación entre dos instituciones propias de la modernidad que se caracterizan por representar el espacio emblemático de dos paradigmas propios de nuestro tiempo, el de punir y el de educar, esta modificación en la Ley de educación instala con fuerza la noción de la educación como derecho y como vía transformadora de la realidad.

Del informe observacional registrado en el Blog Oficial Red Girasoles II, miembros del Ministerio de Educación registran “En todas las aulas nos encontramos con alumnos comprometidos y agradecidos con la escuela, escuchamos comentarios como “cuando entro aquí no estoy preso”, “en la escuela somos libres”, “yo era un bruto, sí, un bruto, no sabía ni hablar, y ahora puedo estar dialogando con usted, soy otro, mi familia no lo puede creer, nunca quise estudiar y ahora no faltó nunca”, “no podemos faltar, porque si no venimos nos van a buscar, nos escuchan, se interesan por lo que nos pasa y ... tenemos que venir”.”

Los contextos de encierro –las cárceles, institutos para adolescentes o los centros de tratamiento de adicciones

y hospitales psiquiátricos— siguen configurando ámbitos de “desechos” (Bauman, 2005) donde fueron convenientemente guardados aquellos sujetos que configuran el núcleo duro de lo que se denomina “población en riesgo”. El concepto tan visual que nos propone Bauman a la hora de pensar la vinculación que la sociedad moderna construye con las instituciones carcelarias en términos de “desechos” que deseamos no ver, así como ponemos nuestra basura en la puerta de casa desconociendo su recorrido último, solo con la finalidad que nos la saquen de la vista, es muy sugestivo para pensar la disputa que se viene desarrollando desde el año 2018 en torno al Penal de Devoto, el último ámbito carcelario que sigue en pie en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que, a través de diversos proyectos, busca ser removido de la ciudad.

EL CENS N°24 DEL PENAL DE DEVOTO

El Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ex Unidad 2), más conocido como la Cárcel de Devoto, se ubica en el predio delimitado por las calles Bermúdez, Nogoyá, Desaguadero y Pedro Lozano pertenecientes al barrio porteño de Devoto. La cárcel fue inaugurada en 1927, en terrenos donados por la familia Visillac.

Además de ser uno de los complejos penitenciarios más grandes del país, en ese penal funciona desde 1987 el sistema educativo implementado por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Allí se creó el Centro Universitario de Devoto (CUD), en el cual se dictan carreras de grado como abogacía, sociología, psicología y ciencias económicas.

Durante la última dictadura militar argentina, en la entonces Unidad Penal 2 de Villa Devoto, dependiente del Servicio Penitenciario Federal, funcionó un centro clandestino de detención (CCD). Por este CCD pasaron unas mil doscientas mujeres y hombres de manera clandestina, que luego fueron blanqueados para ocultar ante los organismos internacionales (como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos que visitó la Argentina en 1979) que existía un plan sistemático ilegal de secuestro y desaparición de personas.

Como se mencionó anteriormente, el penal de Devoto es la única cárcel en funcionamiento dentro del territorio de la Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. Desde mediados de 2018, existe un proyecto de traslado del Complejo Penitenciario Federal de CABA a la localidad de Marcos Paz. Dicha iniciativa cuenta con el apoyo de la coalición gobernante “Juntos x el cambio” en la ciudad de Buenos Aires y de algunos vecinos del barrio de Devoto, y ha recibido severas críticas de organismos de derechos humanos y las personas privadas de su libertad en dicha cárcel. Desde distintos organismos de derechos humanos se han planteado objeciones a la mudanza de la cárcel ya que el edificio ha sido declarado sitio de la memoria por los anteriormente mencionados delitos de lesa humanidad.

De acuerdo con las estadísticas que presenta el Ministerio Público Fiscal en el informe trimestral que abarca el período diciembre 2020-marzo 2021, el primer trimestre 2021 culmina con 11.695 personas privadas de su libertad en establecimientos penitenciarios federales. Específicamente el penal de Devoto cuenta con una población de 1571 personas y una currícula de alumnos secundarios de 350 personas, número que se fue incrementando desde la apertura del Cens en el año 2009.

La Escuela Secundaria del Penal de Devoto CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) N°24 comenzó a funcionar en el año 2009 con la especialidad de Perito Comercial especializado en Administración de empresas, organizada en una cursada cuatrimestral y de aprobación por asignatura con una duración total de 3 años. El CENS comenzó funcionando con una matrícula de 30 alumnos en 1° y 2° año con un plantel de 5 profesores funcionando en el Módulo 1 denominado de Buena conducta. En el año 2010 se incorpora en el Módulo II, en el 2011 se incorporan los Módulos III, IV y V, y en el mismo año el plan FinEs (finalización de la escuela secundaria para aquellos alumnos que adeudan alguna asignatura). Para el año 2012 se logra brindar educación secundaria en los cinco módulos, hecho que se sostiene para la actualidad.

En un contexto de inexistencia del Covid, el CENS se cursaba todos los días de 8.40 a 12.50, cada curso tiene aproximadamente 25 horas de clase semanales. Se contaba con una Biblioteca itinerante y Bibliotecas Abiertas y con un equipo docente de 40 profesionales coordinados por Orientadores

Institucionales correspondientes a cada Módulo que son 4 en total (Módulos I, II, III y V-VI) y una Coordinación General del CENS. Es decir que, en el transcurso de once años, se incrementó la matrícula de 30 a 350 alumnos y el plantel docente de 5 a 40 profesionales de la educación.

Es interesante agregar que, en el año 2009, ante la necesidad planteada por el personal del Servicio Penitenciario Federal, se abre el CENS en el turno vespertino, destinado al personal del Servicio y a sus familiares.

La educación en cárceles se incentiva a través de diversas maneras. El artículo 140 de la Ley N°26.695 sancionada en el año 2011 establece que “los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario se reducirán para aquellos internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes”

Este tipo de cómputo privilegiado no modifica en sustancia la pena impuesta, sino que adelanta los tiempos en que una persona privada de la libertad pueda ir progresando dentro del tratamiento penitenciario y así gozar antes de su libertad condicional, quedando en principio sin modificar el tiempo de vencimiento de la pena.

Si bien la educación dentro de la institución penal forma parte del llamado “tratamiento penitenciario”, para lograr el significativo aumento de la matrícula escolar el equipo de coordinación docente lleva adelante un trabajo imperceptible en lo cotidiano pero palpable en el sostenido aumento de su matrícula de alumnos. Así lo relata Andrea Massaroli, coordinadora del Cens de Adultos desde su inicio al día de la fecha, en la entrevista realizada para el presente trabajo: “Al principio iban porque estaban obligados, te decían “yo no voy a hacer nada, yo vengo porque me obligan”. Así que uno de nuestros grandes y primeros desafíos fue fundar una Escuela.”

En el penal de Devoto, la escuela no dispone de espacio físico creado para tal fin. “Nosotros trabajamos dentro de los módulos. Los módulos están conformados por cuatro pisos donde están alojados los detenidos. Ahí hay pabellones, alojan 80 personas más o menos y nuestras aulas estaban en los entrepisos que no eran otra cosa que celdas que habían sido transformadas

en aulas. El primer objetivo entonces fue fundar una escuela que tenga las mismas posibilidades que una escuela de afuera”. De la mano de este objetivo, se presentó el desafío de construir reales ámbitos de pertenencia: “Un segundo objetivo fue transformar esa obligación de asistir a clase en una elección.

Eso fue tarea nuestra. La escuela para ellos logró transformarse en un espacio en el que ellos eligen estar. Es un espacio donde salen de la lógica del pabellón, de la lógica penitenciaria, en la escuela es su espacio de pertenencia, donde son, donde se los recibe sin estigmatizarlos y eso tiene que ver con el laburo que como escuela nosotros hacemos. Está en nosotros que ellos elijan estar en la escuela. Que contagien a quienes todavía aún no van a la escuela, a sus compañeros de pabellón, para que se animen, para difundir que significa estar en el secundario. “

La escuela no habita pura y exclusivamente las aulas del penal de Devoto, sino que paulatinamente va filtrándose en los espacios que encuentra. Un ejemplo de esto fueron las actividades realizadas en el marco del programa municipal “Escuelas verdes” a partir del cual se construyó una huerta en un espacio descuidado del penal y se creó un proyecto de producción de lombrices que articulaba con jardines maternas de la Ciudad de Buenos Aires: “La escuela transforma todo, humaniza cada rinconcito del penal, así, colgando plantas de las rejas para transformar el espacio.”, relata la coordinadora Massaroli. El objetivo que persigue este tipo de propuestas es el de extender los límites del campo educativo por fuera de los espacios formales de educación, apropiándose de los diversos sectores del penal y buscando la vinculación con diversos actores sociales por fuera del campo carcelario. Y este objetivo es sumamente relevante a la hora de analizar las consecuencias de la pérdida de la presencialidad docente y las actividades presenciales dentro del penal:

“Es construir y reconstruir ese tejido social que está tan roto. La forma es esta. No me puedo quedar detrás de los muros. Tratamos de que todos los proyectos que hagan tengan esa función y todo lo que hacen tiene que tener un destinatario afuera. Un año eligieron hacer grullas de papel para los chicos que estaban internados en el hospital Garrahan. Y los chicos les escribían. Había un ida y vuelta y eso les hacía sentir que tenían muchas cosas para dar.”

DEVOTO Y LA PANDEMIA

Retomando la noción de trayectorias educativas, es necesario considerar cómo se construía ese mosaico de experiencias y saberes que conforman cada alumno previo al ASPO. En la encuesta realizada para el presente trabajo a los docentes del CENS N°24, aparecen términos significativos en relación a la construcción de estas trayectorias. Frente a la pregunta con opción de respuesta abierta de ¿Cómo describirías el vínculo con tus alumnos antes del ASPO? los docentes respondían:

“Luego del primer mes de clases ya estaban más habituados a la escuela, habían perdido el miedo. Lo que provocaba más participación, más preguntas y menos vergüenza de preguntar”

“Un vínculo bastante bueno con algunas dificultades propias del contexto, pero con cierto entusiasmo y ganas en los estudiantes de aprobar la materia y también de aprender”

“El espacio aula sentí que siempre fue un espacio muy respetado y valiosos para ellos”

“Se generan relaciones cercanas, empáticas. Siempre respetuosas y con buena voluntad”

Los comentarios dan cuenta de un proceso de aprendizaje que parte de un punto de inicio complejo, de prejuicios y autoestimas que deconstruir y de una consecuente apropiación del espacio que revaloriza la participación cotidiana en el aula.

“La escuela es el lugar de encuentro, es el espacio de libertad, es el que lugar donde circula la palabra, donde se construye colectivamente, que es algo muy difícil de lograr porque es muy difícil que quieran compartir unos con otro porque cada cual tiene su ranchada y vienen de pabellones diferentes y es muy difícil lograr que dentro del aula esos códigos no existen y tenemos que trabajar y construir entre todos.”, nos explica la coordinadora del Cens. “Potenciar el trabajo colectivo, el respeto que nosotros tenemos hacia ellos, y que ellos tienen que empezar a construir, el decir yo me reconozco en los demás, me construyo con el otro, son cosas que, al principio, sobre todo en primer año, es difícil el terreno. Después de los primeros meses en la escuela se empieza a vivenciar de otra manera.”

La teoría del desecho elaborada por Bauman y mencionada anteriormente se vivencia en la experiencia cotidiana:

“Ellos todo el tiempo nos preguntan “¿por qué venís a trabajar acá? ¿porque no te vas a otro lado?” tiene puesto ese sello de “yo soy el desecho de la sociedad” que es lo que la sociedad te hace sentir y los medios de comunicación reproducen. Es el imaginario para el afuera y es lo que ellos también van construyendo para el adentro. Es como el Caballero de la armadura oxidada, es empezar a sacar todas estas corazas que se ponen y la escuela es el lugar que permite esto.”

Romper con esos imaginarios instalados es una tarea cotidiana:

“Nosotros cada mañana, en la sala de profes, calentamos el agua para que ellos puedan tener el agua caliente para sus mates, comparten el mate con los profes y entre ellos, es un clima que como dicen ellos “los sacan de las rejas”, ellos dicen que la escuela es “aire de calle”, más allá de que nuestras aulas no tienen ni siquiera forma de aula. Devoto es una cárcel muy muy vieja, no está pensada para que existan talleres ni una escuela. Nosotros damos clases en lugares en los que es imposible pensar que una escuela funcione ahí. Como te decía antes estábamos dentro de los módulos hasta que tuvimos varios incidentes de violencia (...) empezamos a buscar espacios donde habían, tenemos un aula en un sótano donde la única ventanita es la misma ventanita que tienen ellos en los pabellones, etc. Entonces vos decís, geográficamente seguimos estando en una cárcel, pero lo que pasa en el aula no es eso, en el aula se vive otra cosa.”

Ese “aire de calle” se corta abruptamente en marzo del 2020. El penal de Devoto comienza el aislamiento una semana antes que se decreta el ASPO por orden del Servicio Penitenciario Federal. En un contexto de privación de la libertad el aislamiento tomaba características diferentes al resto de la población:

“Cuando esto arrancó todos teníamos la esperanza que en unos meses íbamos a volver así que desde el día cero empezamos a pensar de qué manera garantizar las clases. La escuela tenía que seguir presente porque el aislamiento fue mucho mayor porque ellos se quedaron sin nada, sin la escuela, sin las visitas, sin sus actividades, sin ir a trabajar, sin los talleres, lo único que tenían era el pabellón.”

La totalidad de docentes encuestados/as afirmaron que durante el ASPO aumentó la dificultad por parte de los/as alumnos/as para incorporar el contenido de la materia en comparación con el período previo al Covid-19. Y frente a la pregunta de ¿Cuáles crees que fueron las principales consecuencias que experimentaron tus alumnos por la suspensión de las clases presenciales? Las respuestas se centraron en las consecuencias de la ausencia física y la capacidad de generar un vínculo cara a cara a partir del cual acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Las clases presenciales son muy importantes y necesarias. Son irremplazables, sobre todo en el penal”

“La no presencialidad y la complejidad de poder lograr una construcción significativa de los aprendizajes sin vernos, hablar, solo a través de los tps que les enviamos, hizo que en muchos casos no puedan seguir los contenidos ya que las explicaciones escritas no eran suficientes.”

“Desarraigo”.

Si bien a partir del ASPO el Servicio Penitenciario de la Provincia de Buenos Aires habilitó el uso de celulares en penales de la provincia, esto no ocurrió en la Ciudad de Buenos Aires, con lo cual no existía la posibilidad de entablar un contacto virtual y cotidiano con los alumnos. Con la misma lógica del prueba y error con la que se trabajó en todo el sistema educativo, frente a la nueva y desafiante realidad, la coordinación del Cens comenzó a planificar la cursada. Para ello, cada docente confeccionó un “material de autoaprendizaje”, es decir, una herramienta de trabajo con contenido, explicación y actividad lo suficientemente detallada para que el alumno pueda realizarla sin colaboración, previendo justamente la incapacidad de medios para establecer algún vínculo o instancia de diálogo entre el alumno y el docente. En un principio, para abordar la problemática de que los materiales lleguen a cada uno de los alumnos, se organizó una logística para que se entregara un ejemplar de cada materia por pabellón, lo que implicaba que tuvieran que compartir los materiales. Esta situación se suspende cuando se sucede la toma del penal.

A mediados de abril del año 2020, a tan solo un mes del decreto presidencial que establecía el ASPO, se desataba en el penal de Devoto una toma organizada por las personas

alojadas en dicho edificio exigiendo mejoras en las condiciones de alojamiento. Con la consigna de “Nos negamos a morir en la cárcel”, la revuelta estalló tras confirmarse que un agente del penal estaba infectado con coronavirus. De acuerdo con las noticias que circulaban en aquellos días en diversos medios de comunicación, las demandas eran acordes al clima de miedo e incertidumbre que se vivía en todo el país. “Pedimos hisopado para toda la población. No nos condenaron a muerte, nos condenaron a las penas que estamos pagando. No pedimos escaparnos, no queremos que nos maten, pedimos salud y el derecho a la vida. No queremos que nos encierren para morir como ratas, no queremos morir”, revelaba una de las personas que participaba del motín

Por la tarde, tras nueve horas de protesta, la violenta situación llegó a su fin tras la firma de un acta en la mesa de diálogo conformada con las autoridades de diversas áreas del Gobierno nacional.

La toma reflejaba la compleja situación que se estaba viviendo en el penal de Devoto, situación que impactaba y teñía la difícil e inédita situación educativa que se estaba viviendo en todo el país. Las fotocopias con las que se había comenzado a trabajar durante el primer mes del ASPO sencillamente se pierden en medio de la revuelta y marcan un punto de inflexión para decidir pasar de una planificación por materia a una por Módulo.

“Es una situación de mucha impotencia, de mucha angustia. Esa primera etapa fue dura para nosotros. Al mes empezamos otra vez de nuevo, todo lo que habíamos entregado se había perdido, entonces empezamos de cero con la logística de cada profe diseñando un material y entregándolo en cada pabellón, y todo era prueba, ensayo y error y nos dimos cuenta que no servía que cada docente hiciera un material para sus cursos porque nos pasaba que había alumnos que estaban en un curso pero venían de módulos distintos entonces la gente de educación le era muy difícil hacerles llegar a cada alumno el material que le correspondía”.

A partir de esta forzada segunda etapa, los docentes elaboraron un material de autoaprendizaje conjunto. Debemos recordar que las nuevas planificaciones para sostener la continuidad pedagógica sin la presencialidad se realizaban

en un marco de mucha incertidumbre en relación a los plazos de tiempo, tal como sucedía en todos los ámbitos del sistema educativo:

“Nosotros pensábamos que después de las vacaciones de invierno íbamos a estar en el penal. Nosotros tenemos materias cuatrimestrales entonces organizamos el contenido en 15 trabajos prácticos. La realidad nos dio un cachetazo y tuvimos que bajar de 15 a 7 así que tuvimos que reestructurar todo, y es lo que pudimos sostener al día de hoy, son 7 trabajos prácticos de cada asignatura y después hicimos un TP integrador a modo de evaluación escrita.”

El ida y vuelta de las actividades que en cualquier otro contexto tendría un punto de locación claro como la Institución educativa, en educación en contexto de encierro requería de una logística de administración en la que intervenía desde el Área de Adultos del Gobierno de la Ciudad gestionando los casi 400 juegos de fotocopias, la coordinación del Cens organizando el material y el área de educación del penal realizando las entregas correspondientes:

“Recién pudimos tener contacto con los trabajos a fin de año. Antes estaba presente la idea que el COVID se mantenía en las hojas y por una cuestión de protocolo no se podía ni ingresar al penal ni sacar el material. O sea que hasta diciembre no supimos que estaba pasando adentro, sabíamos que el material llegaba porque la gente de educación nos decía que lo repartían, pero no sabíamos si les llegaba a todos, si había alguna duda, si podían resolver las actividades.”

Sin embargo, los años de experiencia de trabajo en el penal les permitía saber que para los alumnos el contacto con el colegio excede lo meramente académico. Por ese motivo, se decidió generar una nueva vía de conexión:

“En el mes de junio aproximadamente, como el Servicio Penitenciario no autorizaba el uso de los celulares, pedí autorización al director del penal para contactarnos a través de los teléfonos públicos de los pabellones. En cada pabellón hay teléfonos públicos, donde la familia llama o ellos llaman a su familia, entonces decíamos, si es un teléfono público no me pueden prohibir usarlo. Lo pedí en junio y me autorizaron en octubre.”

“Para comunicarnos con ellos me comunicaba yo o los orientadores pedagógicos, que es un por cada módulo, entonces fuimos nosotros quienes empezamos a llamar, con todo lo que esto implica, porque llamar no es: llamo y listo; es llamo y da ocupado constantemente entonces tenés que llamar antes de las 8 o después de las 10 de la noche. Pero considerábamos que lo teníamos que hacer, que teníamos que saber que estaba pasando con ellos, y la verdad es que los primeros llamados fueron fuertes porque escucharlos a los que ya nos conocían nos emocionaba... porque nos pasó eso también, los alumnos de primero no nos conocían, pero los de segundo y tercero sí, entonces cuando llamabas y pedías hablar con ellos se emocionaban porque de pronto decían que sus familias no los llamaban y los llamábamos nosotros. Entonces ahí, una se preguntaba ¿qué lugar ocupa la escuela? ¿Qué lugar ocupamos cada uno de nosotros en la vida de ellos? A veces una no dimensiona, estas en esto del hacer y que todo funcione y luego vos vas viendo cómo van cambiando, como se van proyectando, como ven de una manera diferente, y con esto de decir un llamado telefónico, bueno, fue un antes y un después.”

Finalmente, se habilitó la posibilidad de realizar un cierre académico virtual que consistió en instancias de evaluación para que puedan defender sus trabajos como así también un acto de fin de cursada. De esta manera se pudo garantizar la acreditación del ciclo lectivo:

“Eso fue en febrero que nos autorizaron la videoconferencia, conseguimos que nos donen camaritas con micrófono y cámara que es lo que necesitamos. La idea era armar un aula virtual en cada uno de los módulos, una ONG nos donó las máquinas, pero cuando fuimos a buscarlas no tenían cámara así que pusimos plata entre los profes y compramos cinco camaritas para armar el aula virtual. Con autorización del Servicio Penitenciario, fuimos al virtual, armamos el aula y pudimos...”

De esta manera se pudo llevar adelante una instancia sumamente simbólica para los alumnos que cursan dentro de los penales que es el acto de fin de año, en este caso vía plataforma zoom. La importancia de este acontecimiento, Massaroli lo relata con estas palabras:

“Hay muchos que recomponen el vínculo con sus hijos a partir de que comienzan a venir a la escuela, hay muchos

alumnos que nos ha pasado que no quieren que sus hijos los vayan a visitar al penal, pero cuando hacemos el acto de fin de año en la capilla los hijos están, y vos ves como corren por la capilla y el diploma o la medalla se la dan los hijos, y eso es fuerte porque “yo no quiero que me venga a ver a la cárcel pero que me venga a ver a fin de año sí”. La escuela les cambia la vida.”

CONCLUSIONES

A dos años del comienzo de las diversas medidas sanitarias para hacer frente a la pandemia mundial a causa del Covid-19, aún nos encontramos dimensionando las consecuencias que el ASPO ha generado en la comunidad educativa en general y el alumnado en particular. Los diversos contextos y los recursos materiales con los que contaron cada uno de los espacios educativos, resultaron factores determinantes para disminuir la sensación de cercanía con el equipo docente y quienes coordinan las instituciones educativas. A la hora de reflexionar acerca del lugar que ocupa la escuela dentro de los penales, si bien debemos destacar que en base al esfuerzo y la coordinación del Cens y los organismos que conforman el nivel secundario en Devoto se logró la acreditación académica de la cursada, reducir la presencia de la escuela a la titularización de un nivel de formación, oculta la real dimensión que simboliza en la cotidianidad y en la construcción de las propias subjetividades de los alumnos la presencia de la escuela en el ámbito carcelario.

Las normas que impone la educación intramuros, radicalizaron el aislamiento entre alumnos y docentes en comparación a las instituciones educativas para adultos convencionales, generando un impacto negativo no solo en las trayectorias educativas de aquellos que transitaban dos tercios de su proceso de aprendizaje de nivel secundario con prácticas forzosamente autodidactas sino también, y sobre todo, desconectados de los espacios de socialización, lúdicos y recreativos que, en un marco sin pandemia, fomentaba la institución educativa dentro del penal y que, en términos de los propios alumnos, se les representaba como ese “aire de calle” que podría llegar a anhelar cualquier sujeto privado de su libertad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2006): “Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias”. Paidós Estado y Sociedad 126. Buenos Aires.
- Bracchi, C. y Seoane, V. (2010) “Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane.”
- Ministerio de Educación. Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. Módulo 1.
- Scarfó, F. (2013): “Avances en la Normativa del Derecho a la Educación en Cárceles de la Argentina”. Educação & Realidade, Porto Alegre.
- Tenti Fanfani, E. (1996) “Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado”. En: Revista de Educación de Adultos. CREFAL, México. (pp. 35-65)

RESILIENCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA DESDE UNA PERSPECTIVA DE SALUD Y EDUCACIÓN

Laddy Joanne López Blanco,
Edwin Leonel Álvarez Gutiérrez³

RESUMEN

Este estudio busca conocer el nivel de resiliencia de una muestra poblacional en el sector educativo durante el afrontamiento de la pandemia. Es así que, partiendo del concepto de resiliencia como la capacidad que tienen las personas para sobrevivir, adquirir nuevas competencias, habilidades y destrezas y de adaptarse a los cambios en la sociedad, se plantea la aplicación de un instrumento con referente internacional planteado por González Arriata, que permita conocer los niveles de resiliencia en tres factores importantes, el interno, externo y la empatía; Los resultados del estudio, evidenciaron, la necesidad de que Colombia, cuente con un instrumento que permita estimar el nivel de la resiliencia de los grupos poblacionales propios de cada región, cultura, genero, edad, etc. ya que el instrumento utilizado en el 2016 corresponde al país de México. Por otro lado, se observó que el grupo identificado considera niveles altos-moderados de resiliencia en relación a las habilidades que contaban o desarrollaron para la solución de problemas, a la posibilidad de contar con apoyo de la familia y/o personas significativas para el individuo y al comportamiento altruista y prosocial antes o durante la pandemia.

PALABRAS CLAVE: Resiliencia, salud, pandemia, covid19.

³ Centro de Rehabilitación Integral de Boyacá, Tunja, Colombia, email: laddyjoannelopez@gmail.com, Universidad de Boyacá, Grupo GIMAC, Facultad de Ciencias e Ingeniería, Universidad de Boyacá, Tunja, Colombia, email: edwalvarez@uniboyaca.edu.co.

INTRODUCCIÓN

La resiliencia según el psiquiatra Michael Rutter, es un concepto inspirado en la física donde la define como suerte de "flexibilidad social adaptativa" (Rutter, 1993). En psicología, el término resiliencia se refiere a la capacidad de los sujetos para sobreponerse a períodos de adversidad o dolor emocional (Forés & Grané, 2008).

De esta manera un individuo que es capaz de superar con éxito o estar mejor preparado, se le conoce como resiliencia adecuada o positiva, este término ha tenido varios cambios a través del tiempo. Se entendía el término de invulnerabilidad como el desarrollo de personas sanas en circunstancias ambientales insanas, posterior a esto cambio a "capacidad de afrontar", refiriéndose a la posibilidad de enfrentar efectivamente eventos estresantes severos y acumulativos que se padecían en algún momento determinado de la vida.

Se concluyó que el adjetivo resiliente, tomado del inglés *resilient*, expresa estas habilidades de lograr ser personas exitosas, que pese a cualquier pronóstico logran superar adversidades o eventos emocionalmente fuertes y no desarrollar patologías mentales pese a pronósticos, y el sustantivo "resiliencia" expresa esa condición como la capacidad de adaptación al cambio de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversa. Por su parte, en español y en francés se emplea el término en el campo de la metalurgia e ingeniería civil para describir la capacidad de algunos materiales de recobrar su forma original después de ser sometidos a una presión deformadora.

De esta manera hoy en día se usa para caracterizar a aquellos sujetos que, a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos. Por lo anterior, la resiliencia en tiempos de pandemia es la clave para afrontar el aislamiento, las cuarentenas obligatorias impartidas por diferentes gobiernos, y el impacto que trae para personal infantil, adolescente, universitario, y docentes al cambiar repentinamente las rutinas de vida, dejando atrás las clases presenciales, lo que conlleva un enorme cambio lleno de limitantes, al ahora estar en casa estudiando y dictando clases, además de dejar atrás el compartir con compañeros, juegos en el parque, salidas a cine, cenas, teatros y todo lo que

consigno trajo la pandemia por covid-19 y verse obligados a iniciar esta nueva normalidad.

La resiliencia es un factor protector frente a las afecciones de salud mental como depresión, ansiedad, además la resiliencia compensa los factores que incrementan el riesgo de presentar trastornos de salud mental. Lo que nos ayuda a lograr una prevención y tratamiento oportuno de distintos trastornos psicopatológicos, La resiliencia nos da la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994). De esta manera el individuo logra la llamada resiliencia psíquica, siendo el resultado de diversos procesos que contrarrestan las situaciones nocivas. Se identifican las siguientes etapas, 1. Equilibrio que enfrenta a la tensión. 2. Compromiso y desafío. 3. La superación. 4. La significación y valoración. 5. Positividad de sí mismo. 6. Responsabilidad. 7. Creatividad.

Para lograr esta resiliencia psíquica, la persona requiere de factores protectores, entiéndase como las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y reducir los efectos de circunstancias desfavorables, actuando como escudos, para favorecer el desarrollo de seres humanos con gran habilidad para superar obstáculos o factores de riesgo.

Los factores protectores son condicionantes externos los de carácter social, económico, familiar, institucional, espiritual, recreativo y religioso, estos son promovidos o facilitados por el ambiente, las personas, las instituciones y las familias que interactúan en la atención, el trato y el tratamiento de los grupos e individuos que están en situación de riesgo y vulnerabilidad. También, es importante aclarar que es un factor de riesgo: entendiéndose como una característica o cualidad de una persona o comunidad que lo lleva a presentar una alta probabilidad de afectar la salud.

Se ha encontrado que los factores que llevan al empoderamiento y así la resiliencia son durante el desarrollo infantil, enumerando los siguientes:

- Trato estable con al menos uno de los padres u otra figura significativa.
- Apoyo social desde dentro y fuera de la familia.
- Clima educativo emocionalmente positivo, abierto, orientador y regido por normas.
- Modelos sociales que estimulen una conducta positiva.
- Balance de responsabilidades sociales y exigencia de resultados.

Capacidades cognoscitivas.

Rasgos conductuales que favorecen una actitud eficaz.

Actuación positiva frente al estrés.

Insight hacia lo que significa su propio crecimiento.

La resiliencia es flexible, cambia a través del tiempo y de las circunstancias es un equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores además de la personalidad del ser humano. Para lograr ser resiliente la persona debe tener cualidades o habilidades como; control de emociones y de los impulsos, autonomía, sentido del humor, alta autoestima, una adecuada capacidad de comprensión y análisis de las situaciones, competencia cognitiva, y la capacidad de atención y concentración. Además de los factores externos como el ambiente social, familiar, que dan seguridad de un afecto recibido por encima de todas las circunstancias y no condicionado a las conductas ni a ningún otro aspecto de la persona. Por todo lo anterior, es necesario conocer el nivel de resiliencia de un grupo de población muestra en relación a los factores internos, externos y empatía.

OBJETIVOS

El Objetivo del presente estudio busca identificar el nivel de resiliencia presentado en los estudiantes y en sus profesores frente a esta nueva normalidad, estableciendo planes de mejora que contribuyan a fortalecer la resiliencia y lograr personas sanas en tiempos difíciles. Además, se desea Promover la resiliencia, Identificar la fortaleza más allá de la vulnerabilidad. Contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas a partir de sus propios significados, según ellos perciben y se enfrentan al mundo. Reconocer aquellos espacios, cualidades y fortalezas que han permitido a las personas enfrentar positivamente experiencias estresantes asociados a la virtualidad en las clases. Estimular una actitud resiliente y potenciar esos atributos y Plantear la necesidad de programas de acción.

MARCO TEÓRICO

La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción; es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, es la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994). Surge de esta manera la resiliencia psíquica que es el resultado de múltiples procesos que contrarrestan las situaciones nocivas, se trata de una dinámica en la cual se podrían señalar las siguientes etapas: 1. El equilibrio que enfrenta a la tensión. 2. El compromiso y el desafío. 3. La superación. 4. La significación y valoración. 5. La positividad de sí mismo. 6. La responsabilidad. 7. La creatividad (Werner, 2003). Los factores protectores pueden actuar como escudo para favorecer el desarrollo de seres humanos que parecían sin esperanzas de superación por su alta exposición a factores de riesgo.

Factores protectores: son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables. Son condicionantes externos los de carácter social, económico, familiar, institucional, espiritual, recreativo y religioso, los cuales son promovidos o facilitados por el ambiente, las personas, las instituciones y las familias que intervienen en la atención, el trato y el tratamiento de los grupos e individuos que están en situación de riesgo y vulnerabilidad.

Factor de riesgo: es cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud (Óscar & Arango, 2005).

Dentro de los puntos que fortalecen internamente el poder personal y de ahí la resiliencia, se encuentra tener, durante el desarrollo infantil, trato estable con al menos uno de los padres u otra figura significativa, además otros factores que influyen son: 1. Apoyo social desde dentro y fuera de la familia. 2. Clima educativo emocionalmente positivo, abierto, orientador y regido por normas. 3. Modelos sociales que estimulen una conducta positiva. 4. Balance de responsabilidades sociales y exigencia de resultados. 5. Capacidades cognoscitivas. 6. Rasgos conductuales que favorecen una actitud eficaz. 7. Actuación positiva frente al estrés. 8. Insight hacia lo que significa su propio crecimiento

Individuos resilientes: Son aquellos que, al estar insertos en una situación de adversidad, es decir, al estar expuestos a un conglomerado de factores de riesgo, tienen la capacidad de utilizar aquellos factores protectores para sobreponerse a la adversidad, crecer y desarrollarse adecuadamente, llegando a madurar como seres adultos competentes, pese a los pronósticos desfavorables. La resiliencia no debe considerarse como una capacidad estática, ya que puede variar a través del tiempo y las circunstancias. Es el resultado de un equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores y la personalidad del ser humano. Esto último permite elaborar, en sentido positivo, factores o circunstancias de la vida que son desfavorables. Uno puede estar más que ser resiliente. Es necesario insistir en la naturaleza dinámica de la resiliencia.

Diversos estudios han demostrado que ciertos atributos de la persona tienen una asociación positiva con la posibilidad de ser resiliente. Estos son: control de las emociones y de los impulsos, autonomía, sentido del humor, alta autoestima (concepción positiva de sí mismo), empatía (capacidad de comunicarse y de percibir la situación emocional del interlocutor), capacidad de comprensión y análisis de las situaciones, cierta competencia cognitiva, y capacidad de atención y concentración. También se han encontrado condiciones del medio ambiente social y familiar que favorecen la posibilidad de ser resiliente como son: la seguridad de un afecto recibido por encima de todas las circunstancias y no condicionado a las conductas ni a ningún otro aspecto de la persona; la relación de aceptación incondicional de un adulto significativo; y la extensión de redes informales de apoyo. Perfil de la resiliencia. Competencia social (Mabel Munist Lic Hilda Santos Dra María Angélica Kotliarenco Elbio Néstor Suárez Ojeda Lic Francisca Infante Dra Edith Grotberg & MUNDIAL LA SALUD Fundación WK Kellogg, 1998).

Los niños y adolescentes resilientes responden más al contacto con otros seres humanos y generan más respuestas positivas en las otras personas; además, son activos, flexibles y adaptables aún en la infancia. Este componente incluye cualidades como la de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener comportamientos prosociales. Una cualidad que se valora cada vez más y se la relaciona positivamente con la resiliencia es el sentido del humor. Esto significa tener la habilidad de lograr

alivio al reírse de las propias desventuras y encontrar maneras diferentes de mirar las cosas buscándoles el lado cómico.

Resolución de problemas. Los niños resilientes tienen la capacidad para resolver problemas que incluye la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales. Ya en la adolescencia, los jóvenes son capaces de jugar con ideas y sistemas filosóficos.

Autonomía. Se refiere a la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno. Otros autores han identificado la habilidad de separarse de una familia disfuncional y ponerse psicológicamente lejos de los padres enfermos, como una de las características más importantes de los niños que crecen en familias con problemas de alcoholismo y enfermedad mental.

Sentido de propósito y de futuro. Relacionado con el sentido de autonomía y el de la eficacia propia, así como con la confianza de que uno puede tener algún grado de control sobre el ambiente, está el sentido de propósito y de futuro. Que incluyen como factores protectores: expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos (éxito en lo que emprenda), motivación para los logros, fe en un futuro mejor, y sentido de la anticipación y de la coherencia. Este último factor parece ser uno de los más poderosos predictores de resultados positivos en cuanto a resiliencia.

De estas cualidades, las que se han asociado con más fuerza a la presencia de adultos resilientes han sido las aspiraciones educacionales y el anhelo de un futuro mejor. Cuando un futuro atractivo nos parece posible y alcanzable, somos fácilmente persuadidos para subordinar una gratificación inmediata a una posterior más integral. **AFRONTAMIENTO (COPING)** Para muchos el ser una persona resiliente, implica contar con la capacidad de afrontamiento, pero se considera que conocer el fenómeno del Afrontamiento (coping) facilita su comprensión y la forma en que encaja dentro de la resolución de problemas.

La capacidad de afrontamiento parte de la idea del estrés que se puede definir como cualquier demanda al organismo que se percibe y que no puede el individuo dominar o solucionar dentro de un periodo razonable de tiempo (prolongado) y que puede producir cambios físicos reversibles o irreversible. Cuando

un organismo se encuentra en esta situación, el afrontamiento deberá entrar en funciones a través del esfuerzo fisiológico, emocional, cognitivo y conductual para manejar continuamente las siempre cambiantes demandas internas y externas, que agobian o saturan los recursos ordinarios de una persona.

A nivel fisiológico el afrontamiento es necesario para satisfacer aspectos fisiológicos básicos para la sobrevivencia como es el obtener aire, agua, comida, sueño y sexo. El afrontamiento también forma parte de las seis necesidades emocionales del ser humano: adhesión, individualización, autoestima, manejo de la culpa, seguridad interna y autoexpresión y creatividad.

La forma en que la persona trata de resolver sus problemas depende de la forma en que el individuo enfrenta al estrés: - Resistor. Cuyo estrés se mantiene siempre bajo. Manejando su problemática sin darle mucha importancia. - Persistor. Cuyo estrés se mantiene siempre algo. Es el que considera su problemática como algo que lo puede llegar a paralizar. - Adaptador. Cuyo estrés se inicia alto y tiende a disminuir. Es el que se preocupa por el problema, pero al ir solucionándola disminuye su estrés. - Maldaptador. Cuyo estrés se inicia bajo y se mantiene.

Es el que no le da mucha importancia al problema para luego empezarse a angustiarse en forma tardía y frecuentemente no encuentra la solución al problema. A niveles superiores del funcionamiento cerebral, el afrontamiento es necesario para satisfacer las necesidades interpersonales de afiliación relacionadas con: afecto, relaciones, amor, dependencia, poder y sumisión. Por otro lado, también es útil para: a) adquirir un sentido de realidad, al enfrentar con éxito situaciones de la vida diaria b) organizar su sistema de creencias para que sean más realistas, c) dar significado y coherencia al mundo, al poder movilizarse dentro de él con confianza, d) ofrecer un motivo de ser un individuo social, e) Mantener una autoestima aceptable y f) Contar con la sensación de seguridad personal al poder resolver sus problemas (Óscar & Arango, 2005). El contar con una capacidad de afrontamiento exitoso, se requiere de un sustrato bio-psico-social íntegro que cuente con:

Un aparato perceptual y cognitivo adecuado para la percepción, clasificación, discriminación, planeación y enjuiciamiento.

Un aparato emocional que asegure niveles de respuesta adecuada y no exagerada.

Un sistema motor para realizar las actividades necesarias. Y con ello las conductas de afrontamiento deberán caracterizarse por: - La capacidad para enfrentar el problema directamente - Poder realizar actividades para reducir la respuesta emocional y la angustia personal.

El afrontamiento permite al individuo que se encuentra bajo estrés responder positivamente de algunas de las siguientes maneras:

Solicitar ayuda de personas apropiadas movilizando los apoyos sociales.

Obligarse a hacer esfuerzos cognitivos voluntarios, como buscar información, anticipar el peligro y ensayar respuestas al peligro.

Utilizar mecanismos adaptativos involuntarios inconscientes que permitan mantener la integridad del ego. Ejemplo: ante la muerte de un ser querido, se procura controlar las emociones para realizar a las actividades necesarias para cumplir con las obligaciones pertinentes. Con lo descrito, se puede comprender que el afrontamiento y la resiliencia son parte de las aptitudes del ser humana que lo protegen y le permiten realizar las actividades que requiere para su sobrevivencia.

METODOLOGÍA

La metodología acoge un tipo descriptivo y transversal, que consistió en la medición de variables en un momento único, en un tiempo determinado y con un enfoque cualitativo. El proceso metodológico consiste en dividir la población en grupos de personas clasificadas como estudiantes universitarios futuros profesionales sanitarios cursado medicina 5 semestres actualmente rotado por semiología y profesionales docentes de semiología clínica e ingeniería de la universidad de Boyacá. Se obtendrá como escala de medición encuesta que se realizará virtual y enviará a cada persona para caracterizar a la población de estudio, previo diligenciamiento de consentimiento informado dentro del mismo cuestionario.

Para la administración de los instrumentos se llevó a cabo un procedimiento online mediante grupos intactos constituidos por los grupos de clase. Y docentes, En particular, las pruebas fueron aplicadas por medio de Google Forms, durante el horario regular de clases. Una vez llevada a cabo la instrucción para contestar los instrumentos –en un tiempo promedio de respuesta de 20 minutos–, se procedió a aclarar dudas se les solicitó la firma de la carta de consentimiento informado para otorgar el permiso para participar de manera voluntaria en la investigación; en dicha carta se informó sobre la confidencialidad de los datos.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

En el estudio participaron 44 personas 39 estudiantes y 7 docentes, De los cuales el 38.6% fueron mujeres y 61.36% hombres. Para la muestra de los estudiantes, se eligió a los que cursaban por encima de quinto semestre, que contarán con una transición importante del área básica al área clínica en tiempos de pandemia.

El instrumento utilizado para la medición es: Cuestionario de resiliencia para niños y adolescentes. Este cuestionario, elaborado por (Gonzalez Arratia Lopez Fuentes, 2016) en especial la niñez y la adolescencia, que pueden ser periodos críticos del desarrollo humano. La presente investigación es un recorrido por el argumento de que los niños y adolescentes resilientes poseen, en general más recursos psicológicos para hacer frente a la adversidad, se compone de 32 ítems –con opciones de respuesta tipo Likert, de 1 = nunca a 5 = siempre, organizados en tres dimensiones: factores protectores externos, factores protectores internos y empatía. Nivel de resiliencia según cada factor:

Factores protectores internos: se refiere a las funciones que se relacionan con habilidades para la solución de problemas. Con resiliencia Moderada.

Factores protectores externos: se refieren a la posibilidad de contar con apoyo de la familia y/o personas significativas para el individuo. Resiliencia Alta.

Factor empatía: se refiere a comportamiento altruista y prosocial. resiliencia Alta.

Los resultados para el primer caso, correspondiente al factor interno, se observan en las figuras 1 y 2.

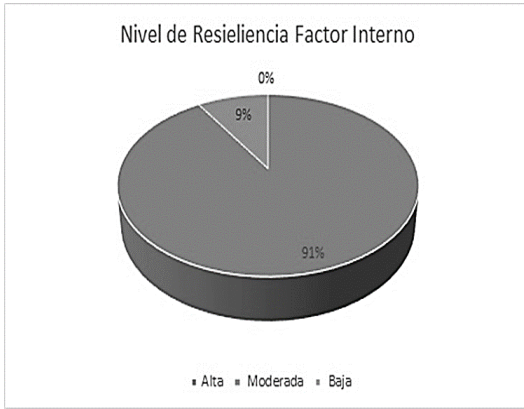


Figura 1. Nivel de Resiliencia Factor Interno. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la figura 1, el nivel de resiliencia en relación al factor interno o propio de cada persona es alto con un 91%, el 9% restante considera un nivel moderado de resiliencia. De los anteriores resultados se puede deducir, que la población no presenta niveles bajos de resiliencia en este factor, lo que significa que este grupo poblacional tiene la capacidad de plantear soluciones a problemáticas generadas en su entorno.

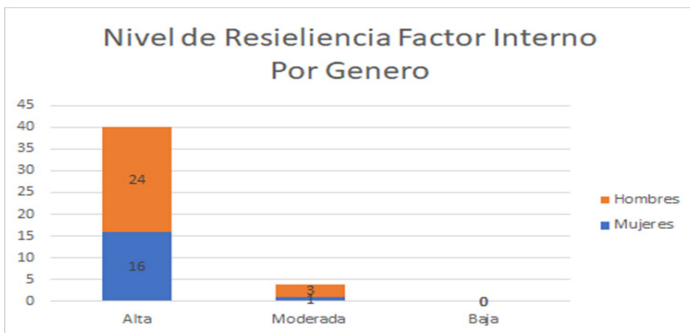


Figura 2. Nivel de Resiliencia Factor Interno por Genero. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2, se deduce que la relación entre géneros en relación al factor interno, es balanceada, es decir, para los en su mayoría es alta y en proporciones similares. En este caso la población de estudio no presenta vulnerabilidad según el genero.

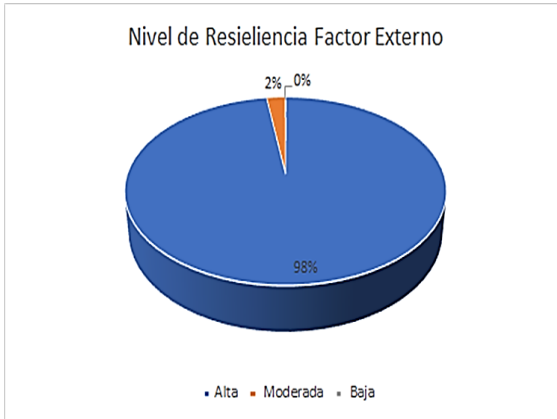


Figura 3. Nivel de Resiliencia Factor Externo. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la figura 3, el nivel de resiliencia en relación al factor externo es alto con un 98%, el 2% restante considera un nivel moderado de resiliencia. De los anteriores resultados se puede deducir, que la población no presenta niveles bajos de resiliencia en este factor, lo que significa que este grupo poblacional siente el apoyo de las personas que conviven en su entorno.

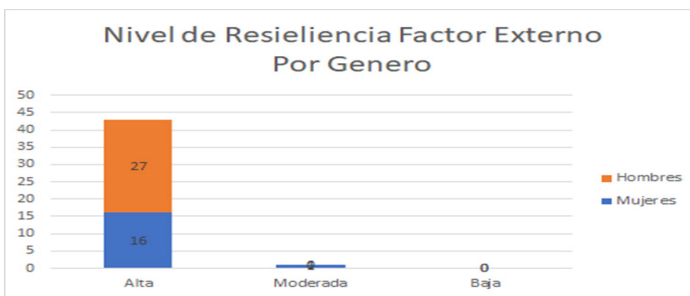


Figura 4. Nivel de Resiliencia Factor Externo por Genero. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 4, se deduce que la relación entre generos en relación al factor externo, es balanceada, es decir, para los en su mayoría es alta y en proporciones similares. En este caso la población de estudio no presenta vulnerabilidad según el genero.

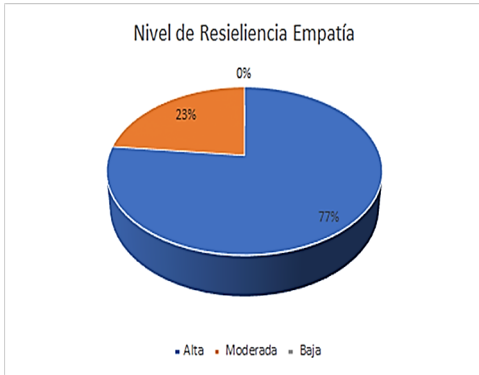


Figura 5. Nivel de Resiliencia Empatía. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la figura 5, el nivel de resiliencia en relación al factor empatía es alto con un 77%, el 23% restante considera un nivel moderado de resiliencia. De los anteriores resultados se puede deducir, que la población no presenta niveles bajos de resiliencia en este factor, lo que significa que este grupo poblacional tiene la capacidad de entender las necesidades de las otras personas.



Figura 6. Nivel de Resiliencia Empatía por género. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 6, se deduce que la relación entre generos en relación al factor interno, es balanceada, es decir, para los en su mayoría es alta y en proporciones similares.

Se evidenció que en el factor donde a pesar de dar alto el nivel fue en el que más se discrepó con el valor moderado en la empatía, dado que 34 personas tienen nivel alto frente a 10 con moderado.

Se identifica que el nivel de resiliencia en la población de estudio predomina resiliencia alta.

El factor empatía a pesar de ser alto presenta un número significativo de individuos con factor moderado.

Los anteriores resultados corresponden con el reciente estudio “Análisis de la resiliencia municipal ante la apertura de espacios y servicios de bienestar poblacional en el marco de la epidemia por COVID-19” realizado por Dirección de Epidemiología y Demografía Viceministerio de Salud Pública y Prestación de Servicios dirigido por el Ministerio de Salud, donde se identificó que Tunja se encuentra como la segunda ciudad capital de Colombia con el mejor índice de resiliencia. El estudio se basa en un índice sintético multidimensional conformado por cuatro dimensiones: (i) avance en las coberturas de vacunación contra el COVID-19 en la población a partir de los 16 años; (ii) estimación de la seroprevalencia del SARS-CoV-2 en el municipio, ajustada por la razón de juventud; (iii) capacidad instalada del sistema de salud en el territorio y (iv) capacidad de testeo para COVID-19.

El estudio arroja un 0.84 sobre 1 indicando la capacidad de los territorios con mayor resiliencia epidemiológica ante la apertura de espacios y servicios de bienestar poblacional en el marco de la epidemia por COVID-19, considerando diferentes criterios epidemiológicos, demográficos, de vacunación y de capacidad del sistema de salud en el territorio, con el propósito de implementar el Plan de Bienestar para la Reactivación, minimizando el riesgo de nuevos brotes de COVID-19 y protegiendo la integridad y la vida de los colombianos (Ministerio de Salud, 2021).

CONCLUSIONES

Es importante desarrollar un cuestionario unificado para el país, dado el contexto sociodemográfico y el contexto de violencia de Colombia, dado que lo hace único con requerimientos, fortalezas y destrezas distintas. Se deben crear estrategias de empatía y resolución de problemas como principales ejes de personas resilientes. Con el desarrollo del estudio se observó que, Colombia como país no cuenta con instrumento que permita conocer el

nivel de resiliencia; de esta manera nuestros referentes son de instrumentos de países como México o Bolivia.

Por tanto, es necesario plantear un instrumento aplicable a las consideraciones de nuestra región, costumbres, conflictos y cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Forés, A., & Grané, J. (2008). Plataforma Editorial Barcelona La resiliencia Crecer desde la adversidad. Plataforma Editorial. Retrieved from www.plataformaeditorial.com
- Gonzalez Arratia Lopez Fuentes, N. I. (2016). Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes. Universidad Autónoma del Estado de México. Retrieved from <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/64951>
- Mabel Munist Lic Hilda Santos Dra María Angélica Kotliarenco Elbio Néstor Suárez Ojeda Lic Francisca Infante Dra Edith Grotberg, D., & MUNDIAL LA SALUD Fundación WK Kellogg, O. DE. (1998). ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD.
- Ministerio de Salud. (2021). Análisis de la resiliencia municipal ante la apertura de espacios y servicios de bienestar poblacional en el marco de la epidemia por COVID-19. Bogotá. Retrieved from <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/analisis-resiliencia-mpal-apertura-espacios-covid19.pdf>
- Óscar, P., & Arango, A. A. (2005). La resiliencia, una alternativa actual para el trabajo psico-social. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte.
- Retter, M. (1993). La “Resiliencia”: Consideraciones Conceptuales. *Journal of Adolescent Health*, 14.
- Vanistendael, S. (1994). Cómo crecer superando los percances: resiliencia capitalizar las fuerzas del individuo. International Catholic Child Bureau (2. ed.). Ginebra.
- Werner, E. E. (2003). La resiliencia en la escuela.

LA COMPRENSIÓN DE SUJETO INTERCULTURAL EN LA HISTORIA DE MÉXICO

María Guadalupe Díaz Tepepa⁴

RESUMEN

La ponencia pretende dar a conocer el pensamiento latinoamericano sobre identidad, cultura y educación multicultural, a partir de tres autores latinoamericanos de la UNAM que han abierto el debate en México sobre la “identidad neobarroca y el mestizaje”: Bolívar Echeverría, Mauricio Beuchot y Samuel Arriarán. Nuestros autores argumentan que el barroco es parte fundamental de la historia de México y de América Latina, ya que existe un vínculo innegable entre los pueblos indígenas y la cultura del renacimiento, la que resultó de la interacción entre nuestra diversidad étnica y la cultura occidental: indígenas y españoles.

Tal proceso histórico nos remite a una cultura barroca como resultado de cuatro siglos de enfrentamientos y acoplamientos. Por lo tanto, nos interesa señalar que el barroco es sobre todo un comportamiento colectivo y cultural que no sólo caracterizó a toda una época, sino que nos ha marcado identitariamente en la configuración de un sujeto intercultural. El concepto de neobarroco nos puede ayudar a resolver la ambivalencia entre lo indígena y no indígena, entre lo propio y lo ajeno y la tan trillada denominación de “el otro” tan remarcado en los estudios antropológicos y en el campo de la educación indígena. Este concepto es articulador de una identidad nosotrica, intercultural, con base en nuestro mestizaje y en el planteamiento de una educación multicultural pluralista.

PALABRAS CLAVE: identidad, interculturalidad, historia, barroco y neobarr

⁴ Universidad Pedagógica Nacional. Sede Ajusco gpediaz@prodigy.net.mx

INTRODUCCIÓN:

Esta ponencia sólo aborda el concepto central de nuestro estudio. El barroco y neobarroco y su potencialidad en la educación, no como manifestación artística, sino como construcción cultural en México y América Latina.

Con base en estudios de la filosofía de la cultura y aplicando la perspectiva de la hermenéutica analógica barroca, sostienen (Beuchot, M y Arriarán S. 1999) que hay un ethos barroco que se ha constituido en la articulación de nuestro pasado indígena con la cultura hispana donde existen semejanzas con ambas raíces, pero predomina la diferencia, en la constitución de un nuevo sujeto: el sujeto barroco del siglo XVII y el sujeto neobarroco de la actualidad” que es la síntesis de nuestra identidad mestiza: el sujeto intercultural. En este trabajo,

Para la elaboración de este trabajo, que es un avance de la investigación, he hecho la selección de textos de autores latinoamericanos que han abierto el debate en México sobre la “identidad neobarroca y el mestizaje”, principalmente: Mauricio Beuchot y Samuel Arriarán y Bolívar Echeverría,

EL BARROCO Y NEOBARROCO COMO MESTIZAJE CULTURAL

El barroco y neobarroco es un concepto muy potente, podemos situarlo en el centro de nuestra realidad multicultural, social y humana, porque permite comprender y comprendernos como el sujeto intercultural que somos; y es muy potente para el diálogo y reconocimiento de nuestra diversidad cultural porque ayuda a la comprensión del “nosotros” a diferencia de la denominación “del otro”, como generalmente se nombra a las personas con una identidad étnica particular.

Es claro que el barroco no es considerado sólo un estilo artístico, los diversos autores que han abordado la cuestión coinciden en señalar que el barroco es sobre todo un comportamiento colectivo y cultural es un ethos barroco que no sólo caracterizó a toda una época, sino que nos ha marcado identitariamente y que nos puede ayudar a encontrar mejores

horizontes en el planteamiento de una modernidad alternativa a la globalización y el neoliberalismo, una modernidad barroca con base en nuestro mestizaje cultural.

Beuchot (2007) afirma que “la noción de mestizaje es más amplia que las del barroco, De hecho, el mestizaje surgido del barroco es sólo una de sus concretizaciones, El mestizaje comenzó desde el momento en que interactuaron las dos razas y culturas. En el siglo XVI hubo un mestizaje humanista, como el que propició Don Vasco de Quiroga, tanto al formar pueblos de indios y de españoles, como en las artesanías y diversos saberes que adaptaban a nuevas tierras”.

El ethos barroco como comportamiento colectivo se manifiesta justamente en ese cruce entre la cultura indígena y la cultura española; cruce del que sale un tipo de filosofía colectiva que podría caracterizarse como típicamente nuestra. En este sentido los citados filósofos iberoamericanos: Bolívar Echeverría, Arriarán y Beuchot, han sostenido la tesis de la modernidad barroca como mestizaje cultural. Más que optar entre las tradiciones locales o la universalidad, plantean un equilibrio analógico entre lo particular y lo universal.

Sostiene Arriarán (1999) que “no se puede reducir el mestizaje a un proceso biológico o racial”. En eso reside la mayor confusión. “En la historia de México, el concepto de mestizaje se ha reducido a lo ladino, de hecho, actualmente algunas posturas neo-indigenistas, y hasta cierto punto fundamentalistas, ven a lo mestizo como algo negativo, como algo atentatorio a las culturas originarias, Este concepto peyorativo de lo ladino, entendido como mezcla biológica negativa, explica el rechazo generalizado al concepto de mestizaje”. Nuestros autores, Arriarán y Beuchot y otros destacados, como Gruzinski y Echeverría que intentan rescatarlo, dicen que es necesario revisar su significado a la luz de problemas actuales como el racismo y la falta de reconocimiento a la pluralidad cultural.

LO NEOBARROCO COMO CATEGORÍA ANALÓGICA E IDENTITARIA

Para Arriarán, (1997, 2004; 2007^a; 2007b) lo “neobarroco” es una mezcla o mestizaje positivo de prácticas sociales, imágenes y

símbolos de la modernidad capitalista y las tradiciones culturales americanas locales, que genera “otra posmodernidad” alternativa a la cultura dominante actual. El mestizaje neobarroco no busca la originalidad o generación de “nuevas” categorías, sino la asunción creativa de las que transitan desde otras culturas. Así, lo importante es lo que de la mezcla puede surgir.

A la pregunta: porqué utilizar una categoría correspondiente a otra cultura diferente para explicarnos una situación identitaria contemporánea, Arriarán responde que el problema no es nuevo, ya que se planteo varias veces el asunto de que habría que construir otras categorías, pero diversos filósofos como Jasé Gaos, Augusto Salazar Bondy, Leopoldo Zea, Enrique Dussel, Luis Villoro, entre otros, llegaron a la conclusión de que no se pueden construir categorías de la nada. Y si no queremos hacer filosofía especulativa imitando estérilmente las modas filosóficas, hay que situar necesariamente la reflexión filosófica en el contexto de la historia.

Por su parte Beuchot (2006) considera que “el pensamiento analógico estuvo presente en los mismos orígenes de la nueva España, fue lo que permitió la comprensión de la diferencia y evito lo más que se puedo la total destrucción. Así, la analogía capacitó a Bartolomé de las Casas para que pudiera ver un humanismo indígena y no tratara de reducirlo a un humanismo europeo, como hacía Ginés de Sepúlveda. La analogía fue lo que ayudó a Bernardino de Sahún a acercarse, al menos un poco, al legado cultural indígena y constituirse como uno de los precursores de la antropología”. Y tal parece que en el pensamiento analógico del nuevo mundo se encuentra el origen de la noción del pluralismo cultural.

De igual manera, la postura de Arriarán sobre el neobarroco, no es relativista ni univocista, es analógica. Si bien, resalta las diferencias culturales y el pluralismo y niega esa postura absolutista de querer imponer la cultura universal como ideal a alcanzar, que en los hechos ambas posturas imposibilitan el diálogo intercultural; su postura, igual que la de Beuchot, se coloca en un relativismo moderado, precisamente por afirmar el valor de las diferencias culturales, pero manteniendo parámetros que permiten la comprensión o el discernimiento y que bien pueden ser los derechos universales.

Por su parte, lo que a Beuchot (1999) le ha interesado es la noción de mestizaje como analogía, o de lo mestizo como análogo, nos dice que “el mestizaje cultural observa una estructura analógica, es decir integra a muchos elementos y, sin embargo, no homogeneiza, sino que contrariamente, en ese cruce cultural predomina la diferencia, lo cual es una de las características de la analogía – parte de identidad y parte de diferencia-, pero predomina la diferencia”.

“Si el mestizaje tiene una estructura analógica, si es analogizante, también el intercambio cultural o la interculturalidad puede beneficiarse de tal estructura analogizante, para lograr lo más que se pueda de integración, de asimilación, pero guardando un predominio de la diferencia, de la divergencia (...) el modelo analogista hace al pluralismo cultural alcanzar lo más posible la diferencia, pero salvaguardando la semejanza, convergencia o integración”

“El barroco, como mestizaje cultural solamente cobra sentido a la luz de la analogicidad (...) El ethos barroco es una buena aportación al pensamiento analógico en el decurso de la historia, sobre todo en nuestra historia.”

Con base en el reconocimiento y valor del pluralismo cultural es que se ha recuperado el concepto de ethos barroco -y yo diría de un multiculturalismo local-, el concepto de ethos barroco ayuda a comprender la resistencia cultural. Tal como explica Bolívar Echeverría (1994), el ethos barroco significaba una situación estratégica donde las culturas no se destruían, sino que coexistían; los españoles permitieron la sobrevivencia de los símbolos culturales indígenas bajo sus propios símbolos, por ejemplo, la virgen de Guadalupe; ni los indígenas ni los españoles defendían a ultranza sus propios indicadores culturales, ya que surgió un sistema simbólico nuevo, es decir una tercera cultura, sincrética. A esta nueva cultura se le puede caracterizar como barroca o mestiza.

Por su parte Guillermo Hurtado (2007) considera que Arriarán da un salto más al concepto de ethos barroco de Bolívar Echeverría que si bien tiene un enorme potencial explicativo, no llegaba al presente, se limitaba al siglo XVII. Arriarán distanciándose de Bolívar Echeverría y acercándose a la filosofía de Sánchez Vázquez y, en la búsqueda de una estrategia de resistencia al momento actual, en las condiciones

de la globalización y el neoliberalismo, es que considera que el concepto de neobarroco apunta a una transformación de vía, dar la espalda a la monocultura y, con base en el valor del pluralismo cultural apuntar a una modernidad alternativa.

El mismo Hurtado (2007) en una interesante polémica con Beuchot y Arriarán ha mencionado que “en los años recientes hemos visto surgir un interés en el barroco. En su libro sobre Leibniz, Pilles Deleuze (1989) afirmó que el barroco puede tener en tanto que concepto operativo, más de un momento de instancia y que podemos hablar de neobarrocos. Omar Calíbrese (1989) ha dicho que nuestros tiempos son, de hecho, neobarrocos y que el estudio de lo barroco puede darnos un modelo viable en la crisis de la posmodernidad”. En una línea similar a estos autores, Bolívar Echeverría (1998) ha defendido la tesis de que el ethos barroco es un tipo de forma de vida dentro del capitalismo. Este ethos reconoce como inevitables todas las contradicciones de la modernidad capitalista, pero al mismo tiempo se resiste a aceptarlas. Según Bolívar Echeverría, el barroco fue otra modernidad, un ethos donde predominó lo colectivo frente al individualismo, donde propuso un proyecto civilizatorio.

Para el caso de América Latina, resulta vital tanto otra forma de pensar y plantear el problema de la modernidad como una salida liberadora. El neobarroco se puede conectar con la situación posmoderna que vivimos. Han acertado nuestros autores al señalar que no se trata de la posmodernidad Nihilista; se trata de otra posmodernidad como mezcla o mestizaje positivo entre las prácticas sociales, las imágenes y los símbolos de la modernidad capitalista y las tradiciones culturales locales, lo cual nos conecta con una realidad propia de México y de los países latinoamericanos: la sociedad multicultural.

NEOBARROCO Y MULTICULTURALISMO

México, al igual que muchos países de América Latina es una sociedad multicultural. El problema en países como México es la imposición de una hegemonía cultural que coloca a las culturas indígenas en una situación de marginalidad cultural y social. La interacción entre sus tradiciones y la cultura occidental ha sido muy compleja, pero dichas tradiciones han

pervivido durante más de 500 años y nos han enseñado que la postura asimilacionista, que promueve la monocultura, no es una solución. Es necesario abogar por un multiculturalismo pluralista, que reconozca que en nuestro mestizaje se ha dado una importante articulación entre lo propio y lo ajeno que ya es propio, porque se ha conformado un sujeto barroco donde hay semejanzas pero predominan las diferencias culturales. Por lo tanto nuestro multiculturalismo pluralista analógico requiere como base el respeto a la diversidad, un respeto basado en el reconocimiento del otro ya que el otro en esta historia mestiza que nos compete es una parte esencial del Si mismo.

LAS CONTRIBUCIONES DEL NEOBARROCO PARA UN MULTICULTURALISMO PLURALISTA

La postura multiculturalista de nuestros autores se opone a la dominación de la monocultura que, con base en la razón universal, impone la hegemonía de una cultura sobre otras. Se opone a las tendencias del liberalismo que no toma en cuenta los derechos colectivos y sólo destaca derechos individuales que sólo justifican el igualitarismo en la democracia moderna en contra de la diversidad de las comunidades: “el liberalismo de la dignidad igualitaria parece suponer que hay unos principios universales que son ciegos a la diferencia” (Taylor: 1993:68).

La postura multiculturalista se opone a una política homogeneizadora de la cultura y la educación que sólo ha fragmentado a la sociedad y ha promovido la competencia. Apela por un Estado que garantice el respeto a la diferencia que, sin pretender ser neutral. Toma partido por una mayoría que intenta garantizar su sobrevivencia, conservando y apoyando sus lenguas y una educación situada culturalmente. Pone en duda una sola racionalidad universal y apela a la pluralidad de la razón (Arregui, J.V. 2004) sin caer en relativismos extremos, sino más bien desde un relativismo moderado. Tal relativismo moderado está respaldado por un enfoque hermenéutico antipositivista que rompe con la ideología de la imparcialidad.

Con base en Charles Taylor consideran que las interpretaciones que el actor humano hace de sí mismo y de los motivos de su acción están mediadas por valoraciones u horizontes de valor.

Asimismo, está en contra de un pluralismo extremo, propio de los contractualistas y neo-contractualistas, que fundamenta la reconstrucción liberal del orden social con base en los derechos individuales y, consecuentemente, la exacerbación del individualismo y la creciente hegemonía de la racionalidad Instrumental. Propone el reconocimiento de ciertas ideas de bien para la reformulación de la justicia y la idea de que nuestra existencia moral más elevada y completa es aquella que sólo podemos alcanzar como miembros de una comunidad (Taylor: 1993).

En resumen, dicho planteamiento multiculturalista plantea la posibilidad de una cultura que combine los derechos individuales con las metas colectivas, la igualdad y la diferencia, la articulación entre lo ontológico y lo contingente entre el universalismo y el particularismo, siempre de manera proporcional, y con base en una hermenéutica analógica barroca.

CONCLUSIONES: CONSECUENCIAS PARA LA EDUCACIÓN

Si afirmamos que México es una nación multicultural debido a la conformación de su diversidad étnica y confluencia de culturas diferentes, mismas que en la historia reciente se han tratado de combatir principalmente a través de la educación. Y, si consideramos que en la actualidad las tendencias y las políticas públicas de la globalización y el neoliberalismo presuponen la homogenización cultural y el fomento de la monocultura, donde los indicadores culturales de nuestras culturas tienden a perderse cambiando sus significados y símbolos que las distingue unas de otras. Y si la diversidad, desde la globalización y el neoliberalismo, tiende a verse como un mal y no como un valor; es urgente abogar por un multiculturalismo pluralista y por una pedagogía analógica e intercultural, que integre lo mejor de cada cultura, de manera proporcional, en su nueva forma mestiza: neobarroca.

El reconocimiento del “nosotros” como sujeto neobarroco (mestizo) en nuestra diversidad sociocultural y humana tiene consecuencias muy importantes para la educación indígena, pues más que fomentar contradicciones y enfrentamientos, nos abre a un horizonte común para luchar por un mundo donde la desigualdad socioeconómica se vaya erradicando y no se confunda con la diversidad cultural que nos configura e integra, para luchar por un mundo de condiciones y oportunidades con justicia social para todos y donde podamos convivir como un nosotros. En este sentido coincidimos con la posición de Luis Villoro (1996; 1999) y Enrique Dussel (1998), quienes sostienen que los pueblos indígenas son un modelo tipo de sociedad por la que deberíamos luchar. Más que retornar a la premodernidad, se trataría de una posición que intentaría rescatar costumbres y tradiciones indígenas compatibles con la tradición moderna occidental. Pero esto no significa caer en el fundamentalismo indígena. Villoro, justamente, cuestiona que los posibles valores de las culturas indígenas no son válidos para sectores no indígenas del país. En este sentido toma en cuenta la diversidad de la población mestiza.

También se trataría de reconocer en la escuela otras formas y sentidos del conocimiento, desde un ethos barroco, donde el conocimiento artístico, mágico, religioso o mítico tengan un lugar proporcional. Considerando que la razón es plural, se trata de una visión más holística del pensar, de desarrollar una razón acompañada con los otros. El conocimiento analógico, plural, suele acoplar los diversos saberes, en donde se articulan la modernidad y la tradición. Esto es especialmente importante para el caso de la educación comunitaria con poblaciones indígenas y rurales, que son portadoras de saberes ancestrales, saberes prácticos y saberes simbólicos que dan sentido y orientación a la vida cotidiana. En tales casos, la escuela más que negar dichos saberes, considerándolos atrasados y supersticiosos, debería articularlos con los saberes disciplinarios para enriquecerlos y para que los estudiantes, además de saberlos aplicar, los comprendan y den explicaciones de los mismos.

Se trata de crear un diálogo intercultural, a través de un diálogo de saberes, donde pueda existir comunicación entre la comunidad y la escuela, y donde la escuela pueda constituirse en un verdadero escenario multicultural, con base en una epistemología pluralista, analógica y barroca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arregui, J.V. (2004). La pluralidad de la razón. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Arriarán S. y M. Beuchot. (1999). Filosofía, neobarroco y multiculturalismo. México: Editorial Itaca.
- Arriarán S. (2004). “Una alternativa socialista al ethos barroco de Bolívar Echeverría”. En: revista Diánoia, núm. 53, México: Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM.
- Arriarán S. (2007a). Barroco y neobarroco en América Latina. Estudios sobre la otra modernidad. México: Editorial Itaca.
- Arriarán S. (2009). Hermenéutica, multiculturalismo y educación. México: Colegio de estudios de posgrado de la ciudad de México.
- Arriarán S. (Coordinador). (2007b). La hermenéutica en América Latina. México: Editorial Itaca.
- Arriarán S. y M. Beuchot. (1999). Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez A. (2008). “Analogía, neobarroco y educación pluricultural”, en: Díaz Tepepa G. (Coordinadora), Hermenéutica, antropología y multiculturalismo en la educación. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Beuchot M. (2006). “La analogía en el barroco y la posmodernidad”, en: Arriarán S. y Elizabeth H. (compiladores). Ensayos sobre Hermenéutica Analógica – Barroca, México: Editorial Torres.
- Beuchot M. (2007). “La hermenéutica Analógica y el problema de la filosofía latinoamericana”. En: Arriarán S. (coordinador) La hermenéutica en América Latina. Analogía y neobarroco. México: Editorial Itaca.
- Calabrese, O. (1994). La era neobarroca. Madrid: Cátedra.
- Dussel E. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Madrid: UAM / UNAM / Trotta.
- Echeverría B. (comp.) (1994). Modernidad, mestizaje cultural y ethos barroco. México: UNAM, editorial Equilibrista
- Echeverría B. (1998). La modernidad de lo barroco. México: editorial Era.
- Gruzinski, S. (2000). El pensamiento mestizo. Barcelona: Paidós.
- Taylor CH. (1993). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hurtado G. (2007). “Mestizaje, analogía y posmodernidad”. México: revista Intersticios, año 12, Núm. 27 (pp. 213 -228).
- Villoro, L. (1999). Estado plural, pluralidad de culturas, Barcelona: Paidós.

ÁFRICA NO ES UN PAÍS. DESCRIPCIÓN DE LA OTREDAD AFRICANA EN OBRAS DE KAPUSCINSKI: FENOTIPOS E INTRA-ALTERIDADES

Fernando Gutiérrez Chico⁵

RESUMEN

La figura del Otro y África son dos temas que se presentan de forma constante en la obra literaria de Ryszard Kapuscinski (1932-2007). Ambas variables permitieron al reportero polaco reflexionar sobre cuestiones identitarias que trascendieron, complementaron o definieron su ejercicio periodístico. Así, este texto se plantea como objetivo general explorar cómo se describe(n) la(s) otredad(es) africana(s) en obras de Ryszard Kapuscinski.

Para ello se han establecido dos objetivos específicos: a) Estudiar la construcción del fenotipo, y más concretamente la negritud y la blanquitud de las personas, como marcador identitario de alteridad en sus textos; y b) analizar sus relatos de las alteridades intra-africanas. Para ello, se ha aplicado un análisis de contenido cualitativo sobre dos libros específicos: *Ébano* y *The Soccer War* [La Guerra del fútbol]. Se han seleccionado aquellos fragmentos, párrafos o episodios en los que el fenotipo (negro/blanco) como marcador identitario de alteridad o la otredad intra-africana juegan un rol principal.

En total, se han recogido 28 entradas estructuradas en una tabla-matriz con las siguientes variables: colonialismo; esclavitud; etnocentrismo; heterogeneidad africana; nosotros-ellos; poder y racismo. Se subraya cómo la construcción fenotípica como marcador identitario es un proceso de doble sentido donde la relación Yo-Otro vivida por el autor está condicionada por dilatadas relaciones de poder.

Asimismo, se destaca una visión crítica, por parte de Kapuscinski, del reduccionismo europeo con el que se presenta la heterogeneidad del continente; a la par que se enfatiza la

⁵ The Hague University of Applied Sciences (THUAS) Mr. P. Droogleever Fortuynweg 22, 2533 SR Den Haag (Países Bajos), Campus Office fgutierrez@hhs.nlfgutierrezchico@gmail.com

alteridad étnico-política como variable en la construcción de los Estados postcoloniales.

PALABRAS CLAVE: África, alteridad, Kapuscinski, otredad, fenotipo

INTRODUCCIÓN

“Este continente es demasiado grande para describirlo. Es todo un océano, un planeta aparte, todo un cosmos heterogéneo y de una riqueza extraordinaria. Solo por una convención reduccionista, por comodidad, decimos ‘África’. En realidad, salvo por el nombre geográfico, África no existe” (Kapuscinski, 2004: 9).

Con esta cita abre Ryszard Kapuscinski su libro *Ébano* [2004(1998)]. A través de sus páginas el reportero polaco da cuenta de los conflictos, revueltas, golpes de Estado y demás eventos políticos que transcurrieron en África durante su período de descolonización en las décadas de 1960 y 1970. Sin embargo, también hay espacio para sus relatos sobre los encuentros con el Otro, el ser diferente con el que vive continuos choques culturales. Es la figura del Otro una constante en su narrativa (Linde, 2010; Platt, 2011; Sabelli, 2013). A partir de ella reflexiona sobre cuestiones identitarias que trascienden, complementan o definen su ejercicio periodístico (Palau-Sampio, 2009; Platt, 2012a; 2012b).

La producción literaria de Kapuscinski ha sido, por momentos, difícil de clasificar o entender (Sabelli, 2013). La abundancia de relatos o su fusión con la narrativa se escapa a ciertos cánones seguidos en Occidente (Platt, 2012a). Autores como Platt (2012a) y Sabelli (2013) señalan que ese estilo de escritura sigue, en realidad, una tradición literaria polaca – *faktu* – que se puede definir como un collage de reporterismo literario, situado en el cruce entre el Periodismo, la Literatura y las Ciencias Sociales.

De acuerdo con Palau-Sampio (2009: 62), el estilo narrativo de Kapuscinski representa una ruptura. A su juicio, se convierte en referencia de un modelo comunicativo ético “comprometido con romper las fronteras de una mentalidad

eurocéntrica para dar cuenta del otro, a partir de la complejidad de sus circunstancias”.

Dada la importancia que le otorga a la figura del Otro como fuente informativa, Platt (2011) remarca el uso de la observación participativa como base de su metodología operativa. Así, según algunos autores (Palau-Sampio, 2009; Wiktorowska, 2019), este *modus operandi* transforma al reportero polaco en un traductor de culturas; en un intérprete entre el Ellos y el Nosotros; en un portavoz del África que menos interesa. Platt (2012b: 3), por su parte, lo califica como el “antropólogo cultural que sostiene el punto de vista de los desvalidos y prefiere vivir en cabañas con la gente local, que en hoteles de cinco estrellas”.

Existe una amplia producción académica sobre las obras y el trabajo de Kapuscinski en África (Linde, 2010; Platt, 2011; Sabelli, 2013; Wiktorowska, 2019). Estas, no obstante, investigan sus creaciones desde una perspectiva periodístico-literaria. Por el contrario, existe un vacío en relación a sus reflexiones desde una lente socio-antropológica. Es ahí, precisamente, donde esta pesquisa centra su atención. Así, el objetivo general de este artículo es explorar cómo se describe(n) la(s) otredad(es) africana(s) en obras de Ryszard Kapuscinski. Para ello se han establecido dos objetivos específicos: a) Estudiar la construcción del fenotipo, y más concretamente la negritud y la blanquitud de las personas, como marcador identitario de alteridad en sus textos; y b) analizar sus relatos de las alteridades intra-africanas.

REPRESENTACIÓN (MEDIÁTICA) DE ÁFRICA

En su obra *Orientalismo*, Edward Said [2008 (1978)] subraya que Occidente (y más concretamente sus autores) crea y reproduce una imagen despreciativa del mundo no occidental a través de sus textos. En este proceso, las élites gobernantes locales adoptarían e interiorizarían dicha representación romántica y romantizada de sus propias culturas. Como resultado de esa puesta en práctica, Occidente observaría una descripción de tales sociedades que no solo confirmaría sus tesis iniciales, sino que allanaría el camino para su posterior dominio. Según el investigador palestino-estadounidense, este *modus operandi* igualmente serviría para auto-imponer una reflexión sobre

su anhelado autorretrato utilizando la otredad como imagen contrastiva.

Si bien Said aplicaba su disertación a Asia, el Magreb y Oriente Medio, su postulado se alinea con la aproximación que se ha ejecutado desde los medios occidentales sobre la realidad africana (Wainaina, 2005; Bunce, 2015). Precisamente, referirse a esta en singular y no plural (realidades africanas) enfatiza el reduccionismo sociocultural empleado por la prensa europea-norteamericana respecto al continente (Wainaina, 2005). Ibelema (2014) señala dos marcadores clave representativos de África a ojos de la prensa occidental: la fijación por lo tribal y la alteridad. A su juicio, si bien la presencia de ambos aspectos en las coberturas periodísticas se ha reducido en los últimos años, la variable 'otredad' todavía persiste. Y concluye que la percepción de África como distante aún perdura como un factor informativo.

El propio Kapuscinski también se manifestó al respecto. A su modo de ver, algunos de sus homólogos fueron responsables de estereotipar la imagen que se retransmitía sobre el continente.

La falta de conocimiento sobre las diferentes realidades socioculturales de los países tratados (principalmente en escenarios bélicos) se tradujo en coberturas distorsionadas. En su investigación sobre dicho autor, Platt (2012b) señala dos puntos centrales a partir de los cuáles la descripción de África resultaría desenfocada. Las barreras lingüísticas (el desconocimiento de los idiomas locales) demarcarían ciertos territorios mediáticos y, por lo tanto, el no seguimiento de determinados países. La manipulación de la información (qué noticias e imágenes mostrar y cuáles no) configuraría una realidad diferente de la presenciada sobre el terreno. Se alude así a la teoría mediática del gatekeeping, proceso a través del cual se filtran o se excluyen ciertas noticias para su posterior difusión al público (Lozano, 2007; Shoemaker y Vos, 2011).

Posiciones alternativas rebaten tales perspectivas. Apuntan a un error de enfoque cuando se trata de examinar el marco mediático-descriptivo de África. Zhang y Matingwina (2016) consideran que no se trata tanto de una intencionalidad, sino más bien de una carencia de visión holística. En su estudio comparativo (China Daily vs. BBC) sobre la cobertura de la epidemia de Ébola en África Occidental en 2014, los autores discuten cómo un periodismo constructivo se constituye en un

enfoque empoderador. La causa reside, indican, en centrarse sobre posibles soluciones al asunto en cuestión y no tanto en describir sus efectos. Otros académicos, como Scott (2017) o Nothias (2018) sostienen que la tesis general de la predominancia de un afropesimismo en las coberturas occidentales no tiene fundamento empírico. Sin discutir la veracidad o no de dicha aproximación poscolonial, remarcan que los estudios académicos al respecto son limitados en su enfoque territorial (países), eventos, artículos y grupos mediáticos analizados. Y aluden al papel de la propia academia en el mantenimiento de lo que llaman “mito” sobre la representación mediática de África al perpetuarlo con citas y contraste de evidencias de dudosa praxis (Scott, 2017: 207).

OTREDAD EN KAPUSCINSKI

La otredad, el encuentro con el Otro, es uno de los temas centrales en las reflexiones que Kapuscinski recoge en sus libros (Sabelli, 2013; Platt, 2011). Según subraya Sabelli (2013: 9), el desempeño de su carrera como corresponsal foráneo definió su transitar vital como “un extraño recogiendo información en el extranjero”. Platt (2011: 103) enfatiza que esa presencia con el extraño, con el diferente, “forma parte de una exigencia interior propia” del reportero polaco. Se trata de la fuerza motriz que le motiva a interactuar con personas de culturas diversas para, posteriormente, relatar sus realidades (Íbid, 2011).

Esta aproximación adquiere dimensiones no solo personales, sino también profesionales. Considera la figura del Otro como fuente principal de la labor periodística, cuyas voces, comprensión y colaboración mutuas resultan fundamentales (Platt, 2012b). Así, diversos métodos propios de la antropología, como la etnografía (trabajo de campo, observación participante sobre terreno...) constituyen, según él, el corpus de trabajo de un corresponsal (Platt, 2011).

Para autores como Platt (2011) y Sabelli (2013), este vínculo con dicha ciencia no es casualidad. Al contrario, insisten en que demuestra la influencia que las obras de su compatriota Bronislaw Malinowski (considerado el padre del trabajo de campo antropológico) ejercieron sobre él. Como suma de todo

ello, Kapuscinski vendrá a llamar esta forma de reporterismo como “periodismo intencional” (Palau-Sampio, 2009: 62; Platt, 2012b: 4).

En el plano personal, Kapuscinski aborda la cuestión de la alteridad desde lo que Platt (2011: 365) cataloga como “teoría del espejo”. Según esta, el periodista polaco explica el rol trascendental de la figura del Otro en el auto-reconocimiento propio del individuo. De este modo, actúa a modo de espejo que nos permite redefinir nuestra(s) identidad(es) por lo que no somos. Esta tesis se alinea con la defendida por Castro-Gómez (2017), quien razona que las identidades culturales no pueden ser comprendidas como singularidades puras o esencialistas, ensimismadas y sin relación con otros agentes. En la misma línea se encuentra Giménez (1997), quien remarca que presentan un carácter relacional e intersubjetivo construido y afirmado en contraposición con otras mediante la interacción.

Esta interpretación lleva a Kapuscinski a mirar a la alteridad como una variable bicéfala. Por un lado, nos encontramos con la constitución biológica de las personas. Por otro lado, están los constructos socioculturales que nos separan y establecen barreras (Platt, 2011). A su juicio, esta otredad divisoria adopta tres variables principales: a) el color de piel (fenotipo), la más rápidamente perceptible hasta el punto de no precisar palabra alguna y que, llevada al extremo, deriva en racismo; b) el nacionalismo, un tema que, para el autor polaco, resultaba de difícil decodificación en África por el tejido tribal transfronterizo e interestatal; y c) la religión, una práctica global, más sensible y frágil (Sabelli, 2013). Asimismo, Kapuscinski (2007) apunta que el ulterior paso es el propio encuentro con el Otro.

Igualmente, dibuja tres posibles escenarios: a) la confrontación; b) la separación y; c) la cooperación. A su modo de ver, la historia de la Humanidad ha mostrado que la primera opción (confrontación) ha sido la más empleada, basada en un miedo a lo extraño, a lo desconocido (Sabelli, 2013). Pocos han sido los momentos en los que se ha entablado esa relación de mutua comprensión, si bien remarca la mutua dependencia y camaradería de las antiguas rutas comerciales (Ibid., 2013).

METODOLOGÍA

Este texto se centra en estudiar cómo se describe(n) la(s) otredad(es) africana(s) en obras del periodista polaco Ryszard Kapuscinski. Para ello, se ha aplicado un análisis de contenido cualitativo (Igartua y Humanes, 2004) en dos libros específicos: *Ébano* [2004 (1998)] y *The Soccer War* [La Guerra del fútbol] [2007(1990)]. Se han seleccionado aquellos fragmentos, párrafos o episodios en los que el fenotipo (negro/blanco) como marcador identitario de alteridad o la otredad intra-africana juegan un rol principal. En total, se han recogido 28 entradas estructuradas en una tabla-matriz con las siguientes variables: colonialismo; esclavitud; etnocentrismo; heterogeneidad africana; nosotros-ellos; poder y racismo.

La elección de dichas publicaciones no es baladí. La producción literaria de Kapuscinski centrada, total o parcialmente, en África engloba un total de siete libros principales, si bien los enfoques o la disponibilidad no ha sido siempre la misma. Así, títulos como *El Emperador*, *Un día más con vida* o *Cristo con un fusil al hombro* han versado sobre realidades políticas en sus más diversas aristas (sistemas de gobierno, guerras civiles, movimientos guerrilleros...); mientras que otros, como *Si toda África...* o *Estrellas Negras* no han sido traducidas al castellano o al inglés, limitando así su accesibilidad. Asimismo, de acuerdo con Wiktorowska (2019: 180), en *Ébano* “Kapuscinski decide mostrar África desde una nueva perspectiva – menos periodística, más antropológica [...] centrándose en típicos asuntos culturales antropológicos”. Consideramos, pues, que esta aproximación artística y productiva del autor provee un marco propio para la temática investigada.

FENOTIPO Y ALTERIDAD

En los relatos sobre sus experiencias a lo largo y ancho de África, Kapuscinski repara en la cuestión fenotípica. Concretamente, reflexiona sobre el rol contrastivo del color de la piel (blanco/negro) como marcador identitario en los encuentros interpersonales. Son, precisamente, sus vivencias con oriundos del continente las que le hacen darse cuenta de su blanquitud. Esta autopercepción

servirá de base para sus disertaciones sobre el papel del Otro en la construcción identitaria del Yo. Será a partir de ese hallazgo -de su blanquitud- cuando Kapuscinski empiece a plantearse determinados enfoques en las relaciones entre el Yo y el Otro. Se da cuenta de que, en estos términos fenotípicos, la reciprocidad es una constante. Mientras el blanco considera al negro como tal, lo mismo ocurre en sentido opuesto, dando así pie a prejuicios de ida y vuelta (Wiktorowska, 2019; Linde, 2010). Esta realidad conduce al reportero a padecer sus consecuencias (Wiktorowska, 2019). Una de estas será su continuo rebatir y resistir la mirada del Otro, cómo el Otro (pre)supone que el Yo debe ser (confrontar la identidad). Se trata, pues, de una camisa de fuerza, con frecuencia, exógena al propio escritor:

“Al circular por sus calles pronto me di cuenta de que estaba atrapado en las redes del apartheid. Sobre todo, revivió en mí el problema del color de la piel. Era blanco. En Polonia, en Europa, jamás me había parado a pensar en ello. Allí, en África, el color se convertía en un indicador muy importante, y para gentes sencillas, único. Blanco. El blanco, o sea colonialista, saqueador e invasor. He conquistado África, [...] pasé a cuchillo la tribu del que ahora está delante de mí, me cargué a todos sus antepasados. Lo convertí en huérfano. [...] El color blanco de la piel, aunque privilegiado, a mí también me tenía encerrado en la jaula del apartheid” (Kapuscinski, 2004: 45-46).

Este fragmento nos introduce, asimismo, en dos temas estrechamente vinculados a la variable en cuestión: el racismo y el colonialismo. Ambos, según los capítulos narrados por Kapuscinski, han dejado una perdurable huella en la mayoría de las comunidades africanas de la época. Precisamente, esta pervivencia lleva al reportero a teorizar sobre la estrecha relación de ambos fenómenos. E indaga sobre las narrativas empleadas por los colonizadores europeos para hacer de este fenotipo un marcador de otredad (esclavitud mediante) en términos de poder. Según señala Sabelli (2013), en su estudio sobre el autor polaco, este discurso se convierte en un mecanismo para señalar a dónde y a dónde no pertenece una persona; siendo su manifestación más extrema el apartheid. Así, el periodista remarca la degradación del Otro, su catalogación como no-hombre, como una de las principales lógicas de esta división:

“La ideología de los comerciantes de esclavos se basaba en el principio de que el negro era un no-hombre; que la

humanidad se dividía entre hombres y subhombres y que con estos últimos se podía hacer lo que a uno le viniese en gana, y lo mejor: aprovecharse de su trabajo y luego eliminarlos. En las notas y los apuntes de estos comerciantes está expuesta [...] toda la ideología ulterior del racismo y totalitarismo con toda su tesis vertebradora: que el Otro es el enemigo, más aún, es un no-hombre” (Kapuscinski, 2004: 86-87).

El periodista relata varias experiencias personales en esta clave. Cabe subrayar que muchos de estos episodios se producen hacia finales del siglo XX. Es en esa época en la que el autor regresa a África para comprobar cómo ha evolucionado el continente tras sus primeras estancias en las décadas de 1960-1970. Así, recuerda una breve charla con un antiguo miembro de la administración británica en un bar: “Tenía cinco personas y veinte negros conmigo’, me dijo un inglés. Es la gente como él la que perpetúa el mito. El total y absoluto mito del color de la piel, todavía vivo y poderoso” (Kapuscinski, 2007: 62). Como se observa, la construcción de la persona negra como no-hombre es una lógica perdurable varios decenios más tarde, con unos Estados africanos independientes e insertados (al menos en forma) en las instituciones internacionales.

En línea con lo anterior, la cicatriz del colonialismo está presente en numerosos encuentros de Kapuscinski con los lugareños. Su fenotipo blanco resulta un marcador constante a ojos de la población local. El reportero polaco vive en sus propias carnes las secuelas de la construcción social que se ha hecho del blanco –por imposición la mayor de las veces. Según remarca, esta se vincula con prácticas abusivas y denigrantes. Todo esto condiciona el encuentro con el Otro en una África que vive su despertar poscolonial:

“Esto era África, estaba en África. Ellos no sabían que yo no era su enemigo. Sabían que era blanco, y el único blanco que habían conocido era el colonizador, que les humilló, y ahora querían hacerle pagar por ello. La ironía de la situación era que yo moriría por responsabilidad del colonialismo; moriría como expiación de los mercaderes de esclavos; moriría para expiar el látigo del colono blanco; moriría porque Lady Lugard les había ordenado llevarla en una litera” (Kapuscinski, 2007: 132).

Kapuscinski también observa la transformación intergeneracional en esta aproximación al hombre blanco.

La mencionada construcción social abre espacios para una perspectiva más heterogénea. Será así como logre superar, por momentos, las barreras de esta otredad (Sabelli, 2013). En una de sus anécdotas, recuerda su amistad con un joven que le introduce ante unos de los líderes comunitarios de su clan. En el momento de las presentaciones, el chico remarca ante su nana que su compañero es de Polonia y, por lo tanto, no es el típico hombre blanco:

“Kofi respondió: ‘No tienen colonias, nana’. No todos los países blancos tienen colonias. No todos los blancos son colonizadores. Tienes que entender que los blancos suelen colonizar a otros blancos’. [...] Kofi me explicó: ‘Durante cien años nos enseñaron que el blanco es alguien más grande. [...] Ellos tenían sus clubes, sus piscinas, sus barrios. [...] Sabíamos que Inglaterra era el único país en el mundo, que Dios era inglés, que solo los ingleses viajaban por el mundo. Sabíamos exactamente tanto como ellos querían que supiésemos. Ahora es difícil de cambiar” (Kapuscinski, 2007: 231).

Linde (2010) apunta que la relación con el hombre blanco poscolonial ya no se traduce, necesariamente, en un posicionamiento de poder. Esto, en línea con lo anterior, se refleja en las nuevas generaciones. No obstante, Kapuscinski reformula esa interacción como una desmitificación por parte del individuo negro. Este comienza a ver cuán endeble el ser blanco puede llegar a ser y, por ende, deconstruye toda narrativa de inferioridad/superioridad. Paradójicamente, el reportero polaco recuerda cómo esta, aparente, muestra de debilidad le permitió nivelar su relación con el Otro y superar las posibles barreras de la alteridad en plena época de descolonización:

“En este patológico y paranoico mundo de desigualdad racial en que todo lo decide el color de la piel (incluso sus matices), mi enfermedad, a pesar de que físicamente lo pasaba fatal, me proporcionaba una inesperada ventaja: al convertirme en un ser débil y lisiado rebajaba mi prestigioso estatus de blanco como alguien que está por encima de todo y de todos, y creaba entre los negros una mayor oportunidad de igualdad. Ahora me podían tratar como a uno más; aunque seguía siendo un blanco, ya no era el de antes: ahora era un blanco empequeñecido, defectuoso y tarado.

En mis relaciones con Edu y Abdullahi surgió esa clase de cordialidad que sólo es posible entre iguales. Habría sido impensable si me hubiesen conocido como un europeo fuerte, sano y poderoso” (Kapusinski, 2004: 72-73).

OTREDAD INTRA-AFRICANA

El recorrido geográfico y cultural que Kapuscinski describe en sus textos da cuenta de la gran extensión y diversidad de África. Las diferentes realidades que vive en primera persona o las fricciones intercomunitarias con las que contextualiza distintos escenarios son una prueba de ello. En sus reflexiones, influenciadas por su cercanía con la Antropología, subraya el carácter privativo, por diferencial, de los distintos sistemas culturales que se encuentra en el continente. Alude a lo que Giménez (1997) considera como la interiorización e incorporación de un determinado entramado simbólico, con sus significados socialmente construidos, compartidos y que dan pie a una representación común de la realidad. Asimismo, no duda en criticar, con cierta ironía, la minimización que desde Europa se hace de esa heterogeneidad:

“A lo largo y ancho de África, toda comunidad un poco grande tiene una cultura que le es privativa, su original sistema de creencias y costumbres, lengua y sus tabúes. [...] Por eso los grandes antropólogos jamás han hablado de ‘cultura africana’ o de ‘religión africana’; sabían que tales cosas no existen, que la esencia de África consiste en su infinita diferenciación. Contemplaban la cultura de cada pueblo como un mundo aparte, un mundo único e irrepetible. [...] La mente europea, por el contrario, que tiende a reducciones racionales y a esquematizar y encasillar, mete gustosa todo lo africano en un mismo saco y se contenta con fáciles estereotipos” (Kapusinski, 2004: 37).

Para defender esta postura, el reportero polaco se sirve incluso del trabajo académico de Ronald Oliver. Parafrasea, sin perder la ironía, ciertos extractos de su obra *The African Experience*. Así, secunda su tesis de que la Conferencia de Berlín (en la que las potencias europeas se repartieron los distintos territorios africanos) no supuso una división, sino más bien una unificación del continente. En su relectura de la historia de África, Kapuscinski observa que la herencia de aquellos tiempos

aún perdura, independientemente de las nuevas composiciones administrativas, y refuerza su percepción de un entramado cultural heterogéneo:

“En tiempos anteriores a la colonización en África habían existido más de diez mil países, entre pequeños Estados, reinos, uniones étnicas, federaciones. [...] Aun así, queda mucho de aquella diversidad, de aquel fulgurante mosaico, que se ha vuelto un cuadro creado con terrones, piedrecillas, astillas, chapitas, hojas y conchas. Cuanto más lo contemplamos, mejor vemos cómo todos esos elementos diminutos que forman la composición, ante nuestros ojos cambian de lugar, de forma y de color hasta ofrecernos un impresionante espectáculo que nos embriaga con su versatilidad, su riqueza, su resplandeciente colorido” (Kapuscinski, 2004: 310).

Según el reportero, esta diversidad entra en tensión con el escenario político que se dibuja en el continente tras los procesos descolonizadores. Los ciudadanos de los nuevos Estados independientes se encuentran en la encrucijada entre su pertenencia étnico-comunitaria y un nuevo sistema moderno, liberado del control europeo. El Otro comúnmente rechazado (la metrópoli, el colonizador europeo), que servía de pegamento entre pueblos otrora enfrentados, ya no copa la administración. Se abre paso, por tanto, un juego de múltiples identidades. Por esta razón, señala Sabelli (2013), Kapuscinski encuentra al nacionalismo como un elemento de otredad difícil de estudiar en África; los vínculos tribales son, con frecuencia, transfronterizos y los conflictos, intrafronterizos:

“La situación en que debía producirse el salto al reino de la libertad colocaba a muchos africanos ante una elección difícil, pues dentro de ellos chocaban dos memorias y dos lealtades que libraban una lucha dolorosa y de difícil solución. Por un lado, se trataba de la memoria, profundamente arraigada, de la historia del clan y del pueblo propios, de quiénes eran los aliados, siempre prestos a ayudar en momentos de necesitarlos, y quiénes los enemigos, a los que había que profesar un sentimiento de odio; y, por otro lado, se trataba de entrar en la familia de las sociedades libres y modernas, pero bajo la condición de despejarse de todo egoísmo y ceguera étnicos” (Kapuscinski, 2004: 56).

Kapuscinski presenta esta dicotomía político-social en varios ejemplos concretos que atestigua, bien in situ bien a

posteriori. Uno de ellos tiene que ver con el ascenso al poder del general Idi Amín en Uganda (1971-1979). El reportero subraya cómo su origen étnico (kakwa) representa un enfrentamiento con la estructura militar de la época, dominada por los langi y los acholi. Señala las tensiones, traducidas en narrativas de alteridad, construidas en el seno de una institución que, asimismo, simboliza a un estamento del nuevo Estado ugandés. Así, el periodista polaco remarca que las fricciones intercomunitarias e intrafronterizas suponen un freno para las aspiraciones del recientemente independizado país:

“[Idi Amín] Procede de los kakwa, una comunidad pequeña y que, para más inri, no es considerada como genuinamente ugandesa. Y todo esto en un ejército formado sobre todo por hombres de la tribu langi, del cual procede el general Obote, y de un pueblo hermano, el acholi. Los langi y los acholi tratan a los kakwa con superioridad al considerarlos ignorantes y atrasados. [...] La ceguera étnica hace que en una Uganda a nadie le interesa si Fulano de Tal es sabio, bueno y amable o, todo lo contrario, malo y perverso, sino si procede de la tribu bari, todo, busoga o nandi. Será clasificado y valorado solo en función de su procedencia” (Kapuscinski, 2004: 140).

Estas tensiones internas no solo se traducen en fricciones interétnicas. También responden a variables de clase, ideología o político-partidistas, entre otros. Este es el caso de Ruanda, un país sacudido por el genocidio de 1994 por parte del gobierno hutu sobre la población tutsi. Kapuscinski destaca que dicho intento de exterminio solo respondía a un disenso entre estamentos (ocastas), sino que albergaba raíces más profundas. Entre estas estaba la disputa por una forma de gobierno (dictadura o democracia) que trascendía la pertenencia étnica. Pone así de manifiesto la multiplicidad de identidades que conviven dentro de una persona:

“Engrosaban las filas de la oposición no solo los tutsis, sino también un enorme número de hutus que le profesaban un odio a muerte y lo combatían como podían. El conflicto de Ruanda no solo consistía en un desacuerdo entre castas, sino que era un choque violento entre dictadura y democracia. He aquí la razón por la que todo lenguaje y toda manera de pensar basado en categorías étnicas sean tan confusos y engañosos” (Kapuscinski, 2004: 171).

Se trata, por tanto, de una relación intersubjetiva, de un proceso en el que una u otra identidad se pondrá de manifiesto en función de un Otro, de un contexto, de un escenario (Castro-Gómez, 2017). Como se observa en el fragmento anterior, el periodista enfatiza las dificultades que atañe la delimitación de los límites identitarios en términos étnicos (y no solo estos).

CONCLUSIONES

Las obras de Ryszard Kapuscinski, *Ébano* y *The Soccer War* [La Guerra del fútbol], están llenas de descripciones y anécdotas que las convierten en fuentes útiles para estudios de ámbito cultural. Se refuerza así una postura que autores como Espina Barrio (2002) o Manjarrés Ramos (2014) sostienen sobre los cronistas de Indias: su relevancia socio-antropológica. Por ende, subrayamos que los relatos del autor polaco sobre la construcción de la otredad en y sobre África representan documentos fértiles para esta disciplina.

Esta investigación permite reflexionar sobre dos grandes cuestiones cuando se trata de alteridad en África. Por un lado, se observa que la construcción fenotípica como marcador identitario es un proceso de doble sentido. Concretamente, la negritud y la blanquitud se convierten en constructos de otredad entre Kapuscinski y las distintas poblaciones locales. A pesar de sus reticencias iniciales, el reportero se ve inmerso en esa reciprocidad. Es precisamente mediante ese contacto con el Otro cuando toma conciencia de ‘ser blanco’ o del rol que juega su fenotipo en la reformulación de su Yo. Igualmente, esa interacción se ve condicionada por dilatadas relaciones de poder.

Toda la ideología empleada y asentada durante la época colonial, traducida en racismo y superioridad del habitante blanco frente al negro, atraviesa los encuentros vividos por el corresponsal polaco. Así, es testigo de una asociación, por momentos inmediata e incluso acusada, de su color de piel con prácticas racistas y/o colonizadoras. Todo ello a pesar de proceder, él mismo, de un país (Polonia) ocupado durante buena parte del siglo XX y centurias anteriores. Se produce, por tanto, un juego de dinámicas Yo-Otro que se mueve entre la intersubjetividad (soy lo que tú no eres; no soy lo que tú eres) y el esencialismo

(si eres blanco tienes que ser así; si eres negro tienes que ser así). Asimismo, esa relación de poder también se hace presente cuando el periodista, enfermo, encuentra en esa debilidad su pasaporte para una relación más equitativa con los Otros africanos. El blanco, desposeído de su superioridad (los blancos también enferman y padecen), puede mantener una relación de tú a tú con su par. Y todo ello sin olvidar la variable etaria.

Los encuentros intergeneracionales que presencia Kapuscinski le permiten observar distintos imaginarios entre los habitantes más veteranos y los más jóvenes. Serán estos últimos los que reformulen las relaciones Yo-Otro sobre la base fenotípica.

Por otro lado, Kapuscinski ahonda en la heterogeneidad presente a lo largo y ancho de África. Se destaca una visión crítica del autor ante el reduccionismo con el que Europa se refiere (u omite) a la diversidad político-cultural del continente. Territorios constituidos por numerosas comunidades son simplificadas a la expresión de 'africano', como un ejercicio de su minimización. Ante ello, el reportero da muestra de la amalgama étnica presente. Va más allá al enfatizar cómo esa variedad -precolonial de hecho- juega un papel trascendental en la construcción y consolidación (o no) de los nuevos estados independientes.

Prueba de ello, según muestra el reportero, es la tesitura en la que se vieron involucrados los lugareños. Tener que elegir entre los vínculos del clan (con sus alianzas y enemistades interétnicas) o apostar por un nuevo modelo administrativo-regulador. Por ello, Kapuscinski relata cómo, con frecuencia, los vínculos tribales resultan transfronterizos, mientras las hostilidades son intrafronterizas. Además, esto abre paso a un juego de múltiples identidades que no necesariamente responden a cuestiones étnicas (ascenso de Idi Amín en Uganda), sino donde la ideología política también tiene cabida (detractores hutus de su propio gobierno en Ruanda).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bunce, M. (2015). International News and the Image of Africa: New Storytellers, New Narratives En J. Gallagher (Ed.), *The Image of Africa* (pp. 42-62). Manchester: Manchester University Press.
- Castro-Gómez, S. (2017). ¿Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones en torno al giro “decolonial”. *Analecta Política*, 7(13), 249-272.
- Espina Barrio. A. (2002). Presentación: el valor antropológico de las crónicas de Indias. En A. Espina Barrio (Ed.), *Antropología en Castilla y León e Iberoamérica, IV, Cronistas de Indias* (pp. 11-18). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera norte*, 9(18), julio-diciembre, 9-28.
- Ibelema, M. (2014). “Tribal Fixation” and Africa’s Otherness: Changes and Resilience in News Coverage. *Journalism and Communication Monographs*, 16(3), 162-217.
- Igartua, J. J. y Humanes, M. L. (2004). *Teoría e investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- Kapuscinski, R. [2004 (1998)]. *Ébano*. Barcelona: Folio.
- Kapuscinski, R. [2007 (1990)]. *The Soccer War* [La guerra del fútbol]. Londres: Granta Books.
- Kapuscinski, R. (2007). *Encuentro con el Otro*. Madrid: Anagrama.
- Linde, G. (2010). White Men in Africa: Celati, Theroux, Kapuscinski. *Italian Studies in Southern Africa*, 23(2), 117-134.
- Lozano, J.C. (2007). Newsmaking y gatekeeping: cómo se producen las noticias. En J. J. Igartua (Ed.), *Medios de comunicación, inmigración y sociedad* (pp. 17-34). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Manjarrés Ramos, E. (2014). Body, Sexuality and Proxemics in the New Kingdom of Granada. En P. Mácha y E. Gómez-Pellón (Eds.), *Masks of Identity: Representing and Performing Otherness in Latin America* (pp. 57-72). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Nothias, T. (2018). How Western Journalists Actually Write About Africa. *Journalism Studies*, 19(8), 1138-1159.
- Palau-Sampio, D. (2009). Kapuscinski: guia para uma análise crítica das notícias sobre conflitos internacionais. *Comunicação & Educação*, 14(2), 61-68.
- Platt, S. V. (2011). La figura de ‘el otro’ en la obra periodística literaria de Ryszard Kapuscinski (1932-2007). *Revista Glossa* 2, 6(1), 102-125.
- Platt, S. V. (2012a). La obra de Ryszard Kapuscinski y la Escuela Polaca de Reportaje. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. La Laguna, diciembre de 2012, Universidad de La Laguna.
- Platt, S. V. (2012b). Las sombras de Ryszard Kapuscinski. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional Latina de Comuni-

cación Social. La Laguna, diciembre de 2012, Universidad de La Laguna.

- Sabelli, M. (2013). Ryszard Kapuscinski's Discourse on the Other: Literary Reportage's Perspective of Reality. *Otherness: Essays and Studies*, 3(2), 1-26.
- Said, E. [2008 (1978)]. *Orientalismo*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Shoemaker, P. J. y Vos, T. P. (2011). Teoría do gatekeeping. *Seleção e construção da notícia*. Porto Alegre: Penso.
- Scott, M. (2017). The Myth of Representations of Africa. *Journalism Studies*, 18(2), 191-210.
- Wainaina, B. (2005). How to Write about Africa. *Granta* 92, 92-95.
- Wiktorowska, A. (2019). Ryszard Kapuscinski, Integrating Reporter: Towards his Africa and his Particular Way of Writing. En A. Griffiths; A. Alves y A. Trindade (Eds.), *Literary Journalism and Africa's Wars: Colonial, Decolonial and Postcolonial Perspectives* (pp. 165-188). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Zhang, Y. y Matingwina, S. (2016). A New Representation of Africa? The Use of Constructive Journalism in the Narration of Ebola by China Daily and the BBC. *African Journalism Studies*, 37(3), 19-40.

EL ROSTRO DE LA SINGULARIDAD

LA DISCAPACIDAD: TEXTO Y CONTEXTO DE LA SUBJETIVIDAD

Ana Edith Jara
Emilia Soledad Guaragna⁶

RESUMEN

Tomar la iniciativa de abordar la Discapacidad desde la dimensión de la Subjetividad nos conduce hacia un territorio aún desterritorializado no solo por el reto que conlleva en estos tiempos sino por el entramado cohesivo histórico-económico-político-cultural que homogeniza la vida. La globalización que tiene sus raíces profundas en el colonialismo matizan lo humano, objetivándolo; siendo el punto cero, el locus neutral, objetivo y absoluto desde el cual se observa el Mundo. Así, se configura el Sujeto que parece estar predestinado a “Hacer”, a producir, a tecnificarse y a “Ser” y es justamente ahí donde irrumpe Rodolfo Kusch con sus dos categorías de análisis: “Estar” y “Ser alguien”. Para ser Americanos debemos encarnar el “estar ahí” que deviene en identidad, es decir pensar a partir del hombre simple, del hombre de Pueblo, desatendido o marginalizado es decir, lo singular, lo que representa la metáfora del excluido en sus distintos rostros como la Discapacidad, por caso.-

El “otro” representando el caos que me remite a mi interioridad, planteando la oposición de la intimidad frente a la exterioridad siendo un orden que surge de un equilibrio con el caos. Revisar estas categorías en las que fuimos formados y contrastarlas para contribuir a dar visibilidad a la discapacidad analizándola a partir de dos conceptos el hedor y la pulcritud, dos conceptos opuestos pero que no se excluyen. En este ensayo subyace la incomodidad de tantear recordarnos para encarnar lo comunitario, para volver a mirarnos más humanos-

⁶ INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE N 1 “ABUELAS DE PLAZA DE MAYO”. AVELLANEDA. ARGENTINA. ANA EDITH JARA profedithjara@gmail.com EMILIA SOLEDAD GUARAGNA Emiliasoledad76@gmail.com

PALABRAS CLAVES: Discapacidad-Singularidad-Estar-Hedor-Pulcritud

SOLTANDO AMARRAS

Este ensayo es una propuesta para re-pensar la Discapacidad desde la perspectiva de la Subjetividad, sumergiéndonos en su propio nodo histórico, desentramando sus dimensiones interrelacionales para deconstruir nuestras certezas Hegemónicas en diálogo; porque la palabra requiere dos subjetividades al encuentro una de otra (Bordelois 2003) construyendo el contacto más profundo con nosotros mismos y “los otros”-

Pero quienes son los que deciden pensar la discapacidad desde lo estrictamente biológico; ¿Quiénes dan cuenta de la relación intrínseca entre el dolor y la cultura que implica la discapacidad? ¿Quiénes son los que se apoderan del acceso directo a la jaula epistemológica en la cual fuimos condicionados para observar esta singularidad? Y ¿Quiénes somos los que decidimos ser pensados y hablados por nosotros mismos? Es un territorio en disputa, al igual que el lenguaje que lo consagra, ambos profundamente desterritorializados. Proponemos aquí reflexiones, un simple esbozo del recorrido que nos lleva a interpelarnos.

Nos proponemos des-aprender y re-aprender sobre la Discapacidad correlacionando dos perspectivas el modelo médico y el modelo social, con las categorías de análisis de Rodolfo Kusch: Hedor y Pulcritud; Estar, Ser y Tener. Primero, el Modelo Médico que pone énfasis en la deficiencia, en el tratamiento médico para conseguir la cura, sitúa el problema de la discapacidad dentro del individuo y el Modelo Social que subraya la rehabilitación de la sociedad gestionando las diferencias integrando la diversidad, es un modelo de derechos humanos y es el Estado el que tiene que garantizar la plena igualdad y derechos de todas las personas.- Desde la dimensión de la Cultura situándonos en la perspectiva del filósofo, Rodolfo Kusch, partimos desde dos categorías de análisis: Hedor y Pulcritud que nos acercará a una concepción ancestral del Mundo. Quizás porque ese Hedor, como algo nauseabundo llevó al hombre a arrojar al mar o a incinerar o encerrar en hospitales a ese otro, que me niego a ver. en un

marco de diversas cosmovisiones para recuperar una filosofía que nos permita encontrar un fondo común de la experiencia humana y así poder cuestionarnos pone en la mesa los elementos para su análisis. Un Mundo en relación con la realidad, es ese “otro” al que enfrenta el hombre, la circunstancia en la que se encuentra arrojado en medio de dos elementos contrarios que pueden jugar a su favor o en su contra como por ejemplo la escasez y la abundancia, es aquello, que lo amenaza pero a la vez le da sustento. Pero no se trata solamente de dos elementos antagónicos, estos serían más bien los ingredientes (que pueden ser entendidos como caos y orden, abundancia y escasez, etc.) para la creación de mundo, estos al relacionarse dan un sentido a aquello que antes era inhabitable.

Del otro lado, “lo otro, lo extrahumano” visto desde la perspectiva de la modernidad es decir la asimilación de la “neotécnica” de ciertos sectores de Europa donde “el otro” es un recurso clave para el fin capitalista que lo necesita excluir. El avance científico ha acompañado a una ideología del progreso económico y del dominio de la naturaleza, privilegiando modelos mecanicistas y cuantitativos de la realidad que ignoran las dimensiones cualitativas, subjetivas y sistémicas que alimentan otras formas del conocimiento.

La eficacia de la ciencia ha certificado la cultura hegemónica del Occidente como Paradigma “por excelencia” de conocimiento, negando y excluyendo los saberes no científicos, los saberes populares, los saberes indígenas y al “otro” que me saca de mi comodidad, que me produce inseguridad, y en realidad es ese otro que yo no legitimo por mi falta de consciencia ética y me confronta con mi propia indignancia.

El conocimiento valorativo implica la recuperación del valor de la vida y el reencuentro de nosotros mismos, como seres sociales y naturales en un mundo donde prevalece la codicia, la ganancia, la prepotencia, la indiferencia y la agresión sobre los sentimientos de solidaridad, compasión y comprensión.

OBJETIVIDAD, LA TRAMA OCCIDENTAL

La concepción del mundo está finamente hilada desde Occidente con su potentes vertientes Universalista, Instrumentalista y

Racional. Desagregar estas categorías nos sitúa en la comprensión de la homogeneización instaurado por el pensamiento hegemónico, por ende, en sus antípodas la reflexión de “lo otro”, de “lo singular, de lo “diferente a mí” y que es motivo de análisis de este trabajo que hemos encarado.

El Paradigma de la ciencia occidental, constituido por la Modernidad con los aportes de Copérnico, Descartes, Kepler, Galileo, Newton entre otros destacados pensadores y científicos, con la sumatoria de los afluentes del multiverso de ideas originadas en los siglos XXVII y XIX se convierte en una concepción omnipresente signando los derroteros de la economía, la moral y la educación.

No desconocemos el valor de los aportes fundamentales que la ciencia clásica le ha ofrecido a la humanidad que construyo una concepción del mundo uniformizado y una forma de ser en el mundo donde no cabrían “otros mundos”, “otros saberes”, “otros desarrollos”, “otras culturas”

Así, el Capitalismo se legitima en el ordenamiento de las ideas dominantes y el concepto omnipotente de Mercado convirtiéndose en la bisagra maestra para diseñar un mundo a su imagen y semejanza donde está parametrado y cosificado el ser y el tener. La creencia determina que la humanidad encontrará la felicidad y la libertad en el Progreso, fundamentada en estos asertos: El progreso tecnológico aporta el progreso social y el crecimiento económico, pero para que este proyecto occidental se materialice se necesita instaurar la exclusión desterritorializando la cultura.

Esta racionalidad se filtra en los intersticios de la sociedad y se asimila a los parámetros de comportamiento de las instituciones y de los individuos, actúa como un gran tractor que direcciona el único curso posible de la historia y, además la consume como presente perpetuo. Se labra como si fuera una pintura natural, todas las injusticias y todas las tragedias. En realidad, la única tragedia es ese modo de pensar. El pensamiento mecanicista de la razón cartesiana se ha constituido en la tragedia del pensamiento dominante.

Tasat (2016) expone con claridad supina “El objetivo de estos pensadores, entre los cuales se encuentran Hobbes y Descartes, es el de lograr una objetividad absoluta a partir de la “óptima distancia”. El concepto de hybris del punto cero

presentado por Santiago Castro Gómez (2005) refiere al pecado griego de querer asemejarse a los dioses, siendo cero aquel desde el cual se pretende ver el mundo desde un “locus neutral, objetivo y absoluto” (pág. 9).

El Culto al objeto que ha adoptado la ciencia ha sido la constante en la elaboración del Proyecto Occidental, es la concepción burguesa del Mundo donde se proclama la neutralidad de la vida, del saber...desde ahí se toma consciencia y es propio de quien está en el “Patio de los objetos”. Situarse aquí, nos permite des-habitarnos y fijarnos en la exterioridad...como huir hacia afuera para aliviar mi propio Hedor, aquel que no soporto tocar...” El Mundo exterior y su culto nos permite distraernos de nuestra intimidad y hacerse duro y hasta mecánico.

Desde esta preconcebida objetividad que ha servido para suprimir la importancia del sujeto, es decir, la realidad lejana donde nos insertamos que da cuenta de una existencia matrizada justamente por esta suprema y prestigiosa objetividad.

Los criterios en los que se despliegan las argumentaciones hiper-intelectualizadas de políticos, honorables docentes y periodistas “políticamente correctos” reciben el clivaje precreíble de la sacralizada objetividad (Kusch, 1999) afirma que “Esta obsesión ciudadana de la objetividad es indudablemente en prejuicio occidental y es propio de quien está en el patio de los objetos”. (pág. 158).

La artificialidad va geografiando el escenario, un espacio que se construye como un laboratorio de disecciones instrumentales; así sometemos al análisis del indígena-objeto, pobre-objeto, la discapacidad-objeto. Todo aquello que alejo de mi sensibilidad para acogerme en la no afectación, es decir, me resguardo de mi propia subjetividad, la reprimo y la anulo, hasta lograr su disolución.

Pero qué ocurre cuando me topo con un indígena u otra singularidad en cualquier ciudad del interior, miro al objeto-indígena, por caso, que es una reminiscencia de mi formación primaria pero que nada tiene que ver conmigo, ahí está con su singularidad, es el otro.-Ese objeto, ese que aparece en mi paisaje y moviliza mis pensamientos y mi sentir.- Es el que se sitúa afuera, en el patio de los objetos, es una forma de no afectar mi comodidad una simple manera de estar en el Patio de los Objetos. Ese mundo externo que nos somete a la objetividad, ese

encapsulamiento y nuestro turismo espiritual, visitantes como mercaderes compulsivos de pequeños artefactos que se acopian sin sentido.

Para nuestra superficial tranquilidad todo lo otro lo singular, lo que es factible de objetivar, lo categorizamos, lo ponemos racionalmente ahí afuera de esa manera comienza la técnica para describirlo por partes.

Lo singular, lo hediondo, lo otro que no quiero ni me permito ver porque colisiona con mi ser alguien en la ciudad, en lo que me resisto a dejar que emerja desde mi profundo inconsciente

SUBJETIVIDAD EN EL CAMPO DE LA DISCAPACIDAD

En este ensayo vamos a hacer un recorrido que nos llevará a comprender la construcción conceptual de la subjetividad del sujeto con discapacidad. ¿Cómo lo vamos a abordar? Eludimos la perspectiva médica-cientificista para introducirnos a una perspectiva social-antropológica- filosófica.

El abordaje de estas perspectivas se pueden realizar desde diversos campos teóricos que mantienen un vínculo coherente con el contexto socio-histórico que la genera y por ende un correlato con lo que hemos desarrollado en ítems anteriores; por ejemplo la ley de evolución de Darwin durante la Modernidad Técnica, por caso la Revolución Industrial que colocó al hombre (como sujeto humano) en la cúspide de la naturaleza que implicó ver la inteligencia como supuesto esencial del hombre aportada por Descartes, cuando anunció su cogito: “Pienso, luego existo” y que domina hasta nuestros días.

Al sujeto se le objetiva para poder dar cuenta de él lo que provoca su exclusión del discurso científico. La exclusión primigenia es ver al sujeto como un ser racional, un ser fundado en la razón y con ello se lo objetiva. Pero esta concepción se transforma cuando tanto en su momento de locura o discapacidad muestran que el sujeto no solo lo encontramos en la razón, sino en aquello que ella esconde donde aparece la sinrazón, ahí donde desde lo presenta como deseo ahí hay un sujeto.

Pero en cada uno de los distintos lenguajes teóricos que abordamos, el hombre sigue en la cúspide del mundo detentando la supremacía de su inteligencia sobre el resto siendo el que ha construido este artefacto mundo, deshumanizado y cosificado. Situándose en una angustia existencial que deviene de que lo reconozca como ser valioso en un sistema de producción.

LA RELACIÓN DISCAPACIDAD-SUBJETIVIDAD EN EL MARCO DE LA CULTURA

La Discapacidad es una construcción socio-cultural. Significa que más allá de las definiciones orgánicas o patológicas psíquicas de cualquier etiología, el efecto de las mismas depende no solamente de las circunstancias de su entorno sino también de la idiosincrasia de los pueblos y por lo tanto es una construcción social.

Hoy está aceptado que la persona con discapacidad podrá tener mejor o peor calidad de vida en función de la consideración y apoyo o barreras que su grupo de pertenencia le ofrezca.

La historia está signada por una mirada sesgada, los espartanos y los romanos eliminaban a los “imperfectos” arrojándolos de la cima de los montes. Esparta, pueblo de guerreros, consideraba justo y necesario eliminar a todos los que no pueden contribuir claramente con de sus objetivos bélicos. Aún hoy algunos pueblos dejan morir a los sujetos-objetos sin tratar de evitarlo de algún modo. La deficiencia y la discapacidad generaba una carga que la comunidad no podía o no quería sostener. En consecuencia, la solución era la eliminación.

Rodolfo Kusch apela al pensamiento andino para interpretar los problemas específicos y reales de la existencia humana, por caso pasamos por la lente kuscheana para poder pensar la discapacidad. En la introducción de América Profunda describe lo que acontece en el tránsito de ascenso a una Iglesia de Santa Ana del Cuzco, en un sentido metafórico podemos decir que más que una subida es un descenso hacia lo profundo del ciudadano pulcro. (Kusch, 1999). En dicha narración describe el mundo profundo de América en tanto un mundo que es adverso y hostil para el buen ciudadano civilizado, que lo inquieta, da inseguridad y molesta. Pero, ¿qué es aquello que resulta adverso,

hostil, y molesto? Es el paisaje de lo andino, y es el otro” (Pág. 22) El otro, en este caso la discapacidad toma el lugar de lo maldito o lo divino. Se lo pensaba como un castigo de los dioses o como un enviado de dios a quien había que adorar.

Algunos eran desheredados de la vida, generalmente Vivían en pésimas condiciones o eran tomados como bufones. Otros en el mejor de los casos como sujetos de la caridad o de la adoración, sin reconocerlo con las mínimas características humanas, ni posibilidad alguna de la recuperación ni dirección de sus propias vidas. Fue la religión y sus pastores los que se ocuparon de alejar y alojar a estas personas en lugares distantes poco accesibles y generalmente siniestros, justificando sus acciones en la caridad.

Entender a la Discapacidad desde la dimensión histórica entrelazada con la singularidad introducida como hedor desde la mirada de Rodolfo Kusch nos conduce a repensar la intersubjetividad.

“Entonces comprendemos que todo es irremediablemente adverso y antagónico y que adentro traemos otra cosa-no sabemos si peor o mejor-que difícilmente ensamblara con aquella” (Kusch, 1962). Pues entonces, quién es aquel que encarna lo adverso (hedor), en este caso aquel que está parado y nos contempla, que nos conmueve y acosa nuestra débil seguridad (pulcritud). Claro, hablaba del indio o del mendigo del Altiplano nosotras queremos habilitar su filosofía para repensar la discapacidad desde las dos categorías de análisis Hedor y Pulcritud.

Se trata de la topía del entendimiento, desde el suelo americano donde todo hiede...hieden los marginales. Pero también hieden todas las singularidades uniformizadas por distintos proyectos: desde la colonización, globalización o neoliberalismo, desde sus albores ha puesto en juego la aniquilación de identidades y singularidades como bien hemos desarrollado.

Para Kusch, como seres occidentales que somos, tenemos el conocimiento piel para afuera, y eso nos permite asegurarnos de lo exterior que nos acosa y surge así una paradoja ¿qué sucede piel para adentro? Aparece ese miedo insondable a ser nosotros mismos, a confrontar con nuestra propia indigencia en donde estamos todos y que nuestra verdadera condición es la de “estar nomás”. Por eso, el hedor es un signo que no logramos entender

pero que expresa, de nuestra parte, un sentimiento especial, un estado emocional de aversión irremediable, que en vano tratamos de disimular.

Las identificaciones de la discapacidad como lo “monstruoso”, “anormal” o el “bufón” solo hace esconder ese miedo original; es el magma refractario que emerge desde el mismo núcleo de la vida. Entonces, podemos afirmar que el hedor es todo lo que acosa desde afuera que viene a irrumpir la seguridad del ciudadano. Y nos acosa tal inseguridad al punto de hacernos sentir incómodos. Nos incomoda la pluralidad de singularidades, todo aquello nos produce extrañamiento. Y que, en el fondo, ante ese mundo exterior de caos y hedor, su sentir es una gran angustia ante la imposibilidad de explicación y ante lo extraño, a el / ella que pone en riesgo su zona de confort. Kusch (1999) nos invita a pensar otro modo de existencia y de convivencia a través de su filosofía del estar, a través del hedor y pulcritud que se presentan como dos categorías irreconciliables (pág. 179). Kusch, (1999) ha afirmado

“La vida es un equilibrio entre orden y caos, entre lo que es y no es, porque no se puede impedir que el opuesto no exista. El mismo Tunupa pasa de la vida a su opuesto qué es la muerte y se escabulle y va hacia el mar, pero vuelve el año siguiente en ese ritmo implacable de renovación y muerte. Es un tránsito de tensión y distensión constante” (pág., 179)

La existencia de opuestos supone una lucha. Una constante tensión –distensión entre fuerzas que generan el movimiento vital (aun) que incluye la muerte. Luz y oscuridad, movimiento o inercia, sonido y silencio, orden o caos. Cada parte contiene a la otra, necesariamente: Vivimos en la contradicción.

Para concluir Kusch (1999) define este proceso como un proceso inconsciente donde se da una absorción de las pulcras cosas de occidente por las cosas de América” (pág. 78). Una aproximación desde el Ser, Tener y Estar

Con la aparición de ese “otro” aparece la Singularidad, cómo nos acercamos a ese Sujeto con Discapacidad desde estas dimensiones; intentaremos re-pensar y re-significar estas categorías: Ser, Estar y Tener. Entonces, ¿cómo se constituye su Identidad desde la dimensión del Ser y Tener y Estar desde la perspectiva kuschiana? El Ser reflexionado desde lo simbólico, imaginario y real que implica el auto-reconocimiento (Quién

soy yo), pero también la identidad atravesada por “otres”, por caso aceptación-rechazo, afirmación-negación, tensión-angustia, ¿simbolizan el andamiaje de la comprensión de los otros rostros, diversos, singulares...pero ¿cómo se constituye la identidad de un sujeto con discapacidad?

“La Discapacidad es un término que culturalmente define un daño, un perjuicio” (Assaun 1999). El daño puede aparecer como físico, psíquico o social, sin embargo, pareciera existir una confusión entre lo real del cuerpo y el significado cultural que se le atribuye a este.

La perspectiva cultural cobra un protagonismo en la reflexión de la discapacidad ya que refiere a las repercusiones en el ámbito de lo familiar pero también en lo particular, Ximena Dávila afirma “que todo dolor o sufrimiento es de origen cultural”, es decir que la Cultura es una construcción humana, y al ser una construcción humana tiene fallas. Nuestra Cultura está basada en la dominación, la competencia, el control, la desconfianza y si mantenemos un diálogo con las personas con algún tipo de discapacidad, veríamos como cada uno de estos aspectos culturales dislocan como placas dentro de su estructura emocional y de conocimiento.- Si le preguntamos dónde duele la vida, contesta que le duele cuando no es visto, cuando está en una dinámica relacional basada en la carencia de empatía .Entonces, el dolor tiene su origen en la cultura, en esta cultura patriarcal de dominación, búsqueda de la artificialidad, del éxito, la obsesión por ganar: Todas aristas de intersección del proyecto hegemónico .-

Existe otra particularidad en la lectura de la discapacidad es el eje del tener, que conlleva a un sujeto “con” capacidades, habilidades, potencialidades, es decir, implica una premisa de ir asumiendo funciones, posibilidades de diversas dimensiones: motriz, simbólico, lingüísticas, afectivas. Una de las inquietudes del campo disciplinar de la filosofía es preguntarse por el sentido del ser humano y fundamento de las cosas. Por eso, es interesante el pensamiento occidental encontró su respuesta en el “Ser” mientras que para el pensamiento americano el fundamento está en el “Estar”, en un “Estar nomás” en oposición con el planteo del Ser Occidental.

Cuando pensamos en el Ser lo ligamos a servir, valor, poseer, dominar, origen. Un andamio de saberes hegemónicos,

empresas y conceptos orgánicamente armado, en cambio el Estar se liga a situación, lugar, condición o modo, es decir una falta de armado, apenas una pura referencia al hecho, simple de haber nacido sin saber para qué, pero sintiendo una rara solidez de esto mismo, un misterio que tiene antiguas raíces (Kusch, 2000:426).

Las raíces entraman la existencia dando amparo y sostén, un brindarse en un domicilio donde germina la vida hacia un fruto.

El vivir se da arraigo al suelo. Este es el domicilio existencial que da significado a quien lo habita. La palabra arraigo es uno de los signos del pensar kuscheano. Sin suelo no hay arraigo, sin arraigo no hay sentido. La geocultura será la intersección entre pensamiento, cultura y suelo.

La supresión del otro, no tan solo la negación, sino también la deslegitimación, la descalificación, la invisibilización es la construcción de una jerarquización social bajo la forma de categorías racionales. En dicha negación no hay reconocimiento del otro en cuanto otro, el ser de los otros, el poder como potencia de otros. Es el proyecto que nos conformó, la lente por la cual miramos al otro.

El aporte de Kusch es pensar lo propio desde ese suelo americano que nos otorga identidad, que despliega la sabiduría como un saber de vida anclado en el saber popular, un presupuesto filosófico es pensar la sabiduría popular de América sobre todo a partir del hombre simple del hombre de pueblo, desatendido o marginalizado(¿discapacitado?).

Por ello, proponemos reflexionar desde viejas categorías de análisis incorporando el pensar desde un aquí, el Estar, reconsiderando el concepto de sujeto y discapacidad. Es de vital importancia situarnos a partir de la posición de perjudicado en el que se encuentran los sujetos.

APROXIMACIONES FINALES

El pensamiento de Rodolfo Kusch cuando de alguna forma llega a nosotros disloca vetustas estructuras configuradas por un proyecto occidental y hegemónico. Este ensayo alberga

el anhelo de re-pensar viejas categorías de análisis que han contribuido a construir un Paradigma de Fragmentación donde el fundamento del conocimiento ha sido categorizado al igual que la homogeneización de la Humanidad. La discapacidad, que no ha quedado exento de estas formulaciones, al igual que otras singularidades que carecen de rostridad lleva implícitas una territorialidad y una génesis histórica –política-económica-social constituyéndose en la metáfora del excluido en un contexto globalizador que aniquila las diferencias.

La discapacidad siempre se lo representó como lo monstruoso, en un paralelismo con la cosmovisión de Kusch (1999) “es todo lo que hiede, eso que nos acosa de lo que sentimos rechazo y no sabemos cómo llamarlo, es el hedor” un signo que no logramos entender pero que expresa un estado emocional de aversión irremediable que tratamos de disimular” (pág. 12) El Hedor está allí nos abre a una situación de rechazo y de miedo, pero no llegamos a reconocerlo. Nos enfrenta a un miedo originario de nuestra existencia. Frente a esto Occidente apela al mito de la Pulcritud, que consiste en una satisfacción de pensar que se está “limpio”, que somos blancos y perfectos y “ello da seguridad”:

Este trabajo fue pensado para interpelarnos a nivel social pero también para retomar y re significar aquello oído desde la profundidad de nuestra América chiapaneca...”Crear un Mundo donde quepan todos los mundos, que la amanezcan todos, que la rían todos” es decir, donde se acepten la Diversidad, donde se inscribe el concepto del “Otro” alrededor del cual se entreteje la empatía , no tan solo como valor humano sino como capacidad para ponerse en el lugar del otro y sentir la angustia de estar en una minoría

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kusch, R. (1999). América Profunda. Buenos Aires: Biblos.
- Miranda Jaime, Tasat José, Avendaño Víctor. (2020). Rodolfo Kusch Geocultura de un hombre americano. La Serena: Universidad de La Serena.
- Rodolfo, k. (1999). América Profunda. Buenos Aires: Biblos.
- Rodolfo, K. (2009). Obras completas. Rosario: Fundación Ross.

RACIONALIDAD INTERCULTURAL CRÍTICA: UNA APORTACIÓN DESDE LA “INTELIGENCIA SENTIENTE”

José Antonio Hernanz Moral⁷

RESUMEN

Una vez superado el horizonte acrítico de una concepción de la historia y la diversidad cultural generado por concepciones como la del “fin de la historia”, el debate sobre cómo discutir y promover un diálogo intercultural fecundo se ha intensificado en nuestro presente. En ese contexto, se considera que la propuesta zubiriana de “inteligencia sentiente” tiene suficiente potencial teórico para hacer una propuesta sobre interculturalidad y racionalidad crítica adecuada para discutir desde el conjunto de tradiciones iberoamericanas los retos de la sociedad del conocimiento, y en especial los enfocados al diálogo de saberes.

De este modo, una propuesta caracterizada como “interculturalidad sentiente” supera buena parte de las contradicciones de las filosofías de la interculturalidad típicas de la tradición “conciente” del pensamiento occidental, se abre al diálogo interculturalidad y de saberes y retoma algunas ideas para una búsqueda intercultural de la sabiduría para la sociedad del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia sentiente; interculturalidad sentiente; sociedad del conocimiento; animal de realidades.

LA POTENCIA TEÓRICA DE LA PROPUESTA ZUBIRIANA DE “INTELIGENCIA SENTIENTE” PARA ENRIQUECER EL DEBATE SOBRE INTERCULTURALIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.

⁷ Departamento de Educación. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria (España)
joseantonio.hernanz@unican.es

No parece arriesgado afirmar que actualmente es preciso un debate amplio y profundo sobre la vigencia de nuestros modelos de racionalidad y las propuestas de pensamiento crítico que se sustentan en ellos (Cruz, 2000) (Ortiz, 2000). Esta preocupación inveterada tiene en las sociedades contemporáneas un reto urgente: ubicar al individuo y a la sociedad en su presente, para que así pueda participar de forma activa en la construcción del mundo en que se encuentra, lo que en última instancia hace de ella un reto intercultural que la visión unitaria de la racionalidad ilustrada ha mantenido sistemáticamente en la sombra (Hernanz 2012, Fernet, 2010).

Tras El fin de la historia (Fukuyama, 1992) se extiende rápidamente y de manera más bien acrítica el triunfo de una democracia liberal, regida por la tecnociencia como generadora de valores (Scannone 1981), y en la que -casi como corolario- la diversidad cultural responde a un mosaico armónico plasmado en un multiculturalismo en el que debería quedar reconciliados todos los conflictos; Treinta años después del sueño del fin de la historia podemos constatar la urgencia de discutir sin hegemonismos culturales la realidad de la interculturalidad crítica.

Es menester, por tanto, poner en el centro de nuestras discusiones y propuestas sobre la construcción de una racionalidad crítica realmente global una reflexión sobre la complejidad cultural que nos permita repensar propuestas de pensamiento crítico en contexto genuino de diálogo intercultural (Santos, 2019) la discusión sobre la racionalidad y su pretensión de universalidad (Conill 2015, Fernet, 2010), vinculadas a la realidad sociocultural contemporánea (y la consecuente disputa sobre el multiculturalismo, la interculturalidad y la transculturalidad). Esta tarea es una de las más significativas de nuestro momento filosófico (sensación de crisis de la modernidad), y está ligada a las propuestas teóricas para entender el presente y articular la inserción de la tecnociencia en un contexto sociocultural amplio (Scannone 1981) que oriente moralmente su práctica en la construcción de las “sociedades del conocimiento”, que parece que son las que constituyen nuestro presente.

Entre las diversas propuestas para repensar esa correlación racionalidad- pensamiento crítico- interculturalidad la “inteligencia sentiente” de Zubiri (1998) parece bastante prometedora (Conill 2015, Flores 1998, Zubiri 1986). Así, y a

partir de las ideas arquitectónicas de “inteligencia sentiente” y “sustantividad”, del concepto “animal de realidades” y de las aportaciones sobre una aproximación fenomenológica a la realidad humana en *Sobre el hombre* (1986), *El hombre: lo real y lo irreal* (2005), *Sobre la Esencia* (1962) o *Inteligencia Sentiente* (1986), se puede establecer una revisión de nuestra situación ontológica y antropológica, que permitirían fijar en nuestro presente las diversas dimensiones del ser humano (Hernanz 2002, Zubiri 1986).

En ese contexto, resulta factible entrelazar la concepción antropológica zubiriana con una propuesta de “racionalidad intersubjetiva sentiente” desde el reto que supone acercarnos a la complejidad (Flores 1998), que se ha consolidado en los últimos años como un paradigma dominante de la investigación científica, tanto en las ciencias de la naturaleza como en las ciencias sociales, hasta el punto de generar una propuesta la del “pensamiento complejo”, sumamente exitosa en nuestros días.

El ser humano es diferente al resto de los animales en su forma de aprehender las cosas reales (Zubiri 1986). En su aprehensión, los animales no pasan jamás, a lo sumo, de ser objetivos, en mayor o menor grado de perfección. Pero ser objetivo no permite aprehender nada “en propio”, “de suyo”. En el hombre se da un salto cualitativo (Hernanz 2002, Zubiri 1986), ya que su aprehensión es siempre, hasta en el más rudimentario de los humanos, una aprehensión de realidad (Zubiri 1962). Del mismo modo, el hombre no sólo está entre las cosas reales, sino que se enfrenta a ellas (Zubiri 1986, Conill, 1991).

La sustantividad humana se caracteriza por ser una sustantividad abierta, apertura que se manifiesta en el enfrentamiento con su propia realidad (Zubiri 1962, Hernanz 2012). Este enfrentamiento no es ambiguo, sino que responde al modo en que las estructuras que constituyen al hombre lo determinan. Por lo tanto, preguntarse por cómo se enfrenta el hombre a la realidad, esto es, de cómo es la apertura a lo real de la sustantividad del hombre, exige plantear el problema de la índole estructural de esa apertura: cómo el constructo estructural de la sustantividad humana determina la índole estructuralmente abierta de ella (Hernanz 2012). Lo humano es formal y constitutivamente animal, dice Zubiri (1986), de modo que, aunque es un tipo de sustantividad diferente a todos los demás, el hombre es un animal que se enfrenta con la realidad

animalmente: es animal de realidades (Flores 1998). He aquí la esencia de la realidad humana, la esencia de la sustantividad humana (Zubiri 1986).

El ámbito constitutivo del hombre es “realidad”: estamos en la realidad, y el hombre es animal de realidades, de suerte que frente a la idea de “inteligencia concipiente” propia del estudio de la racionalidad en la tradición filosófica occidental, el ser humano no está “por bajo-de” sus propiedades sino justamente al revés, está “por encima-de” ellas, puesto que se las apropia por aceptación, por lo que el hombre no es un *hipo-keimenon* sino más bien un *hiper-keimenon*” (Zubiri 1962, Zubiri, 1998). Es necesario enfatizar la contraposición inteligencia concipiente-inteligencia sentiente para permitir la afluencia con más nitidez el potencial teórico de la reflexión antropológica zubiriana (Flores 1998) para repensar los fundamentos de un humanismo genuinamente intercultural en la actual sociedad del conocimiento consistente con la búsqueda de una racionalidad sapiencial: puesto que la el ser humano, en tanto que *hiper-keimenon*, es una inteligencia sentiente, cuenta con una razón que es siempre un pensamiento en marcha, un pensamiento *quaerens* (Zubiri 1962), motivo por el que resulta cimentadora de una racionalidad intersubjetiva e intercultural razonables (Fornet, 2010).

Así, el andamiaje conceptual que soporta la propuesta antropológica del ser humano como inteligencia sentiente y el potencial conceptual de una racionalidad sapiencial “sentiente” parecen bastante prometedores para analizar y enfocar los desafíos del mundo contemporáneo (Hernanz 2002, Zubiri, 1998), en tanto que apunta a una potencia teórica eficaz para la adaptación de modelos y tendencias de la gestión de conocimiento a las redes sociales locales, con lo que se permiten dos logros fundamentales: incorporar a cosmovisiones regionales los parámetros y dinámicas de los sistemas de innovación, de suerte que no se centren únicamente en la adaptación de tecnologías “innovadoras”, sino que ayuden a construir “grupos humanos innovadores”; y fortalecer la capacidad creativa de los sistemas regionales de innovación, a partir de la simbiosis simbólica entre los sistemas de conocimiento tradicionales y las formas más vanguardistas de gestión del conocimiento del sistema científico-tecnológico contemporáneo (Hernanz 2012), lo que incide en una salida crítica al sueño del fin de la historia y la subsunción de la diversidad cultural en un sistema social anclado en un

pensamiento único anclado en la economía y la superación de las ideologías por el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

La visión que Zubiri tiene de la realidad, en general, es campal, es decir, a esa visión subyace un esquema según el cual la multiplicidad no se entiende como conjunto del que pueda derivar un momento unitario, sino como un sistema en el cual la unidad es constituyente y primaria en el orden a la fundamentación. Es la visión contraria a una visión conjuntual, como es la sustancialista, en la que se da la unidad a partir de una multiplicidad anterior a ella; así, la unidad es algo que emerge y es consecutivo a la multiplicidad (Conill, 2015) (Ferraz, 1995). Así, desde el esquema teórico zubiriana y su campalidad podemos reformular propuestas de interculturalidad que, a partir de una racionalidad sentiente, reivindique su el carácter dialógico, provisional, abierto, de la construcción del conocimiento y su apertura a un diálogo de saberes intercultural (Santos, 2019).

En definitiva, la noción zubiriana de sustantividad (Zubiri, 1962) representa una superación de la noción de sustancia típica de la tradición occidental y propia de lo que Zubiri cataloga como “inteligencia concipiente” (Zubiri, 1983), (Zubiri, 1998) y abre un horizonte nuevo a la determinación de lo real, y en especial a lo real humano. Esta superación está ligada a un elemento cultural sumamente significativo: corresponde a una mentalidad hispánica, con problemas propios dentro de la tradición occidental, ligados a una comunidad más amplia, la iberoamericana (como recuerda Américo Castro, es imposible pensar España sin pensar América) -pero que no la mira desde arriba, sino que ve en ella a su interlocutor privilegiado. De este modo, el influjo de la potencia teórica zubiriana en la filosofía americana contemporánea se da a través de dos vías: la acuñación de conceptos y el desarrollo de grupos de trabajo sobre Zubiri, o de clara inspiración zubiriana:

La primera es la acuñación de términos que ya han pasado a formar parte del acervo común de la filosofía iberoamericana. Todos los que constituyen el núcleo básico del esquema zubiriano están en este elenco: sustantividad, inteligencia sentiente, respectividad, actualidad, constructividad, etc. (Ferraz, 1995; Zubiri, 1998; Zubiri, 1983). Afortunadamente, esta acuñación ha traspasado el pensamiento de Zubiri y forma parte del vocabulario filosófico de diversos autores de toda Iberoamérica. El motivo es muy sencillo: Zubiri propone conceptos insertos en nuestra cosmovisión y contruidos a partir de la dinámica propia de

nuestro idioma, a diferencia de la mayoría de los términos propios de la modernidad, que son traducciones, más o menos exitosas, y en muchos casos forzadas, de términos alemanes o franceses, que en dichas lenguas surgen fluidamente de los autores y la cultura desde los que se generan. Paralelamente, Zubiri, desde su heterodoxia, nos permite construir lo que puede catalogarse como una “fenomenología iberoamericana”, en la que, a partir de la aceptación del horizonte fenomenológico, poder pensar nuestro propio presente.

El presumible éxito de esta emergente propuesta fenomenológica se articula en torno a dos puntos: (i) la reivindicación de una filosofía del estar (en coincidencia con otros autores con un esfuerzo teórico similar, como Nicol); (ii) la asunción de una “modernidad iberoamericana”, de carácter vitalista y narrativo, que tiene sus raíces en Suárez y Gracián, y que eclosiona en Ortega, el propio Zubiri, y Unamuno. El resultado es una aportación centrada en la construcción sistemática de una racionalidad flexible, con clara preocupación por ofrecer una constelación conceptual desde la cual pensar en y desde Iberoamérica, lo que exige a su vez reivindicar su diversidad cultural y la riqueza crítica de su diálogo intercultural como coordenadas para pensar el presente (Cruz, 2000; Ortiz, 2000).

La segunda es la aparición de autores y grupos de trabajo de clara orientación zubiriana, como el caso de los jesuitas americanos (en buena medida a través de la lectura que Ellacuría hizo de Zubiri), tanto en la Universidad Iberoamericana –México– como en la Universidad de Centroamérica –El Salvador), o el de diversas Facultad de Filosofía en Colombia (en buena medida por el interés y el magisterio de Martínez Argote). Sin duda, uno de los factores que más ha contribuido a esta influencia es el trabajo de la Fundación Zubiri, que con muy buen criterio se ha volcado en los últimos quince años en el fortalecimiento de la recepción y la apropiación crítica de la filosofía zubiriana en Iberoamérica.

Así, y a partir de las ideas arquitectónicas de “inteligencia sentiente” y “sustantividad”, del concepto “animal de realidades” y de las aportaciones sobre una aproximación fenomenológica a la realidad humana en diversas obras de este autor, se puede establecer una revisión de nuestra situación ontológica y antropológica, que permitirían fijar en nuestro presente las diversas dimensiones del ser humano (Conill, 1991). Todo ello, que ya de por sí es digno de tenerse en cuenta en el debate actual de ideas en un mundo

globalizado, adquiere mayor relevancia cuando lo hace desde su exploración desde la realidad iberoamericana (Cruz, 2000).

EL SISTEMA INTERCULTURAL “CONCIPIENTE” Y UNA VÍA DE SUPERACIÓN DESDE UN HORIZONTE “SENTIENTE”

Una de las rutas más eficaces para explorar la idea de una racionalidad intercultural sentiente es el de la vinculación entre construcción simbólica, lenguaje y realidad, Todo ello apunta a la idea de que es posible el conocimiento de la realidad y la construcción racional del mundo porque la estructura de la intelección humana es coherente con la estructura del universo. Utilizando como referente válido la idea zubiriana de constructividad de la realidad (y, consiguientemente, la de “estado constructo”) (Ferraz, 1995; Zubiri, 1962), es preciso preguntarnos por la relación entre lógica y semántica, así como por los medios en virtud de los cuales se da la comunicación, por lo que parece claro que la comunicación interpersonal es posible por la construcción de universos simbólicos compartidos. Esa construcción se da gracias a que todas las personas tenemos formalmente la misma estructura de intelección, en el sentido en que todos estamos dotados de una inteligencia sentiente (Flores 1998).

Todos estos acercamientos parciales al problema de la intelección nos han de llevar a la superación del idealismo, pero sin caer en formas de realismo que restrinjan la capacidad de construcción simbólica de la razón (Zubiri, 1983). Aquí, una vez más, una relectura de la concepción zubiriana puede resultar altamente eficaz, ya que la inteligencia sentiente permite superar los problemas del idealismo y las restricciones de los realismos de la filosofía contemporánea.

Una de las características fundamentales de la sociedad postindustrial (y del sueño del fin de la historia) es que en ella el principal ámbito referencial es el de la tekné, no el de la fisis, por lo que hemos de pensar que nuestro referente formal básico se dará, a partir de ahora, eminentemente a partir de lo artificial.

La principal consecuencia de este proceso es la reconfiguración de nuestro universo simbólico, que se está dando a través de continuos procesos de reajuste, exigidos por la

adecuación del mundo que construimos al que nos es dado por las nuevas tecnologías, especialmente la computación. Este proceso me lleva a proponer la afirmación de que actualmente se está produciendo una pérdida del universo simbólico, que está siendo suplantado por un universo iconográfico, en el que se diluyen los contornos de la interculturalidad: ese parece el camino de una visión de la cultura desde una perspectiva concipiente que se limita a ver la diversidad cultural como “multiculturalismo” (Ortiz, 2000; Fornet, 2010).

Ahora bien, todo lo real constituye para nosotros un mundo precisamente porque tiene sentido. La constitución del sentido es el aspecto en que la intelección humana es irreplicable, y, en tanto que configura lo estrictamente humano, precisa un tratamiento pormenorizado. El sentido no es algo “añadido” a la capacidad simbólico-lingüística de la intelección humana, sino que es otro momento suyo, es el momento que permite al hombre no sólo estar en la realidad, sino también, y eminentemente, construirla proyectivamente (Zubiri, 1998) (Zubiri, 2005). Para ello resulta valioso pensar y discutir el problema del sentido desde una perspectiva sentiente que ver la diversidad cultural en su complejidad como “interculturalidad real”.

El universo simbólico que cada cual nos permite vivir la realidad y fundamenta toda nuestra dimensión práctica; el problema de la volición pende, por tanto, del sentido de nuestro universo simbólico (que, evidentemente, es dinámico) y de la capacidad de comunicación interpersonal que este tenga (Ortiz, 2000). De este modo: (i) la reconfiguración actual de nuestro universo simbólico conlleva la reconfiguración de nuestra dimensión práctica y es factor determinante de la fluctuación axiológica contemporánea; (ii) Una vía eficaz para aportar propuestas éticas es la configuración de un ámbito simbólico sólido y formalmente compartible. Precisamente por todo ello la globalización, entendida como un proceso de aceptación consensada de universos simbólicos, es posible sólo si se da una construcción simbólica global, que puede quedar reflejada en la idea de ámbito relacional global (“conjunto de relaciones significativas que un individuo establece, o al menos tiene la potencia efectiva de establecer, con construcciones simbólicas diferentes a las de su entorno, y que le permiten experimentar una convivencia global con individuos de otros entornos de esa comunidad global”) (Hernanz, 2012, p. 185). Este ámbito

relacional global es consistente con las dimensiones social e histórica del animal de realidades (Conill, 2015).

Este conjunto de ideas es extrapolable a la vigencia del diálogo de saberes (Santos, 2019) -que emana de una racionalidad intercultural sentiente- orientada a la construcción del mundo a partir de nuestra experiencia lingüística. La cosmovisión y la construcción intercultural del mundo es fruto de nuestras lenguas, lo que fortalece la idea de un horizonte común de discusión desde una pluralidad/alteridad de visiones culturales de la realidad: se puede hablar de horizonte común gracias a que nuestras diversas culturas comparten una misma “gramática fundamental”, difieren en su “sistema generativo categorial” (Zubiri, 2005).

Sin embargo, el impacto de las nuevas tecnologías rediseña la posibilidad de un equilibrio intercultural al recentralizar el discurso occidental contemporáneo como sistema hegemónico de articular los retos de la sociedad del conocimiento. El discursar de rediseño, y el modo en cómo lo incorporamos a la intersubjetividad y a la intersubjetividad son los retos a los que se enfrenta nuestra cosmovisión a la hora de reconfigurar la interrelación entre construcción simbólica, lenguaje y realidad, y es la tarea a que espero nos dediquemos como intelectuales iberoamericanos, desde una racionalidad sentiente común que se enriquece con la diversidad de maneras de afrontar el horizonte antropológico del sentido (Ferraz, 1995).

Si trasladamos todo lo expresado hasta aquí a la experiencia intercultural iberoamericana, orientamos nuestra discusión hacia un diálogo intercultural horizontal y fecundo: la principal vía para superar la dialéctica centro-periferias en la construcción de una paideia global es el diálogo (Scannone 2015), entendido como convivencia en el sentido de dotar al logos de cada cual de una vitalidad que se comparte y en tanto que ofrece un enriquecimiento recíproco en las ideas y la experiencia de todos. Si esto se cumple, las propuestas educativas empiezan a transformarse en soñías, en estilos de sabiduría. De este modo, “el resultado final de una auténtica comunicación entre horizontes culturales para la reflexión sobre lo humano sería una sabiduría dialógica, que a su vez es una propuesta de vida, en la que lo que prevalece no es la persuasión, sino el esclarecimiento y el crecimiento personal, que atendería al menos tres ideas clave:

(1) a pesar de lo que el pensamiento occidental moderno parece suponer, la educación no es habilitación técnica o profesional, sino más bien, y fundamentalmente, orientación para construir un modo de vida.

(2) La idea de que el conocimiento solo es conocimiento científico pone límites a la posibilidad de desarrollar una vida sabia.

(3) las grandes transformaciones revolucionarias en las culturas, especialmente de cara a constituir un orden civilizatorio, se han producido en tiempos en que ha sido más abierta a la influencia de otras o en épocas en que han establecido diálogos interculturales fecundos. Nuestro presente parece ser uno de esos casos.” (Hernanz, 2014, pp. 27-28).

Estas ideas son las que podrían alimentar el horizonte de una racionalidad sapiencial (Scannone 1999), pero revitalizadas a partir de una concepción antropológica de inteligencia sentiente. Aunque el alcance de esta propuesta y el debate con otras formas de concebir la razón y la naturaleza humana pueden ser objeto de análisis en ulteriores escritos, seguramente el aspecto que se tendrá que discutir con más atención y vigor es su capacidad para entrar en diálogo (o confrontación) con concepciones socioculturales alternas de racionalidad para dilucidar las características propias de un humanismo razonable para la sociedad del conocimiento (Aquino 2016; Scannone, 1981; Santos, 2019).

CONCLUSIONES

En definitiva, la filosofía de Zubiri se presenta como alternativa con suficiente potencial teórico para reflexionar el sentido de la condición humana en la época en que nos ha tocado vivir. La propuesta de este autor se muestra bastante fecunda para abordar el reto de pensar las sociedades contemporáneas, en el contexto de la denominada “sociedad del conocimiento”; ello se debe a que, con la idea de “inteligencia sentiente” como base conceptual, es viable una revisión de la construcción del conocimiento desde una racionalidad flexible y articulada en un entramado eminentemente moral (no en vano Zubiri afirma que el hombre, el animal de realidades, es una realidad moral),

lo que nos permite retomar el horizonte del humanismo -un humanismo de corte zubiriano- para orientarnos en el presente.

Pero el tema nodal de este documento no es únicamente la de desplegar el pensamiento zubiriano en el mapa de nuestro presente, sino plantear un punto de discusión amplio, que contextualizara la “disputa del conocimiento” en “la sociedad del conocimiento” (Cruz, 2000), para desde ahí preguntarnos por una vía de abordaje a este conjunto de problemas a partir del esquema zubiriano como punto de referencia para reivindicar una racionalidad intercultural sentiente abierta al diálogo de saberes.

Por otra parte, el despliegue del potencial teórica de una racionalidad intercultural sentiente rebate de manera crítica nuestros modelos de historia y cultura (que se han narrado desde un horizonte de inteligencia concipiente) a partir de varios de los temas más debatidos y controvertidos en nuestros días: el sentido mismo de la historia al final de la Modernidad, las identidades y sus configuraciones culturales y políticas, la reinención de la técnica como discurso transformador de una época. De este modo, el texto se abre a una dimensión dialógica y crítica que no se centra únicamente en las ideas de Zubiri, sino también -y fundamentalmente- a la discusión del “tema de nuestro tiempo”.

La propuesta zubiriana, en definitiva, es consistentemente una alternativa para entendernos a nosotros y a nuestra producción de realidad por medio del conocimiento -que siempre será fruto de ese modo de realidad llamado animal de realidades, caracterizado por su inteligencia sentiente- en el presente intercultural que habitamos en la sociedad del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquino, F. (2016) “A relação filosofia-teologia na américa latina” Horizonte (Belo Horizonte, Brazil) 14.
- Conill, J. (1991). El enigma del animal fantástico. Tecnos.
- Conill, J. (2015). “La interculturalidad en diálogo con la neurofilosofía práctica”. *Thémata* 52. Pp. 77-92.
- Cruz Hernández, M. (2000). *Saphienthia et philosophia: el diálogo necesario*. Albares et al. (ed) *Filosofía hispánica y diálogo intercultural*. Salamanca. Fundación Gustavo Bueno. Pp. 71-86.
- Ferraz A. (ed.) (1995). *Del sentido a la realidad*. Trotta.

- Flórez, C. (1998). "Razón e inteligencia en Zubiri". *The Xavier Zubiri Review* 1. Pp. 17-21.
- Fornet, R. (2010). "Teoría y praxis de la filosofía intercultural". *Recerca* 10. Pp 13-34.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Planeta.
- González, A. (2015). Para una "ontología" de lo social. *Revista Portuguesa De Filosofia*, 71(4). Pp. 833-853.
- Hernanz, J. (2002) "La propuesta antropológica de Xavier Zubiri". *La palabra y el hombre* 123. Pp. 73-98.
- Hernanz, J. (2014). La búsqueda de la sabiduría como condición para la compartición de cualquier experiencia investigativa. Egea, C, y Fabre, D. (eds.). *Experiencias de investigación compartidas entre posgrados diferentes*. Universidad de Granada. Pp. 23-30.
- Hernanz, J. (2012). *Guía de orientación en el presente*. Editorial de la Universidad Veracruzana.
- Hernanz, J. (2020). Menos posverdad y más diálogo. Fabre, Danú, Ochoa, Marta y Gómez, Jovita (eds.). *Sociedades alternas y espacios de diálogo*. Tuxtla Gutiérrez: Editorial de la Universidad Autónoma de Chiapas. Pp.27-34.
- Ortiz, A., 2000. *Filosofía y cultura iberoamericana: diálogo desde la antropología hermenéutica*. Albares et al. (ed) *Filosofía hispánica y diálogo intercultural*. Salamanca. Fundación Gustavo Bueno. Pp. 87-102.
- Santos, B. d. S. (2019). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta.
- Scannone, J. (1981). "La racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad sapiencial de la cultura latinoamericana". *Stromata*, 37. Pp. 155–164.
- Scannone, J. y Remolina, G. (eds.) (1999). *Filosofar en situación de indigencia*. Universidad Pontificia Comillas.
- Scannone, J. (ed.) (2015). *El surgimiento de un nuevo paradigma: una mirada interdisciplinar desde América Latina*. Fundación CIC-CUS.
- Zubiri, X. (1962). *Sobre la esencia*. Madrid. Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- Zubiri, X. (1983). *Inteligencia y razón*. Alianza.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid. Alianza.
- Zubiri, X. (1998). *Inteligencia sentiente. inteligencia y realidad* ([5ª]. ed.). Alianza.
- Zubiri, X. (2005). *El hombre: Lo real y lo irreal*. Alianza.

PENSAMIENTO EN ESPIRAL: ¿UN SENTIDO DE LA VIDA QUE VA SIENDO?

Humberto Toriglia⁸

RESUMEN

De acuerdo a estudios posteriores y a historias contadas a través del tiempo por descendientes de pueblos originarios, la espiral es símbolo de unión del hombre y la mujer con el universo, la naturaleza, ciclo de la vida y de la muerte, tiempo de aprendizaje, crecimiento, cosmovisión del universo, cosmogonía que se transforma en experiencia y en manera de “estar” en el mundo. Todo se mueve en espiral, el mismo universo no es estático, está probado que se va expandiendo con el tiempo. El universo, como una red viva, hace circular energía e información por el tejido cosmológico bajo un orden regulado por la misma naturaleza que alcanza a la totalidad de las cosas.

En el presente trabajo nos ocuparemos de analizar un símbolo que aparece en diferentes objetos, dibujos, grabados y en la mitología misma que lo visibiliza para conocimiento de las nuevas generaciones. Se trata del símbolo de la espiral, figura geométrica que partiendo de un punto a línea va trazando círculos alrededor de él a medida que se aleja del centro, dejando la línea abierta.

PALABRAS CLAVE: espiral, símbolo, cosmogonía, interculturalidad

INTRODUCCIÓN

La propuesta, en este resumido trabajo, es poder brindar una nueva manera de mirar el mundo a través de un modelo de pensamiento opuesto a lo lineal y determinista propuesto por la filosofía occidental, a la que mencionan también como “filosofía moderna o europea”. El mundo, tal como lo conocemos en la actualidad, ya no es el mismo. Está cambiando de manera acelerada, y este cambio para nada es positivo o constructivo

⁸ Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina. hutoriglia@gmail.com

sino todo lo contrario. Nos estamos alejando cada vez más de los estados naturales de la vida persiguiendo objetos artificiales, construyendo muros físicos y sociales, destruyendo puentes de unión entre el hombre y su ambiente.

Este modo de pensar lineal y positivista marcó al individuo y a las sociedades de una visión del mundo donde todo se resuelve a través de la razón, solo puedo creer en lo que veo y puedo demostrar deductivamente. Así, de esta manera, las sociedades modernas han legalizado por conveniencia propia, poder y exclusión las nefastas falacias de explotación de recursos, racismo, individualismo, divisiones religiosas y cuentas guerras.

Por el contrario, los pueblos originarios, desde los primeros tiempos de la civilización, tienen una visión del mundo totalmente opuesta al pensamiento positivista o lineal. El pensamiento ancestral funde al hombre y su entorno en una sola cosa, somos parte de universo y como tal no somos dueños o poseedores del mundo sino solo un habitante más junto a la madre tierra, el viento, el fuego, el agua y el mismo cosmos.

En el presente trabajo nos ocuparemos de analizar un símbolo que aparece en diferentes objetos, dibujos, grabados y en la mitología misma que lo visibiliza para conocimiento de las nuevas generaciones. Se trata del símbolo de la espiral, figura geométrica que partiendo de un punto a línea va trazando círculos alrededor de él a medida que se aleja del centro, dejando la línea abierta.

¿Por qué tomar este símbolo y no otro?, porque como veremos a continuación esta figura está representada de manera similar en diferentes culturas, en tiempos y espacios muy distantes, y a su vez adquiere valores y significaciones también similares. Las primeras civilizaciones pudieron representar la materia a través de la impresión de sus manos, o el dibujo de animales, piedras, plantas, etc. Pero en el caso de la espiral, la materia y toda realidad que nos rodea dejan de ser sustancias fijas (objetos) individuales para transformarse en procesos de movimientos permanentes sucedidos en tiempo y espacio dentro de una red donde el mundo vegetal, animal y mineral forman un tejido junto al cosmos perfectamente interconectado.

De acuerdo a estudios posteriores y a historias contadas a través del tiempo por descendientes de pueblos originarios, la espiral es símbolo de unión del hombre y la mujer con el

universo, la naturaleza, ciclo de la vida y de la muerte, tiempo de aprendizaje, crecimiento, cosmovisión del universo, cosmogonía que se transforma en experiencia y en manera de “estar” en el mundo. Todo se mueve en espiral, el mismo universo no es estático, está probado que se va expandiendo con el tiempo. El universo, como una red viva, hace circular energía e información por el tejido cosmológico bajo un orden regulado por la misma naturaleza que alcanza a la totalidad de las cosas.

ALGUNOS EJEMPLOS DE FIGURAS ESPIRALADAS

1) DIOS DEL SOL – TIAHUANACU – BOLIVIA



Esta imagen corresponde a una copia del tallado en piedra perteneciente a la cultura Chiripa aparece en el libro América Profunda de Rodolfo Kusch. Representa al dios INTI y tiene una antigüedad de 2 siglos AC. Observar las cuatro espirales simétricas que salen de un centro o núcleo y dentro del mismo la representación del Sol. De acuerdo a estudios sobre esta pieza, representaría por una parte los cuatro elementos de la naturaleza agua, tierra, aire, fuego, como así también un quinto elemento que es el núcleo y que representaría al Éter, o Espíritu. La forma espiralada de estos elementos da la idea de movimiento, de evolución y hermanamiento junto al espíritu, formando un todo indivisible

2) ESPIRALES EN SIBERIA



Se considera que estos símbolos datan del siglo 12 al 9 AC. El lugar donde encontraron estos petroglifos fue habitado por comunidades de la tribu Kabal Tasham, y de acuerdo a estudios arqueológicos y antropológicos sobre restos encontrados, la espiral tendría un significado teológico y de ceremonial, unido a la idea de viaje espiritual entre la vida y la muerte.

3) SUDAFRICA – ÉPOCA ACTUAL



Esta fotografía que ha sido tomada desde el aire, corresponde a un área agrícola en zona semidesértica donde siguiendo culturas ancestrales, las civilizaciones nativas actuales continúan con

el método de la siembra en forma de espiral, lo que indica que siguen las enseñanzas milenarias sobre captación de energía y la idea de una organización de la tierra similar a la organización familiar ancestral, en equilibrio, en unión.

4) TRISKEL CELTA



Esta imagen corresponde a la edad de Hierro hasta el siglo III AC. Simbología de la mente, alma y cuerpo en perfecta armonía.

También significa la representación del pasado, presente y futuro en equilibrio y constante fluir de la vida en el tiempo y el espacio. La cultura celta, además, es la iniciadora de los famosos nudos infinitos y hasta el día de hoy se siguen usando en tatuajes, prendas y joyas.

5) CERRO DEL CHIVO – GUANACUATO – MEXICO



Estos petroglifos pertenecen a la cultura Chichimeca y datan de los siglos 1 AC al 2 DC. Obsérvese la disposición de los espirales y la conexión entre ellos, además de los diferentes tamaños. Indudablemente tienen un significado holístico donde queda representado no solo el Universo con sus estrellas mayores y menores sino la interconexión entre ellos formando una galaxia unificada, movilizadora y en perfecta armonía.

6) KORU – CULTURA MAORÌ – OCEANÍA



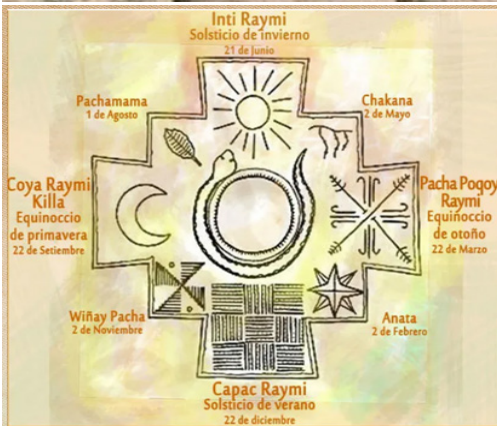
Si bien no es una imagen fotográfica, el Koru es un símbolo maorí, que significa vida y crecimiento. Principio y continuidad. El pasado y el permanente fluir de un futuro que va siendo. Este símbolo es aún muy usado por los nativos maoríes en piezas de artesanía y tatuajes

7) ESPIRAL DOBLE – IRLANDA



Se considera que las primeras figuras de espirales dobles datan del siglo VI a III AC y fueron descubiertas en cuevas de Irlanda. Obsérvese la notable similitud con las dobles espirales orientales tipo Ying y Yang chinos. El significado de estas espirales dobles es sumamente interesante, representan la perfecta unión de opuestos complementarios. Día y Noche – Nacimiento y Muerte – Masculino y Femenino. Uno existe porque existe el otro, perfecta conjunción de partes formando un todo.

8) LA CHAKANA



La chakana es un símbolo ancestral que sintetiza la cosmovisión de los pueblos andinos. Llamada también Cruz Escalonada o Cruz Andina. En quechua significa “Puente a lo Alto” y representa la perfecta unión de lo humano con el Universo. Sus escaleras son los puentes al Tahuantinsuyo, sitio de perfecta armonía entre el hombre, su tierra, la naturaleza, su espíritu y el universo todo. Reúne entre sus figuras la representación del misticismo, de la sabiduría y del conocimiento ancestral de las leyes que rigen el equilibrio de la vida y la muerte con un sentido holístico y cosmogónico. En varios restos arqueológicos esta cruz escalonada o chakana es acompañada con un espiral en su centro, tal como aparece en la puerta de entrada al TYAGUANAKU, Perú.

PENSAMIENTO LINEAL Y PENSAMIENTO EN ESPIRAL

Como hemos observado en las figuras anteriores, es sorprendente la similitud de significados en culturas ancestrales tan distantes entre sí en tiempo y espacio. Observar que todas ellas comparten la idea de pasado, presente y futuro. Del equilibrio y organización que debe existir entre el hombre y su entorno, como así también el universo, el movimiento de los astros y la hermandad de los opuestos.

No es para nada equivocado entonces poder afirmar que hay un tipo de pensamiento que inundado de lo simbólico traspasa las aparentes barreras de lo temporal y espacial para convertirse en un modo común de ver el mundo y todo lo que lo rodea, un pensamiento que se opone al impuesto por sociedades occidentales modernas o a la filosofía determinista de sentido lineal. Un tipo de pensamiento que está instalado en nuestra mente desde el mismo momento de nuestro nacimiento.

Al respecto interesante atender los estudios de Carl Jung respecto de la historia y representación colectiva de los símbolos. El Dr. Jung explica “Así como el cuerpo humano representa todo un museo de órganos, cada uno con una larga historia de evolución, igualmente es de suponer que la mente esté organizada en forma análoga. No puede ser un producto sin historia, como no lo es el cuerpo en el que existe. Esta psique inmensamente vieja forma la base de nuestra mente, al igual que gran parte de la estructura de nuestro cuerpo se basa en el modelo anatómico general de los mamíferos” (Jung -1976- pág. 65).

De acuerdo a Jung, la mente guarda desde lo original una serie de comportamientos, creencias, visiones y formas simbólicas de ver el mundo y todo lo que lo rodea. Quizás esta sea una de las maneras de poder explicar el poder cognitivo/comunitario del símbolo.

El filósofo Roland Barthes en sus Ensayos Críticos refiriéndose al símbolo nos dice: “El símbolo es rico, por este motivo se dice que no puede ser reducido a un simple signo. En él la forma y su estructura está incesantemente desbordada por la fuerza y el movimiento del contenido.

El símbolo es más que una forma codificada de comunicación, es por sobre todo un instrumento efectivo de participación” (Barthes, R- pág. 288)

Tomando en cuenta lo anterior, podemos estar en condiciones de afirmar que de acuerdo a la fuerza cosmogónica eyectada a través de lo simbólico la espiral representa una manera de interpretar el mundo desde lo original, ancestral y primario. A esta forma de pensamiento es el que llamamos pensamiento en espiral.

El tipo de pensamiento positivista ha llevado al mundo actual a graves crisis sociales y a profundos cambios negativos en el medio ambiente. El permanente modo de pensar de manera determinista solo ha logrado separar al hombre de la naturaleza. Para el pensamiento occidental todas las cosas tienen un sentido de causa-efecto, todo se mueve en una sola dirección: la impuesta por poderes dominantes donde el único objetivo posible es lograr la máxima ganancia o rentabilidad sobre cualquier costo y destrucción de la biomasa planetaria. La vida en las grandes ciudades se ha vuelto insostenible para las personas de bajos recursos, la distribución de la riqueza concentrada en pocas manos lo único que produce es el deterioro del tejido social y por ende la apropiación de recursos naturales que deberían ser de uso general y sin embargo se convierten en propiedad privada, en fuente de poder y objeto de dominación.

De acuerdo a Víctor Manuel Gavilán Pinto, profesor chileno que escribió el libro “EL PENSAMIENTO EN ESPIRAL – PARADIGMA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS” este tipo de pensamiento es “el que deberíamos adoptar para hacer de este mundo un lugar más igualitario, mejor conservado, con posibilidades de una vida digna para todos”. De acuerdo al profesor Gavilán Pinto pensar en espiral significa lo que mencionan, por ejemplo, los mapuches en el sur de Chile “Pensamos las cosas avanzando al pasado, recoger experiencias y regresar al futuro” (Gavilán Pinto – pág. 20) En la espiral hay un punto de inicio, que se acepta como inicio o comienzo de toda creación, a partir de allí todo es evolución, crecimiento, aprendizaje, comunión. Para entender hacia dónde vamos es necesario volver nuestra mirada hacia atrás, regresar a lo ancestral, y desde allí aplicar estas experiencias y sabiduría al porvenir.

A tal efecto, Josef Esterman en su trabajo sobre Chakanas Interculturales nos dice: “El pensamiento andino no considera el tiempo como “algo” exterior a lo que existe y vive (una cosa), como tampoco “algo” netamente existencial o trascendental (en sentido Kantiano). El vocablo quechua Pacha significa, entre otros significados, tanto tiempo como espacio. El espacio es necesariamente temporal, y el tiempo necesariamente espacial” (Esterman J. pág. 125)

En este sentido, observamos que para las culturas ancestrales el tiempo y el espacio coexisten en comunión permanente, los ancestros con sus enseñanzas pueden estar tan presente como el sol que me ilumina en este preciso momento, y viceversa, camino bajo este sol acompañado de mis ancestros.

En la ciudad, indica Rodolfo Kusch, el sujeto está ocupado por “ser” en la ciudad, no puede ver el mundo natural y sentirlo como lo siente el quechua porque ha perdido la capacidad de incorporar lo vegetal a su existencia al construir otro mundo lleno de cemento, objetos, materiales, dinero y poder. El quechua, por el contrario, se ocupa del “estar”, pero un estar “yecto, aquí y ahora” en un mundo sin objetos, tan solo en comunión con el universo natura. (Kusch 2003)

Hay procesos en la naturaleza que pueden parecernos lineales, como ciclos cerrados. Esto no es así, la naturaleza misma siempre se mueve en espiral. Si bien hay ciclos que pueden parecernos reiterativos o rutinarios, como por ejemplo el tiempo de siembra, el de crecimiento, el de cosecha, vemos que las acciones nunca son exactamente iguales, la tierra cambia, el hombre crece, son otras las semillas y son otros los frutos.

ALGUNAS CARACTERISTICAS DEL PENSAMIENTO EN ESPIRAL

Podría decirse que el pensamiento en espiral es un tipo de símbolo que nos acerca a la comunidad, dado que permite generar y compartir conocimientos y experiencias de manera colectiva. El desarrollo y crecimiento humano toma el necesario aporte individual en favor de una comunidad, este aporte individual cobra dimensión e importancia solo como desarrollo de un proyecto mayor, de un modelo incluyente. No podemos

avanzar o crecer sino es con interacción y comunión con nuestros semejantes. En este sentido, el pensamiento en espiral incluye en su camino a todo lo que nos rodea, la piedra, la tierra, los animales y plantas, las estrellas, el universo todo.

No somos los humanos una materia impuesta por fuerzas sobrenaturales y diferentes al resto de las cosas, por el contrario, somos parte de lo mismo. (GAVILAN PINTO – 2012). Es el concepto de ÑUQUE MAPU entre los mapuches, que significa “todos somos uno” El concepto de PACHA en los Andes, la madre tierra que nos cobija a todos por igual y pide a cambio que cada uno de sus hijos proteja y valore su creación. Es el concepto de MITAKUYE OYARIN en los pueblos Lakotas en el norte de Canadá, que significa “dependiente uno del otro para existir” (GAVILAN PINTO – 2012)

El pensamiento en espiral es también un símbolo de lo complementario, tal como lo describe el Amauta Javier Lajo en su libro “La ruta Inka de Sabiduría” (pág. 81). A diferencia del pensamiento lineal que entiende las dualidades como oposiciones, como el caso de lo masculino opuesto a lo femenino, el día a la noche, la izquierda a la derecha, el rico al pobre. En el pensamiento en espiral estas dualidades no son opuestos, son complementarias, de allí el concepto de “paridad” que menciona Javier Lajo. Una existe porque existe la otra, son diferentes en verdad, pero forman parte de un todo. Pensemos en un río y en su cauce ¿podemos separar uno del otro? ¿Tienen sentido de manera separada?

Los nuevos conocimientos en el área de la materia cuántica están alterando aceleradamente varios de los fundamentos que se creían absolutos por la física tradicional. Para afirmar que la complementariedad está presente en todas las cosas y en todos los procesos, pensemos por ejemplo en la dualidad onda-materia. Está comprobado que toda materia tiene ondas asociadas a ella como pequeñas partículas que emiten vibraciones. Incluso hoy está demostrado que los mismos rayos de luz se propagan a través de pequeñas partículas observables como materia. (GAVILAN PINTO – 2012)

Pensar de manera espiralada significa reconocer-se. Solo compruebo mi existencia a través del otro, la vida tiene sentido pleno en función de lo complementario, no de lo contrario.

Así lo transmitieron nuestras culturas ancestrales, tanto la naturaleza como el cosmos son parte de la misma complementariedad.

El pensamiento en espiral también es un símbolo holístico, dado que en su recorrido todo está interrelacionado. El concepto de los cuatro elementos fundamentales fuego, tierra, aire y agua no está separado de nuestras creencias ancestrales sobrenaturales respecto de la cultura, la sociedad o el cosmos. (GAVILAN PINTO – 2012)

De esta manera, para los pueblos originarios lo esencial no el ser, sino el estar, que a primera vista puede ser interpretado como un estado de total inercia e inmovilización, cuando en realidad significa lo que menciona de manera extraordinaria Rodolfo Kusch en el libro *América Profunda*: “Un estatismo que abarcaba todos los aspectos de la cultura quechua, como si toda ella respondiera a un canon uniforme, que giraba en torno de un estar en el sentido de un estar aquí, aferrado a la parcela cultivada, a la comunidad y a las fuerzas hostiles de la naturaleza” (Kusch 2003 pág. 90)

Rodolfo Kusch, con absoluta claridad, nos explica su visión sobre el sentido que el quechua le da a la vida y al mundo donde habita. Camina día a día entre las piedras, viendo los cerros, sintiendo el viento, percibiendo sus olores, saludando gente, reconociendo huellas. Cada vez que lo hace, se reconoce como parte del paisaje. Así cobra dimensión de su existencia, solo así siente que, a pesar de la ira de Dios que amenaza con el rayo, el trueno, el granizo, tiene también a sus dioses, símbolos y ancestros que los protegen. Siente que la Pacha lo cuida y alimenta, que el padre Sol, creador de todas las cosas, ilumina su camino, tiene las piedras sagradas, el agua sanadora y el fuego protector. Así vive en el mundo, sintiéndose completo tan solo por “estar aquí”, no por “ser” sino por “ir siendo” (Kusch 2003).

El pensamiento en espiral tiene una base ancestral, por lo que podría pensarse como un constante fluir desde la tierra, el cosmos, lo originario, y desde allí proyectarlo hacia las nuevas generaciones. El conocimiento aprendido de manera espiral no es genético, es cultural, es ancestral. Volvemos al pasado buscando más y mejores respuestas.

El conocimiento así aprendido nunca es individual, nunca es para provecho personal, solo tiene sentido si es colectivo y si sirve a todos por igual, no a uno solo. (GAVILAN PINTO – 2012)

Este volver al pasado no significa trasladar situaciones y creencias a un tiempo remoto y copiar formas y estructuras, significa rescatar lo histórico cosmogónico de la cultura original, tomar las experiencias esenciales que necesitamos y volver al presente con mejores argumentos para enfrentar el futuro.

Hoy las sociedades modernas consideran a las creencias y pensamientos ancestrales como residuos arcaicos fruto de la imaginación de mentes primitivas. Tal como menciona Jung en *El Hombre y sus Símbolos*: “El hombre moderno no comprende hasta qué punto su “racionalismo” que destruyó su capacidad para responder a las ideas y símbolos numéricos le ha puesto a merced del “inframundo” psíquico. Se ha librado de la superstición (o así lo cree) pero mientras tanto perdió sus valores espirituales hasta un grado positivamente peligroso” (Jung -1984- pág. 91)

INTERCULTURALIDAD Y PENSAMIENTO EN ESPIRAL

¿Qué significa pensar en espiral en un contexto donde algo se denomine intercultural? Si nos situamos en ámbitos formativos, significa rescatar y valorar al “otro” como sujeto social y cultural en un entramado de historia y conciencia colectiva. Es la simbiosis que ocurre entre los conocimientos de diferentes culturas y los sujetos culturalizados. Tanto educador como educando, intercambiando los roles, dan nacimiento a una nueva manera de percibir la realidad.

Es muy claro el pensamiento de Paulo Freire en su libro “Pedagogía de la Autonomía” cuando expresa: “Quién enseña aprende al enseñar y quién aprende enseña al aprender. Quién enseña, enseña alguna cosa a alguien () y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar” (Freire, P- 2004- pág. 12)

Siguiendo este pensamiento de Freire podemos acercarnos a la afirmación de que ciertamente estamos en presencia de una manera de pensar la cultura y la educación de forma opuesta a lo determinista. El sujeto interculturalizado de esta manera

emerge hacia el futuro volviendo siempre a su historia, a su memoria, a sus conocimientos ancestrales, al legado de sus antepasados. Estos tipos de conocimientos, al ser colectivamente expuestos, dan origen a una nueva manera de ver el mundo donde lo simbólico adquiere la forma y estructura de lo seminal.

Para el pensamiento en espiral, dialogar interculturalmente significa despojarse de aquellas verdades que se creen absolutas, derrumbar muros de prejuicios y construir puentes de entendimiento.

Siguiendo los pasos de Rodolfo Kusch en su búsqueda de una raíz filosófica esencialmente americana, vemos que lo original y vegetal rescatan la mirada mítica, la palabra simbólica que es necesaria para poder entender que tanto el mito como la palabra misma, no pueden ser sometidas a los patrones de la epistemología occidental. En todo ámbito que se precie de ser intercultural no puede estar ausente el pensamiento en espiral, es decir, el rescate y la valorización de aquella visión del mundo que viene desde el comienzo de los tiempos y que las culturas ancestrales han defendido y practicado.

CONCLUSIONES ABIERTAS

Finalmente podemos concluir que el pensamiento en espiral es profundamente cosmogónico. Interpretamos al universo como parte de un todo, con un origen común, con un caos diario que va acomodándose de acuerdo a nuestras experiencias pasadas.

Este es el pensamiento en espiral ligado al concepto de apertura, es decir, abierto a realidades, historias, experiencias y conocimientos provenientes de diferentes culturas desde el comienzo de los tiempos en una permanente conservación y valorización de la vida en este planeta.

Pensar en espiral bajo el concepto de asimilación, por la cual hacemos nuestras las diferentes historias y experiencias de otros. Tratamos de entenderlas, de reflexionarlas y finalmente incorporarlas a nuestra propia forma de pensar y actuar. Asimilar y comprender.

Aplicar pensamiento en espiral en ámbitos ciudadanos es no solo respetar y ayudar a aquellos que viven en situación

de pobreza, trabajadores venidos del interior del país, personas que llevan el mestizaje en su piel y en su vestimenta, sino hacer el esfuerzo por aprender de sus experiencias y a valorar sus historias y visión del mundo. No para “integrarlos” a una sociedad que permanentemente los excluye ubicándolos en el escalón más bajo, sin posibilidades de voz, sin derechos y con la obligación de no molestar a los señores de arriba, sino para mirar un poco a través de sus ojos, y decirle que ya es tiempo de comenzar a pensar juntos, de compartir historias, de intercambiar opiniones, de dar nacimiento de una vez por todas al hombre nuevo.

Como ya se mencionó al comienzo de este artículo, cada uno de nosotros lleva impreso en su mente el germen ancestral del pensamiento en espiral, solo es cuestión de despertarlo, ayudarlo a crecer, compartirlo con los demás.

Para finalizar, rescato y comparto un poema de José María Arguedas escritor, poeta y pensador peruano, que valorando los símbolos sagrados de los dioses incas le dedica lo siguiente al padre creador Tupac Amaru:

Tupac Amaru, hijo del dios serpiente,
 hecho con la nieve del Sancantay,
 tu sombra llega a lo profundo del corazón
 como la sombra del dios montaña, sin cesar, y sin límites.
 Tus ojos de serpiente dios
 que brilla como el cristalino de todas las águilas
 pudieron ver el porvenir, pudieron ver lejos.
 Aquí estoy, fortalecido por tu sangre, no muerto,
 ¡¡GRITANDO TODAVÍA!!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland (2003) Ensayos críticos – Edit Seix Barral-Planeta (Arg)
- FREIRE, Paulo (2004) Pedagogía de la Autonomía – Edit Paz y Tierra (Brasil)
- GAVILAN PINTO José Manuel (2012) Pensamiento en Espiral – El paradigma de los pueblos indígenas – Edit Ñuke Mapufôrlaget (Chile-Canada)
- JUNG, Carl (1976) El Hombre y sus símbolos – Edit Carat (España)
- KUSCH, Rodolfo (1999) América Profunda – Edit Biblos (Arg)
-

- LAJO, Javier (2003) La Ruta Inka de la sabiduría – Edit Abya Yala (Perú)
- STERMAN, Josef (2008) Si el sur fuera el norte – Chakanas interculturales entre Andes y Occidente – Edit Abya Yala (Ecuador).

COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL DURANTE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Liliana Elizabeth Grego Pavón
Carlos C. Da Silva Elvas⁹

RESUMEN

La investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo descriptivo y la metodología abre un espacio en el campo educativo, aportando una gran riqueza en la producción de proyectos interculturales. La muestra está integrada por 10 estudiantes del quinto semestre de la licenciatura y el conocimiento es construido socialmente por las personas que participan en la investigación.

La tarea fundamental fue entender el mundo complejo de la interculturalidad, y llevar la experiencia a las instituciones de educación especial en donde los estudiantes realizaron sus prácticas profesionales. Se busca dar respuesta a las siguientes preguntas ¿cuáles son las actitudes de los actores educativos hacia la interculturalidad?, ¿qué consecuencias sociales y educativas tiene la interculturalidad en las escuelas?, ¿qué relación existe entre la educación intercultural y el Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial? Se utilizaron para recoger información, los proyectos interculturales, el diario de campo y unas entrevistas.

PALABRAS CLAVE: educación intercultural, educación especial, actores educativos, competencias interculturales y proyectos interculturales.

⁹ Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” México, Ciudad de México liliana.gregop@aefcm.gob.mx, carlos.dasilva@aefcm.gob.mx

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el cambio social, político y económico en México, ha impactado profundamente la esfera educativa y en específico la educación intercultural. La presente investigación de enfoque cualitativo aborda la formación de futuros/as docentes en Educación Especial y cómo viven el reto de la diversidad cultural en las aulas de práctica, cuando se carece de competencias sólidas para poner en práctica la educación intercultural y cuando han observado y vivenciado actitudes devaluadoras hacia estudiantes de culturas diferentes en la práctica cotidiana real del salón de clases y de la escuela.

La presente investigación de corte cualitativo descriptivo trata de averiguar qué es lo que sucede en la práctica educativa en las escuelas de educación especial, sobre todo dentro del aula, en relación a la interculturalidad y la inclusión. Se trata de investigar los períodos de práctica pedagógica y junto con los acontecimientos que surgen al solicitar autorización para poner en práctica sus proyectos interculturales. Para realizar las prácticas pedagógicas, las instituciones educativas pueden ser Centros de Atención Múltiple (CAM), en sus diversos niveles, o en unidades de educación especial e inclusiva (UDEEI) en el nivel de educación básica primaria. Estas instituciones están ubicadas en la Ciudad de México, en el sur de la ciudad.

Cualquier mirada al interior de las aulas siempre va a estar influenciada por momentos socio-históricos, siendo un reto significativo, examinar lo cotidiano y observar cómo se atiende al conjunto del alumnado. Cómo atiende el profesorado la interculturalidad y la inclusión para formar al alumnado, respetando diferencias y promoviendo sus capacidades. Para Gimeno (1998), las epistemologías que guían las acciones de los profesores y las profesoras en su práctica, requieren analizarse críticamente a partir de la reflexión sobre sus concepciones y creencias y su modificación a través de la praxis. La institución escolar y el aula son vistas como una organización social en la que todos sus componentes sólo pueden entenderse en relación con la totalidad.

En el enfoque sociocultural, la tarea del docente es propiciar aprendizajes disciplinarios, habilidades cognitivas y sociales para la comprensión acerca del funcionamiento

de determinada clase e interactuar en ella de acuerdo con las demandas del ambiente escolar. Para Barrón (2017), las demandas se centran en obtener y mantener la cooperación de los/as alumnos/as en las actividades de clase, situación base para el aprendizaje.

El estudio de la formación docente reside en el análisis de los campos disciplinares y sus problemas de comprensión, la interculturalidad y el aprendizaje, los cuales requieren historizarse y contextualizarse. Hablar de fortalecer la práctica docente es entrar en una serie de posibilidades que emergen a partir de diversas construcciones epistemológicas, sociales, temporales y políticas (p. 41).

La formación docente se encuentra vinculada con los elementos estructurales de la cultura, la sociedad y la personalidad. En la interculturalidad se observa cómo dichos elementos se entrelazan a lo largo de la vida de los sujetos, al constituirse como portadores y constructores de saberes, valores, creencias, normas e instituciones y es un proceso en los futuros docentes de formarse y formar. La formación se vincula con la educación a través de la enseñanza aprendizaje y de la preparación personal. Todo ser humano, requiere de la formación como un proceso básico para la construcción conceptual y la producción de conocimiento (Ibíd., 42).

Por tanto, desde la educación es necesario reflexionar sobre los tópicos que giran en torno a la interculturalidad y en el reconocimiento del otro/a, al menos la identidad, la igualdad y la diversidad. Es necesario pensar en las ideas de igualdad y diversidad como elementos imprescindibles para la construcción de una estructura social y como un proyecto ciudadano con sentido para proteger y promover la diversidad cultural como un factor de desarrollo. Es importante también analizar las herramientas que los estudiantes normalistas van desarrollando durante su formación bajo el Plan de Estudios 2004; porque la actual situación multicultural de la sociedad exige preparar al profesorado para actuar profesionalmente de forma adecuada en los contextos interculturales. Fue interesante conocer cómo se entrelazaron en una urdimbre los intereses de quienes escriben este artículo, estudiantes de maestría en interculturalidad e inclusión, con la motivación de estudiantes normalistas para presentar y compartir sus proyectos sobre interculturalidad e inclusión en las escuelas de práctica.

LAS DINÁMICAS INCLUSIVAS E INTERCULTURALES

El interés por analizar el tema de la interculturalidad es porque en educación especial se considera como una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo. Ayuda a desarrollar competencias y actitudes para la participación activa en la construcción de espacios equitativos (Secretaría de Educación Pública, 2017)

Las diferencias son parte natural del devenir de un individuo y la diversidad es característica de nuestra sociedad, esto dio pauta la presentación de los proyectos interculturales elaborados y presentados por las estudiantes en formación en las escuelas de educación especial durante el periodo de prácticas pedagógicas.

Bello (2012) dice que los procesos culturales y la conformación de identidades, se han convertido en procesos de acercamiento-distanciamiento en tanto que las identidades aparecen como irreconocibles, en paralelo a un proceso de diferenciación y exclusión que la propia globalización propicia en el marco de las contradicciones sistémicas.

Para Leiva (2012), la práctica de la interculturalidad en los centros educativos debe implicar la consideración desde un modelo curricular intercultural e inclusivo que otorgue valor a la diferencia cultural como aspecto relevante del currículo escolar, promoviendo acciones e iniciativas colaborativas y cooperativas en las aulas para acentuar la interacción entre alumnos inmigrantes y alumnos autóctonos.

Como bien señala Leiva los conflictos surgidos de la discontinuidad de valores existentes entre los marcos de significado cultural de esos espacios vitales, pueden representar una barrera en el éxito académico del alumnado inmigrante, en su bienestar psíquico y en el desarrollo efectivo de todas sus potencialidades de aprendizaje. Se observa la necesidad de adaptar el estilo de enseñanza del profesorado a la forma de aprender del alumnado como una de las variables relevantes del proceso de enseñanza aprendizaje que va a repercutir directamente en la mejora de dicho proceso.

En ese marco, los objetivos para realizar el trabajo de campo fueron los siguientes:

Objetivo general: Analizar la complejidad de la educación intercultural desde la formación de docentes en educación especial y promover la comprensión de la diversidad cultural durante las prácticas pedagógicas en aulas de educación básica.

Objetivos específicos: 1- Describir la complejidad de la educación intercultural en educación especial. 2- Interpretar la interculturalidad dentro del aula.

Respecto del marco teórico, dado que vivimos en un mundo donde la complejidad parece un estado natural (Santos, 2000). El paradigma de la complejidad formulado por Morín (2001), sirve para analizar qué pasa en el ámbito educativo. Betancourt (2002), recuerda que la interculturalidad es un proceso político alternativo para la reorganización de las relaciones interculturales vigentes, pero también es un proyecto cultural compartido y un proyecto social que busca la recreación de las culturas a partir de la puesta en práctica del principio de reconocimiento recíproco. De este modo podemos ejercer la ciudadanía inclusiva e intercultural, lo cual implica que las personas participen en un proceso complejo de aprendizaje, de convivencia, a través de procesos críticos, activos y solidarios, lo que significa una forma de vivir, de estar con los demás y estar en el mundo.

Para Essomba (2007), la formación del profesorado debe abordarse desde una orientación crítica, una formación en la que se destaque el compromiso de la enseñanza con la sociedad, desarrollando en los profesores y en los futuros docentes una actitud crítica y dialéctica con la realidad. Un modelo de formación que responda al del profesional reflexivo, el componente reflexivo de toda profesión supone ir más allá del modelo meramente cognitivo y tecnológico, implica un compromiso profesional y la autocrítica constante de la práctica docente. Essomba concibe al profesorado como un profesional reflexivo que investiga, analiza y reflexiona sobre su práctica. El alumnado también debe aprender a analizar críticamente los problemas de hoy desde una perspectiva amplia y empática.

Para Morin (1994) el conocimiento y la ciencia expanden cada vez más sus límites ante los nuevos hechos que lo requieren, para analizar dentro de la globalización y la complejidad actual

la presencia de problemas, temas, procesos o fenómenos que ponen en evidencia la incertidumbre que le generan a la vida y al pensamiento. El autor define a la complejidad como un tejido de eventos, acciones, interacciones, determinaciones y azares que conforman el mundo real y se busca la organización dentro del contexto global de los fenómenos sociales, tomando en cuenta la interculturalidad en donde todos tenemos que valorar, aportar y construir para obtener nuevas respuestas. La condición humana debe ser el objeto esencial de toda educación.

METODOLOGÍA PARA EL TRABAJO DE CAMPO

El tipo de investigación con un enfoque cualitativo descriptivo, se realizó con una muestra de 10 alumnos (9 mujeres y 1 varón), de la Licenciatura en Educación Especial y bajo un Plan de Estudios 2004. Durante el periodo de prácticas pedagógicas que fueron realizadas en cinco instituciones de educación especial.

Cuatro alumnas fueron ubicadas en el CAM de educación básica preescolar, Tres alumnas realizaron sus prácticas en UDEEI nivel primaria, participando en los grupos de cuarto, quinto y sexto año. Tres alumnos en CAM secundaria, con los maestros y maestras de español, matemáticas y química. Los instrumentos utilizados para recolectar información fueron los proyectos sobre interculturalidad elaborados por las estudiantes en formación, una guía de observación, una entrevista y el diario de campo de los alumnos.

El equipo docente en formación solicita a la dirección y a docentes titulares de la asignatura de la institución, autorizaciones para presentar durante la primera semana sus proyectos sobre interculturalidad, en el CAM de nivel preescolar, les autorizaron y presentaron el proyecto “Miradas a la interculturalidad”, en el CAM de nivel secundaria presentaron el proyecto “La interculturalidad como punto de partida para trabajar las diferencias en Educación Especial”, y en una UDEEI con quinto grado, presentaron el proyecto “Hacia una pedagogía de la convivencia y la interculturalidad. En dos UDEEI, donde había practicantes con cuarto y sexto grado, no permitieron la presentación de los proyectos, aludiendo que los/as alumnos/as estaban muy atrasados/as y no podían perder el tiempo.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: en el nivel de maternal y preescolar, las cuatro docentes practicantes presentaron el proyecto “Miradas a la interculturalidad” para toda la escuela, participando todos los alumnos y las titulares de los grupos. Se presentó un periódico mural con la diversidad de culturas de nuestro país, y a la hora de la comida los papás y las mamás llevaban platillos típicos de algún estado de la República, que fácilmente pudieran comer los/as niños/as. Se comentaba cuáles eran los ingredientes, abriendo un diálogo.

Al interior de la temática, el equipo de practicantes hizo hincapié en los colores, los sabores, el número de ingredientes y su nombre típico para que los de tercer grado lo escribieran y los de primero y segundo realizaran dibujos y otras actividades. Las docentes comentaron que en el CAM se enfrentan problemas de diversidad cultural con los/as pequeños/as que provienen de diferentes estados de la República. No obstante, en el aula se les trata de manera homogénea y siguiendo el programa de la Secretaría de Educación Pública. Lo que implica que no se abordan aspectos de interculturalidad. Les agradó como fueron abordados los temas y como participaron en orden los/as niños/as, las familias y los/as docentes de la Institución. Nunca habían trabajado de esta manera integrada todos los alumnos de todos los grupos.

La docente en formación de la UDEEI, con un grupo de quinto grado, presentó varios videos sobre interculturalidad y al finalizar las proyecciones, trabajaron en equipo sobre los cuestionamientos que la practicante realizaba. La titular del grupo sólo permitía una hora para el proyecto y no quiso contestar ningún cuestionamiento sobre interculturalidad.

Las tres practicantes ubicadas en UDEEI, observaron que las titulares del grupo dedicaban el tiempo dentro del aula al abordaje del español, lectura, matemáticas y solución de problemas. Lo que parecería que, desde esos contenidos abordados, no resultara posible desarrollar actitudes para afirmar que la diversidad cultural, sino que se promueve la competencia.

Otros tres docentes en formación (dos mujeres y un varón) del CAM secundaria presentaron en los tres grupos de secundaria su proyecto denominado, “La interculturalidad como punto de partida para trabajar las diferencias culturales

en educación especial”. Durante la ejecución del proyecto, participaron los equipos docentes a cargo de las asignaturas, la persona responsable de la dirección de la institución y algunas familias. Fueron tres días autorizados para desarrollar la propuesta intercultural. Durante una pequeña entrevista realizada a titulares de grupo, se señaló que fue muy adecuado pensar y trabajar juntos y con una mirada educativa desde la interculturalidad.

CONCLUSIONES

Surge de la experiencia relatada, que los equipos docentes en actividad conocen poco sobre interculturalidad en el aula. Es como si pretendiesen que los desafíos educativos sean resueltos por titulares de grupo, siendo que cuentan mentalidades educativas ancladas en modelos de tipo proceso-producto, donde la pasividad estudiantil les pone a escuchar discursos que no comprenden y que son evaluados con instrumentos que sólo requieren memorizar conceptos o aplicar las cuatro operaciones básicas. Es claro que los equipos docentes quedaron anclados en modalidades educativas del siglo XX.

Las consecuencias sociales y educativas observables sobre la interculturalidad en las escuelas que oficiaron de espacio de práctica donde se desarrollaron las tareas de campo de la presente investigación, es que no se ha capacitado adecuadamente a docentes en actividad, respecto al qué y al cómo hacer para desarrollar competencias interculturales e inclusivas. Para cambiar su enfoque educativo, es necesario autoevaluarse y comprender que sus estrategias pedagógicas ya no responden a las exigencias del siglo XXI; por tanto, hay que buscar alternativas y estrategias de cambio para formar a las nuevas generaciones.

En relación a los equipos de estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, es necesario advertir que el Plan de Estudios que data del año 2004, ya no responde para formar en competencias para la vida actual, ya que el mapa curricular no contempla la interculturalidad dentro de las asignaturas. Si bien es cierto que se han modificado leyes, artículos, conceptos, y enfoques sobre la educación especial, las políticas curriculares

ya no se corresponden con las políticas internacionales sobre inclusión e interculturalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrón, T. (2017). Miradas docentes. México: UNAM.
- Bello, D. J. (2012). Perspectivas sobre el desarrollo humano, la cultura y la educación en el contexto de la inclusión y el diálogo con la interculturalidad. Hacia una pedagogía de la convivencia. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Essomba, M. A. (coord.) (2007). Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. España: Graó.
- Gimeno, S. (1998). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Leiva, J. (2012). Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva. Málaga: Aljibe
- Morin, E. (2002). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.
- Morín, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Santos, G. (2000). La escuela que aprende. Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación Pública (2017) ¿Sabes en que consiste la Educación Intercultural? México: SEP.
- Recuperado de:
- <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-en-que-consiste-la-educacion-intercultural>
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Plan de Estudios 2004 para la Licenciatura en Educación Especial. México: SEP.

INTERCULTURALIDAD, CONFLICTO Y SANCIONES EN LOS CENTROS ESCOLARES. UNA PROPUESTA A PARTIR DE LA CONVIVENCIA ENTRE GITANOS Y PAYOS EN ESPAÑA

Marta Sainz de la Maza Cantero
Íñigo González de la Fuente¹⁰

RESUMEN

En la actualidad vivimos en una sociedad multicultural. Esta coexistencia de diferentes culturas se ve también reflejada en los centros escolares. Estos suponen, no obstante, un entorno fundamental para caminar hacia una sociedad intercultural, no solo de coexistencia sino de convivencia y conocimiento de las diferentes culturas. Para ayudar a que este cambio se produzca en los centros escolares, en España se han diseñado diferentes Planes que sirven de guía para el desarrollo de la actividad escolar. El Plan de Convivencia define ciertas pautas para que se genere un buen clima en el centro, así como las normas y las sanciones asociadas al incumplimiento de las mismas. Las sanciones han sufrido una fuerte evolución: del castigo físico a la sanción educativa. El siguiente paso es adaptar estas sanciones para que resulte efectivo independientemente de la cultura del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, educación intercultural, sistema de sanciones, conductas disruptivas.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Actualmente existe una gran preocupación en la comunidad educativa en torno a la disciplina del alumnado en las aulas. Los/as docentes y aspirantes a docentes no saben si van a ser capaces de hacer frente y resolver las conductas conflictivas que se produzcan en el aula o en el centro (Marqués, 2020).

¹⁰ Facultad de Educación, Universidad de Cantabria Santander, Cantabria. España. martasmc@hotmail.com, inigo.gonzalez@unican

Además, parece que este tipo de situaciones están lejos de erradicarse (Zea, 2020).

Se sabe que el comportamiento del alumnado en el aula está íntimamente relacionado con factores como el socio-económico y el cultural, así como con la edad y el sexo, entre otros (Badia, 2002). En el contexto de la población gitana en España, los factores socio-económico y cultural son de especial importancia. Según Badia (2002), el índice de conflictividad es algo mayor en alumnos que pertenecen a ámbitos socio-económicos bajos debido a la desmotivación que resulta de la carencia de estímulos personales o privaciones materiales.

Además, también argumenta cómo la presencia de minorías étnicas en el aula (magrebís, chinos, rumanos o gitanos), supone un problema para algunos profesores. Esta situación hace que este perfil de alumnado vea la escuela como algo pasajero e impuesto, hecho que resulta en comportamientos conflictivos hacia sus compañeros, profesores o el propio centro. En muchas ocasiones esta indisciplina se produce por diferencias entre la cultura y las normas de la escuela y la cultura y las normas propias.

No obstante, se está realizando un importante esfuerzo para atender a la diversidad de culturas en el aula. Prueba de ello es, por ejemplo, el nuevo marco de la UE para la integración de los gitanos, destinado a reducir al menos a la mitad la brecha de discriminación y exclusión socio-económica de los gitanos antes del 2030 (EESC, 2021). En Cantabria, se ha elaborado el Plan de Interculturalidad de la Consejería de Educación de Cantabria, con el que se pretende dar respuesta a las necesidades del alumnado inmigrante y de minorías étnicas escolarizados (Consejería de Educación de Cantabria, 2005).

Además, en él se proporciona información sobre cómo elaborar el Programa de Acogida, el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular, el Aula de Dinamización Intercultural y el Equipo de Interculturalidad. Sin embargo, en este Plan de Interculturalidad no se ofrecen herramientas que sirvan de guía para elaborar el Plan de Convivencia de los centros. Considerando que, en un contexto escolar enmarcado por una cultura mayoritaria, el comportamiento de alumnado minoritario puede desembocar en comportamientos conflictivos o conductas disruptivas (Moreno i Oliver, 2001) que finalmente se convierta

en abandono escolar, se antoja importante elaborar este Plan de Convivencia de manera mucho más intercultural.

Cuando se concreta en la etnia gitana, un colectivo de riqueza socio-económica baja (FSG, 2013), se ha observado que los problemas de conducta más frecuentes tienen que ver con el comportamiento disruptivo y agresivo, falta de hábitos de trabajo y absentismo escolar (Berményi, 2007). Unido a este panorama, el matrimonio temprano, el desfase en el aprendizaje y la segregación socioeconómica, residencial y escolar dan como resultado el abandono y fracaso escolar (Parra et al., 2018).

Dada esta problemática parece importante estudiar en qué medida las sanciones que están reguladas, son realmente eficaces independientemente del perfil del alumno al que se le aplique. Tal y como apunte Hernández Ibáñez (2014) en su estudio, sanciones como la expulsión del centro de este perfil de alumnado, se ven como un refuerzo positivo, fomentando, además, la repetición de conductas disruptivas.

La propuesta que se realiza en este trabajo trata de dar una solución a un sistema de sanciones que actualmente no tiene en cuenta esta diversidad cultural. Para ello, se contextualiza en la etnia gitana puesto que es la minoría étnica con más presencia en España (Consejería de Educación de Cantabria, 2005). Para realizar la propuesta, se ha estudiado en profundidad qué protocolos o estrategias de actuación llevan a cabo en los casos de conflicto con este perfil de alumnado ya que, aunque las medidas educativas están legisladas, parece que hay algunas que pueden ser menos acertadas (Hernández Ibáñez 2014).

OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es realizar una propuesta de un sistema de sanciones adaptado desde un punto de vista intercultural en el que se tenga en cuenta la realidad sobre la diversidad en las aulas. Para ello, en este trabajo se realiza una revisión de la literatura sobre las conductas disruptivas que se producen en el aula y cómo se ha ido transformando el castigo impuesto cuando se producen estas. Además, se han establecido una serie de objetivos secundarios:

Ofrecer herramientas a los centros educativos a la hora de elaborar el Plan de Convivencia y, más concretamente, la descripción de las sanciones que en él se detallan.

Ofrecer recursos al personal docente de los centros educativos cuando se tengan que enfrentar a conductas disruptivas independientemente de la cultura o etnia del alumnado.

Mejorar la relación entre escuela, familia y alumnado a través de un sistema de sanciones que sea comprendido por todos.

CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y SISTEMA DE SANCIONES

En la literatura muchos autores han definido el concepto de conductas disruptivas y, si bien no hay una definición universal, todos los autores consultados coinciden en que es un comportamiento que afecta al aprendizaje del alumnado, que genera conflicto y que limita o impide la labor educativa del docente. Por ejemplo, Jurado et al. (2015, citado en Jurado y Justiniano, 2016) dice:

Son aquellas conductas que dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias. Dichas conductas se entienden como resultado de un proceso que tiene consecuencias en el alumno y en el contexto de aprendizaje. Así pues, la conducta disruptiva puede identificarse con la manifestación de un conflicto y/o con la manifestación de una conducta contraria a las normas explícitas o implícitas.

El estudio de las conductas disruptivas se puede hacer desde dos puntos de vista: cuáles son y qué motivos lleva a un alumno a cometerlas. En el primer caso, varios autores (Jurado y Olmos 2012; Ruttledge y Petrides, 2012) han elaborado listados sobre las conductas más repetidas en el aula como son las faltas de respeto, mostrar actitud violenta, adoptar posturas desafiantes o uso de lenguaje abusivo entre otras. En cuanto a los motivos que generan este tipo de situaciones, Pantoja (2005) señala que la mayoría se producen por confrontación de ideas, creencias y

valores, opiniones, estilos de vida o pautas de comportamiento. En base a este estudio no es de extrañar que estas situaciones de conflicto se produzcan con alumnado de minorías o extranjeros.

Estudiada la literatura en materia de conductas disruptivas, se ha observado una evolución en la descripción de las mismas. Desde aquellas castigadas en el s. XVII, como eran llegar tarde a la escuela, negarse a la obediencia o algunas relacionadas con la religión y su práctica (Badia, 2002), hasta las más actuales como son las relacionadas con violencia, acoso o abuso escolar.

Con el paso de los años, se han ido estudiando más en profundidad este tipo de comportamientos, ampliando su descripción y autores como Gotzens (1986, citado en García Correa, 2008) han realizado una clasificación de las conductas distorsionadoras según su naturaleza: motrices, ruidosas, verbales, agresivas y de orientación en la clase. Más recientemente Fernández Pozar (2002, citado en Gómez y Cuña, 2017) redacta otra lista de conductas disruptivas clasificándolas en función de su gravedad (muy grave, grave, poco grave, nada grave) así como una clasificación frecuencial (máxima, regular, poco). O autores como García Correa (2008) que hace una clasificación según la etapa educativa del alumnado.

La evolución observada en los estudios sobre comportamientos disruptivos se entiende que responde a la realidad de las aulas y la evolución del comportamiento del alumnado. Marqués (2020) cita al inspector educativo Pedro Uruñuela el cual llegó a contar 130 formas de interrumpir y no dejar explicar al profesor, desde jugar con pelotas de tenis a cortarse las uñas, y 32 formas de interrumpir con bromas, risas y gamberradas, como caerse de la silla a propósito o tirar petardos en clase, durante el curso escolar 2002-2003 en una localidad de Madrid. Estos hechos reflejan una falta de motivación por aprender, aulas donde no existe un buen clima, imperan conductas indebidas y hay una falta de disciplina por parte del alumnado (Tórrego y Fernández, 2006).

En cuanto al estudio sobre las sanciones que se han ido poniendo como respuesta a los actos disruptivos, Badia (2002) expone que en la actualidad es un tema muy complejo puesto que se han de tener en cuenta implicaciones morales, socioeducativas, de aprendizaje, de comunicación, etcétera.

Históricamente, el método educativo para castigar las faltas cometidas por los alumnos era el castigo físico. Es con la entrada en vigor del Decreto 193/1967 de 2 de febrero donde se prohíbe explícitamente el castigo corporal o humillante en la escuela, a favor del cumplimiento de normas a través de la persuasión y autoridad del profesor (Badia, 2002).

En la actualidad, en España, tanto la tipificación de conductas como la respuesta sancionadora que se ha de dar cuando existan estas conductas, no son arbitrarias. La normativa que regula los derechos y deberes del alumnado y el régimen disciplinario, ha ido evolucionando desde 1978, con la elaboración de la Constitución Española. A día de hoy, las Comunidades Autónomas son las que ostentan las competencias en el ámbito educativo no universitario y, en el caso de Cantabria, es el Decreto 53/2009, de 25 de junio, el que regula la convivencia escolar y los derechos y los deberes de la comunidad educativa. En él se hace una clasificación de las infracciones del alumnado y se clasifican las medidas y sanciones que se pueden imponer. Puesto que es esta parte la que atañe a este estudio, se ha realizado un resumen de las medidas sancionadoras que aparecen en el Capítulo II del Decreto 53/2009 y en el que ha de basarse el sistema de sanciones de los centros. En la citada normativa, se han clasificado las conductas en:

1. Conductas contrarias a la convivencia.
2. Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.

MEDIDAS DISCIPLINARIAS APLICADAS A LAS CONDUCTAS CONTRARIAS A LA CONVIVENCIA

Las conductas contrarias a la convivencia pueden ser corregidas a través de las siguientes medidas disciplinarias: Amonestación oral; Apercibimiento por escrito; Comparecencia inmediata ante el jefe de estudios o ante el director; Realización de trabajos específicos en horario no lectivo; Realización de tareas educativas en relación al daño causado; Retirada temporal de los objetos o sustancias no permitidos; Suspensión del derecho a participar en las actividades del centro durante un periodo máximo de un mes; Cambio de grupo durante un plazo máximo de una semana;

Suspensión del derecho de asistencia a determinadas

clases por un plazo máximo de tres días lectivos, pero asistencia del alumno al centro; Suspensión del derecho de asistencia al centro por un plazo máximo de tres días lectivos.

MEDIDAS DISCIPLINARIAS APLICADAS A LAS CONDUCTAS GRAVEMENTE PERJUDICIALES PARA LA CONVIVENCIA

En este caso, las conductas pueden ser corregidas a través de medidas disciplinarias muy similares a del caso anterior, pero con cambios en la duración de los períodos de suspensión de las actividades extraescolares (tres meses en este caso), de la actividad docente (más de tres días, pero menos de dos semanas) y de la asistencia al centro (más de tres días, pero menos de un mes). Se eliminan la amonestación oral, la escrita y la comparecencia ante el jefe de estudios y se incluye el cambio de centro educativo.

PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: UN SISTEMA DE SANCIONES INTERCULTURAL

A pesar de que autores como Buendía et al. (2015) o el inspector Pedro Uruñuela afirman que el sistema educativo actual es muy sancionador, muy punitivo, en vez de ser un sistema que se plantea las necesidades del alumno disruptivo, es obvio que los centros han de tener unas normas y una serie de formas de corregir las conductas que no las respeten. A este respecto, no se ha encontrado en la literatura estudios que se centren en elaborar un sistema de sanciones que sea eficaz no solo para el alumnado mayoritario sino también para el minoritario. No obstante, estudios como el realizado por Hernández Ibáñez (2014) sí reflejan la inadecuación de las medidas sancionadoras actuales en el contexto del alumnado minoritario.

En caso de alumnado gitano se han encontrado varios estudios sobre su conducta. Díez Gutiérrez (2014) realizó un trabajo sobre prácticas y estrategias de educación intercultural desarrolladas en los centros educativos de la ciudad de León. En él, apunta a que el alumnado de etnia gitana presenta un mayor número de expedientes disciplinarios por conductas disruptivas

en el aula/centro y encuentra la explicación en que estos alumnos encuentran dificultades de adaptación a la metodología “clásica” de actuación en el aula. Esta situación va en consonancia con el estudio realizado por Santiago y Maya (2012) en el que se recogen testimonios de familias gitanas que se quejan del exceso de amonestaciones y partes de expulsión recibidos, como respuesta a alumnos que menos tiempo dedican a las tareas escolares, peores relaciones tienen con los profesores, peores calificaciones y mayor ausencia del centro educativo (Jurado y Justiniano, 2015). Cabe destacar que muchas familias gitanas, así como los propios alumnos, perciben la expulsión del centro como un premio en vez de como una forma de corregir la conducta conflictiva (Álvarez Fernández et al., 2010).

Desde la óptica del profesorado, hay estudios en los que se señala la necesidad de formar a los docentes tanto en valores y culturas como en gestión de conflictos (Buendia et al., 2015; Sánchez Caballero, 2019). Esta formación aportaría herramientas y conocimiento al profesorado para resolver y prevenir de forma eficiente los conflictos que surjan en el aula.

En relación a cómo han de redactarse las normas de convivencia y las sanciones asociadas al no cumplimiento de las mismas, Caballero (2010) propone que tanto los alumnos como sus familias y el centro deberían formar parte del proceso de redacción de las mismas. Carbonel i Paris (2002), comenta en su decálogo para una educación intercultural que la gestión de los conflictos entre el grupo mayoritario y las minorías no se aborda. Por tanto, un buen punto de partida sería fomentar la participación del alumnado minoritario y sus familias para mejorar la convivencia.

Dado que cada país y etnia tiene su propia cultura, sus tradiciones y su forma de comportarse y que, además, en muchos casos puede llegar a chocar con aquellos de la cultura dominante, una medida inicial para dotar de dimensión cultural al Plan de Convivencia sería detallar qué sanción está asociada a cada tipo de conducta contraria a la convivencia.

En el caso de la etnia gitana, por ejemplo, su expresión a través de la música puede producir situaciones molestas para personas que no pertenecen a su cultura. O el choque que a esta comunidad les produce el término “integración”, a priori neutro, pero que ellos consideran ofensivo puesto que no creen que deban

integrarse en la sociedad.

Además, el término integración puede presuponer la pérdida de las señas de identidad propias (FSG, s.f.).

PLANES DE CONVIVENCIA

En Cantabria, tal y como aparece reflejado en el Decreto 53/2009, los centros deben adaptar las normas de convivencia a sus características y peculiaridades teniendo en cuenta el contexto en el que está inmerso, así como las circunstancias personales, familiares y sociales del alumnado. Es decir, el Plan de Convivencia de un centro ha de aplicar las normas y sanciones según el Decreto 53/2009 pero con ciertas adaptaciones para responder a las necesidades propias del centro. Este matiz es muy importante en el caso de alumnado minoritario, puesto que tanto el alumnado como el contexto se debe considerar de forma particular. Cabe destacar que no se pueden ampliar ni modificar las infracciones y medidas a tomar descritas en el Decreto (Morales, 2017).

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Puesto que en la literatura se han encontrado estudios que reflejan cierta ineffectividad de algunas de las sanciones que los centros utilizan con su alumnado, la propuesta que se desarrolla a continuación se centra en modificar estas sanciones y no todas las que se recogen en el Decreto 53/2009. En este punto es importante recordar que, tal y como aparece en la citada normativa, las sanciones no se pueden ampliar ni reducir, solo adaptar. Se adaptan, por tanto, las siguientes: amonestación oral, apercibimiento por escrito, realización de trabajos específicos en horario no lectivo, suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del centro durante un período máximo de un mes, suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases, suspensión del derecho de asistencia al centro y cambio de centro.

AMONESTACIÓN ORAL

Con este primer caso nos encontramos en la situación que se reclama en la literatura de formar y dar herramientas a los docentes para que en el momento en el que tengan que aplicar esta medida disciplinaria no se minusvalore y/o ataque la cultura del discente. Los profesores que conocen su propia cultura y las diferentes culturas de su alumnado establecen relaciones más positivas ellos (Vinvent et al. 2011). Esta solución propuesta tiene carácter, en cierto modo, preventivo, puesto que a la hora de resolver un conflicto que se ha producido en el aula, el profesor ha de poseer este conocimiento de antemano para poder actuar en consecuencia.

Por otro lado, otra medida que se puede poner en práctica respondiendo a la amonestación oral, es el contrato de conducta o pedagógico propuesto por Jurado et. al (2016) y por Gómez y Cuña (2017). Un contrato de este tipo es un acuerdo escrito entre las partes implicadas como reflejo del diálogo y la negociación a la que han llegado. Con él se pretende determinar las conductas que se quieren regular y las consecuencias que tiene su incumplimiento. Esto puede ser muy útil cuando se dan situaciones disruptivas realizadas por un alumno en concreto de forma reiterada. No obstante, es aplicable a más de un alumno o al conjunto de la clase.

Desde una óptica de la cultura gitana, se valora la familia y religión y, además, hay ciertos términos y expresiones que se han de evitar con el fin de que no se consideren ofensivos. Además, en el caso de realizar un contrato pedagógico con un alumno de etnia gitana, es importante conocer que uno de sus principales valores es el cumplimiento de la palabra dada (Fernández Morate, 2000). Se propone entonces matizar esta sanción como se muestra a continuación: Amonestación oral, cuidando aspectos como la tolerancia, la solidaridad, el respeto interpersonal y el conocimiento de las diferentes culturas del alumnado del centro.

APERCIBIMIENTO POR ESCRITO

La adaptación se puede realizar desde dos puntos de vista: teniendo en cuenta la lengua como idioma y teniendo en cuenta el nivel cultural del lenguaje utilizado. En el primer caso, hay aportaciones a la literatura en relación a las dificultades que los estudiantes de origen extranjero y sus familias encuentran a la hora de comunicarse en una lengua diferente a la suya de origen. Vila (2016) reflexiona sobre la pertinencia de establecer una política educativa que tenga en cuenta las dificultades de los estudiantes de origen extranjero a la hora de adquirir y dominar la lengua del centro. Esta reflexión visibiliza el problema del lenguaje, incluso como un problema mucho más amplio que el que concierne al centro educativo.

En el segundo caso, normalmente el lenguaje utilizado a la hora de realizar una comunicación es un lenguaje formal y culto que, junto al ya comentado problema de comprensión de la lengua del país, solo dificulta aún más su comprensión por parte de las familias minoritarias. En el caso concreto de este estudio, cabe destacar que el 70% de la población gitana mayor de 45 años no posee educación primaria, disminuyendo hasta un 30% en la población con edades comprendidas entre 30 y 45 años y hasta un 10% en población con edad inferior a 30 años. Esto se traduce en una tasa de analfabetismo del 14% en mujeres gitanas y de un 6% en varones gitanos, frente a un escaso 2% de la población general (FSG, 2019). Para resolver los dos puntos señalados, se sugieren las siguientes medidas a tomar por el centro:

1. Disponer de un modelo de apercibimiento escrito sencillo y con lenguaje coloquial. No se propone eliminar las comunicaciones escritas en lenguaje más formal, sino que lo que se propone es que la información sea simplificada para los casos en los que las familias no posean un nivel adecuado de la lengua mayoritaria o cuyo nivel cultural les limite la comprensión de las comunicaciones.
2. Proponer contacto con asociaciones, fundaciones o mentores que les ayuden bien con el idioma o bien con el significado del informe. Esta medida supone una ayuda también para el centro, que tiende a despreocuparse en este aspecto. No obstante, el centro nunca debe desvincularse completamente del problema.

3. Disponer de modelos de apercibimientos en diferentes idiomas.
4. Contactar con las familias para que el centro se asegure de que comprenden la información que se les ha proporcionado a través de la amonestación, el aviso, el informe de conducta, etcétera.

Con todo lo comentado anteriormente, se propone la siguiente modificación: Comunicación escrita (apercibimiento, aviso, informe, etc.) disponible en varios idiomas y con opción de poseer una copia en formato sencillo y resumido para asegurar una comprensión por parte de todas las partes implicadas: centro, familia y alumnado.

REALIZACIÓN DE TRABAJOS ESPECÍFICOS EN HORARIO NO LECTIVO

La primera adaptación propuesta es detallar a qué se refiere el centro con “trabajos específicos”. Además, para añadir una perspectiva intercultural a la sanción se propone que, a juicio del profesor, los trabajos estén relacionados con la conducta incorrecta, la cultura del discente, la interculturalidad o la diversidad cultural.

Puesto que en la actualidad no se dispone de un currículo intercultural (Besalú, 2010), una forma de paliar esta necesidad podría ser a través de la realización de trabajos como los mencionados anteriormente, para luego exponer a la clase, al profesor o en el propio centro. Esto provocaría mejores relaciones profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-centro, puesto que todos los agentes estarían implicados en la profundización de las culturas minoritarias. Además, puede producir una relajación de los conflictos de índole cultural que puedan surgir entre alumnos y aumentaría el sentido de pertenencia al centro de las familias de grupos minoritarios.

En cuanto a la realización “en horario no lectivo” se propone que se realicen en el aula de convivencia del centro. Hay muchos centros que ya disponen de este espacio y en otros que, tal y como argumenta Pedro Uruñuela en su entrevista (Sánchez Caballero, 2019), estas aulas “han acabado en el cuarto de los

ratones, donde aparcamos a los alumnos disruptivos”, y recalca la importancia de crear “un espacio de reflexión”.

Por tanto, la realización de estos trabajos podría llevarse a cabo en un espacio adaptado para la reflexión.

Esta medida se considera muy positiva para el alumnado extranjero y de minorías étnicas. Montoro (2012) destaca lo importante que es para los gitanos el conocimiento de su cultura y su realidad social. Álvarez Fernández et al. (2010) refleja cómo una madre gitana reclama formas de castigo alternativas a la expulsión de la clase o del centro, como son los trabajos escolares. Testimonios como los recogidos en su trabajo resaltan la importancia de escuchar a las familias de estas minorías.

En este caso, se realiza la siguiente propuesta: Realización de trabajos específicos en horario no lectivo en el aula de convivencia del centro, pudiendo ser de índole no curricular, orientado al conocimiento de las diferentes culturas que conviven en el centro para su posterior presentación a la comunidad educativa.

Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del centro durante un período máximo de un mes

Tal y como expresa Besalú (2010) en su estudio, las actividades extraescolares y complementarias suponen una oportunidad para las escuelas y los institutos de tener en cuenta la diversidad cultural, por lo que el desarrollo de estas actividades, la asistencia y la participación en las mismas es aclamado en la literatura. En algunos centros escolares se ha desarrollado el Plan de Mantenimiento de la Cultura de Origen, realizado en horario escolar o extraescolar (Buendía et al., 2015), cuyo objetivo es el mantenimiento de las culturas de origen del alumnado inmigrante dando a conocer estas culturas a toda la comunidad educativa.

Por el contrario, el colectivo gitano no resulta ser muy participativo en este tipo de actividades (FSG, 2013). Una explicación a esto puede ser que, en general, a las familias gitanas este terreno les parece aún más desconocido que la propia escuela, no autorizando a sus hijos a participar en este tipo de actividades (Fernández Enguita, 2000). Para dar solución a este problema se pueden realizar actuaciones como la del

Gobierno Vasco en su Plan para la mejora de la escolarización del alumnado gitano 2012-2015, (Gobierno Vasco, 2016) con el que trata de impulsar la presencia de alumnado gitano, de su cultura y su imagen en las actividades de los centros, incluidas las actividades extraescolares.

Se observa, por tanto, que esta sanción carece completamente de una óptica intercultural al no tener en cuenta la escasa participación de minorías en las actividades complementarias del centro. Castigar a un alumno minoritario a no participar en ellas, solo contribuiría a aumentar la desconfianza de las familias hacia estas actividades. Por ello, se propone minimizar este tipo de sanción y utilizarla solo en los casos en los que se haya producido la conducta disruptiva durante la consecución de la actividad.

En cualquier caso, se propone especificarlo de esta manera: Suspensión del derecho de participación en actividades extraescolares o complementarias, durante el plazo máximo de un mes, siempre y cuando la conducta disruptiva se haya producido durante la consecución de dicha actividad.

SUSPENSIÓN DEL DERECHO DE ASISTENCIA A DETERMINADAS CLASES Y SUSPENSIÓN DEL DERECHO DE ASISTENCIA AL CENTRO

Se ha encontrado varias referencias que defienden que esta forma de castigo es inadecuada por varios motivos. Desde autores que señalan que no es un castigo efectivo dado que no se suele acompañar de ninguna otra actuación (Pérez-Juste, 2007) hasta autores que comentan cómo se genera un ciclo de expulsión-participación-expulsión carente de efectos positivos ni en el alumnado ni en el grupo al volver al mismo entorno y cómo es frecuente la reincidencia (Marqués, 2020). Iguacel (2009) también observa cómo la expulsión de clase no tiene carácter “correctivo” puesto que no se realiza ninguna actividad posterior. Río y Benítez (2009) relacionan la expulsión con el absentismo, haciendo notar cómo expulsiones reiteradas y la incapacidad de los padres de ejercer cierto control sobre sus hijos pueden acabar haciendo que un alumno sea absentista. Más adelante, Buendía et al. (2015) asociaron la expulsión de clase a la necesidad formativa del

profesorado, quienes necesitan un mayor número de estrategias de actuación y de protocolos en los centros educativos.

En el caso de alumnado gitano es muy frecuente que la expulsión durante unos días lo perciban como un premio y no como un castigo (Álvarez Fernández et al., 2010; Sánchez Caballero, 2019) y, a pesar de que algunas familias gitanas no estén de acuerdo con la expulsión del centro, Álvarez Fernández et al. (2010) recogieron testimonios de familias que reconocían no saber castigar a sus hijos cuando los expulsaban varios días del centro puesto que no se lo toman “en serio ni como una causa grave”.

Por tanto, si bien se ha observado que la expulsión por sí misma, sin ninguna otra actuación, es además de ineficiente, contraproducente, esta situación es más grave en el caso de colectivos minoritarios y, en concreto, de alumnado de etnia gitana. Esta sanción que en muchas ocasiones se desarrolla en las casas, requiere que centro y familia caminen en la misma dirección en términos de educación mostrando un apoyo especial por parte de las familias.

Es por ello que, en la medida de lo posible, se debería minimizar el uso de esta sanción en favor de otras y, cuando se haga uso, realizar alguna actuación como el trabajo conjunto con las familias, la reflexión sobre lo sucedido o la reparación de la falta (Pérez-Juste, 2007; Iguacel, 2009). En el caso de colectivos minoritarios, el trabajo conjunto con las familias puede llegar a ser crucial para que estas se sientan apoyadas y ayudadas con la educación de sus hijos, así como para ayudarles a comprender el por qué de la expulsión.

Para tener en cuenta la diversidad cultural de la sanción, se propone la siguiente opción: Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases/al centro, como medida excepcional, acompañada de actuaciones reparadoras del daño y ayuda psico-social y pedagógica a las familias durante el período de expulsión.

CAMBIO DE CENTRO

A pesar de ser una sanción que, afortunadamente, se toma de manera excepcional, se le puede dotar de una dimensión intercultural.

Una problemática que no solo surge cuando se realiza un cambio de centro sino que actualmente existe, es la segregación escolar. España es uno de los países con mayor segregación escolar por motivos socio-económicos en la etapa primaria, y se encuentra en la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en la etapa secundaria (Ferrer y Gortazar, 2021). Y uno de los problemas asociados es que la segregación es uno de los motivos principales del fracaso y abandono escolar de los adolescentes gitanos (Parra et al. 2017). Si bien sí existen medidas para reducir la segregación escolar de la población de origen extranjero, no existe ninguna ley a nivel nacional o regional para evitar la segregación de la población gitana (Santiago y Maya, 2012).

En línea con el artículo de Ferrer y Gortazar (2021) se propone especificar en este tipo de sanción la posibilidad de que se escuche al alumnado a la hora de elegir el centro escolar de destino: Cambio de centro educativo teniendo en cuenta la voluntad de los alumnos en la elección del centro de destino, ayudando a evitar la segregación escolar.

CONCLUSIONES

El presente trabajo trata de dar una solución a la actual carencia de dimensión cultural del sistema de sanciones regulado en el Decreto 53/2009 de Cantabria. Se ha visto que algunas de las medidas correctoras más utilizadas son ineficaces e incluso contraproducentes en el caso de colectivos minoritarios. Puesto que en el Decreto 53/2009 se pide a los centros escolares que tengan en cuenta el contexto en el que están inmersos a la hora de elaborar el Plan de Convivencia, pero sin modificar ni ampliar las medidas correctoras, la propuesta realizada trata de aportar el matiz intercultural a las mismas.

En este trabajo, no se han matizado todas las sanciones

que los centros pueden utilizar. Se ha trabajado con la amonestación oral y escrita, la realización de trabajos específicos, la participación en actividades extraescolares, la expulsión de clase o del centro y el cambio de centro. En todas ellas se ha justificado cómo pueden ser medidas que, tal y como aparecen reflejadas en la normativa, son inapropiadas para colectivos minoritarios. El matiz que se ha hecho de cada una de ellas, tiene en cuenta las particularidades comunes a estos colectivos y no concretas en ninguna etnia, a pesar de ejemplificar en el colectivo gitano.

En definitiva, se propone un sistema de sanciones intercultural, herramienta que se considera un paso muy significativo hacia la inclusión cultural, aumentando el sentido de pertenencia al centro escolar por parte de los alumnos y familias extranjeras o pertenecientes a colectivos minoritarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Fernández, V., González Iglesias, M. M., y San Fabián Maroto, J. L. (2010). La situación de la infancia gitana en Asturias. Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Gobierno del Principado de Asturias. Disponible en: <https://www.observatoriodelainfancia-deasturias.es/documentos/infancia-gitana.pdf>
- Badía, M. M. (2002). Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Departamento de Psicología de la Educación.
- Besalú, X. (2010, del 1 al 21 de marzo). La educación intercultural y el currículo escolar [conferencia]. I Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación.
- Buendía Eisman, L., Exposito López, J., Aguadez Ramírez, E. M., y Sánchez Núñez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
- Caballero Grande, M.J. (2010). Convivencia escolar: Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Consejería de Educación de Cantabria (2005). Plan de Interculturalidad para Cantabria.
- Decreto 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, núm.

- 127, de 3 de julio de 2009, pp. 8959-8971. Disponible en: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=154232>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.
 - EESC (2021). European Economic and Social Committee. Disponible en: <https://www.eesc.europa.eu/es/news-media/news/el-exito-del-nuevo-marco-de-la-ue-para-la-poblacion-gitana-esta-en-manos-de-los-estados-miembros>
 - Ferrer, A., y Gortazar, L., (2021). Diversidad y libertad: Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro. *EsadeEcPol*. Disponible en: <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/segregacion-escolar-esadeecpol/>
 - FSG (2013). El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado. Disponible en: https://www.gitanos.org/upload/42/08/EstudioSecundaria_InformeEjecutivo.pdf
 - FSG (2019). Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza. Disponible en: https://iseak.eu/wp-content/uploads/2019/09/informe_FSG_ISEAK.pdf
 - FSG (s.f.). Glosario. Disponible en: <https://www.gitanos.org/actualidad/prensa/glosario.html.es>
 - Fernández Enguita, M. (2000). Escuela y etnicidad: El caso del pueblo gitano. *Revista bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano*, 7/8 (), 66-73.
 - Fernández Morate, S. (2000). Las familias gitanas ante la educación. *Palencia*. Departamento de cultura.
 - Fernández, S. (3 de febrero de 2016). ¿Cuáles son las principales costumbres gitanas?. *Astelus*. Disponible en: <https://astelus.com/costumbres-gitanas/>
 - García Correa, A. (2008). La disciplina escolar. *Universidad de Murcia*, Servicio de Publicaciones.
 - Gobierno Vasco (12 de enero de 2016). Plan para la Mejora de la Escolarización del Alumnado gitano (2012-2015). *Euskadi*. [euskadi.eus](https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/plana_programa_proiektua/plan-para-la-mejora-de-la-escolarizacion-del-alumnado-gitano-2012-2015/). Disponible en: https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/plana_programa_proiektua/plan-para-la-mejora-de-la-escolarizacion-del-alumnado-gitano-2012-2015/
 - Gómez, M. Del C. y Cuña, A. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por escrito*, 8 (2), 278-294.
 - Hernández Ibáñez, E. (2014). El absentismo y la inclusión en la escuela de la etnia gitana. [Trabajo final de máster, *Universitat Barcelona*].
 - Iguacel, S. C. (2009). Diseño y evaluación de un programa de intervención en un aula de Educación Compensatoria con alumnado de cultura gitana [Tesis de doctorado, *Universidad de Granada*]. Departamento de Métodos de Investigación y diagnóstico en Educación.
 - Jurado, P., y Justiniano, M. D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Boletín Redipe*, 4 (12), 26-36.
 - Jurado, P., y Justiniano, M. D. (2016). Propuestas de intervención

ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (3), 8-25.

- Jurado, P., y Olmos P. (2012). Comportamientos disruptivos y proceso de aprendizaje del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria. En González-Pienda, J.A., Rodríguez, C., Álvarez, D., Cerezo, R., Fernández, E., Cueli, M., y García, T. *Learning disabilities: Present and future* (pp. 926-936). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Marqués, S. (2020, 4 de febrero). Conductas disruptivas, el enemigo nº 1 de los docentes. *Magisterio*. Disponible en: <https://www.magisnet.com/2020/02/conductas-disruptivas-el-enemigo-no-1-de-los-docentes/>
- Montoro, C. (2012). Mejorar el clima de centro y de aula [experiencia]. *Revista convives*. *Disrupción en las aulas*, 2 (), 40-45.
- Morales, A. (2017). El régimen disciplinario del alumnado no universitario en el sistema educativo español [Tesis de doctorado, Universidad CEU Cardenal Herrera, Valencia]. Departamento de Derecho Público.
- Moreno i Oliver, F. X. (2001). Análisis psicopedagógico de los alumnos de educación secundaria obligatoria con problemas de comportamiento en el contexto escolar. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Departament de Psicologia de la Salut i Psicologia Social.
- Pantoja, A. (2005). La orientación escolar en centros educativos. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Parra, I., Álvarez-Roldan, A., y F. Gamella, J. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10 (1), 35-60.
- Pérez-Juste, R., (2007). La escuela como espacio de convivencia e integración cultural. En Sancho, M.A., de Esteban, M., Díaz-Pintos, G., Pérez-Juste, R., Díaz-Aguado, M. J., Cerezo, F., Serrano, A., Ortega Ruiz, R., Ortega-Rivera, J., y Cowie, H. *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica* (pp. 39-79). Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Río, M. A., y Benítez, J. (2009). Intervención socioeducativa y conguraciones familiares alejadas de la norma escolar: Un estudio sobre absentismo y otras desimplicaciones parentales en la escolaridad. Fundación Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- Sánchez Caballero, D. (2019). Las conductas disruptivas no se ven en los planes de estudios del máster en formación o de Magisterio [entrevista]. *El diario de la educación*. Recuperado el 23 de mayo de 2021 de: <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/02/28/las-conductas-disruptivas-no-se-ven-en-los-planes-de-estudios-del-master-de-formacion-o-de-magisterio/>
- Santiago, C. y Maya, O. (2012). Segregación escolar del alumnado gitano en España. Fundación Mario Maya. Recuperado el

26 de mayo de 2021 de: <https://discrikamira.eu/wp-content/uploads/2019/03/Informe-de-Segregaci%C3%B3n.pdf>

- Tórrego, J. C. y Fernández, I. (2006). La disrupción y la gestión del aula. *Convivencia en la escuela*, 3, 1-8.
- Vila, I. (2016). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (2), 127-142.
- Zea, A. (2020, 25 de noviembre). El sindicato ANPE atendió a 1594 docentes por conflictos con alumnos en el curso 2019-2020. *Europapress*. Recuperado el 11 de diciembre de 2020, de: <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-sindicato-anpe-atendio-1594-docentes-conflictos-alumnos-curso-2019-2020-20201125142655.html>

LA DANZA DE LA ESTRELLA COMO RITUAL DE BIOINSPIRACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Verónica Trujillo Mendoza,
Carlos Edwin Morón García,
Vanessa Vélez Avendaño¹¹

RESUMEN

La orientación del programa educativo intercultural en México se ha encaminado a la interculturalidad funcional, pues soslaya aspectos centrales de las comunidades milenarias, como la dimensión espiritual. Una manera de atender tales carencias es la recuperación vivencial de prácticas rituales míticas de estos pueblos, como elemento neural de un proceso educativo e identitario que acerque a los jóvenes al logro del buen vivir. A partir de lo anterior, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre el modo de articulación de los mecanismos formativos-lúdico-espirituales que propician una práctica de danza como la de la estrella, para explicar la emergencia de una identidad que posibilite procesos educativos de resignificación de valores de pueblos milenarios en jóvenes universitarios, a través de los planteamientos de la cosmodernidad y bioinspiración.

Se parte de una metodología cualitativa con un enfoque heurístico del ritual a partir de conceptos derivados de la transdisciplina, interculturalidad crítica, cosmodernidad y Buen Vivir. Como resultado de este proceso de reflexión es posible plantear la Danza de la Estrella como un ritual que proyecta la construcción de una identidad cosmoderna a través de procesos de educación intercultural crítica. Se parte de una reflexión teórica para identificar cómo algunos de los elementos simbólicos de la danza son entidades que encuentran coherencia conceptual con la cosmodernidad, bioinspiración y educación intercultural. Por ello, los alcances de este texto no incluyen la perspectiva de los participantes sobre la danza.

¹¹ Autores y autoras de la Licenciatura en Comunicación Intercultural, Licenciatura en Lengua y Cultura, Universidad Intercultural del Estado de México. San Felipe del Progreso, Estado de México. México. E-mail de contacto: verónica.trujillo@uiem.edu.mx; edwin.moron@uiem.edu.mx

PALABRAS CLAVE: espiritualidad; identidad; danza; valores; cosmodernidad.

INTRODUCCIÓN

La Danza de la Estrella es un ritual que articula manifestaciones espirituales de diferentes culturas originarias, mediante la música, canto y expresión corporal de los participantes, para propiciar la búsqueda interior que posibilite una coexistencia integral con el medio en el que se desenvuelve. A partir de ello, surge la interrogante sobre: cómo, a través de una práctica formativa, lúdica y espiritual, se incentiva y resignifica un sistema de valores propio de los pueblos milenarios, mediante el cual se promueve una identidad cosmoderna. Por tanto, el objetivo es reflexionar sobre el modo de articulación de los mecanismos formativos-lúdico-espirituales que propician una práctica de danza como la de la Estrella, para explicar la emergencia de una identidad que posibilite procesos educativos de resignificación de valores de pueblos milenarios en jóvenes universitarios, a través de los planteamientos de la cosmodernidad y bioinspiración. Para cumplir con el objetivo se plantean tres momentos: el primero describe la Danza de la Estrella y su acontecer; posteriormente se vinculan la cosmodernidad, bioinspiración, espiritualidad e identidad; para finalmente concebir esta ritualidad como una herramienta de educación intercultural.

Para llevar a cabo esta investigación se parte de una perspectiva cualitativa en la que se hace un ejercicio heurístico sobre la Danza de la Estrella desde las categorías conceptuales derivadas de la transdisciplina, interculturalidad crítica, cosmodernidad y Buen Vivir. Para efectos de este análisis se consideraron los diálogos sostenidos con aquellas personas que han participado, por lo menos, una vez en la danza. Desde esa interacción ha sido posible asumir algunas pautas de interpretación sobre el sentir que tal ritual provoca en los participantes, además de que se parte de la propia vivencia en el mismo para comprender tanto la forma en que se lleva a cabo, como los factores emotivos que se desencadenan. Aunado a ello se ha echado mano de material audiovisual recopilado, principalmente, del año 2018 y 2020.

Se parte de una reflexión teórica, ya que la intención del texto es identificar cómo algunos de los elementos simbólicos de la danza son entidades que encuentran coherencia conceptual con las propuestas de la cosmodernidad, bioinspiración y educación intercultural, desde la forma de articulación que la danza plantea como forma ritual que busca interpelar a los participantes para proponerles vías distintas de aprehensión de tales prácticas en su vida cotidiana. Por lo anterior, los alcances de este texto no incluyen lo que los y las participantes hacen con aquello que la danza les proporciona, no porque carezca de importancia, sino por meras delimitaciones del tema de investigación que se abordan en esta reflexión.

LA DANZA DE LA ESTRELLA O SITLAMIJTOTILI

Desde hace una década aproximadamente, esta danza ha incentivado la participación de jóvenes en diferentes entornos culturales. Con un promedio de 60 participantes, se ha llevado a cabo en diversos espacios y centros ceremoniales del país, principalmente en el Estado de México, Michoacán, Morelos, Guerrero, Jalisco, Nayarit, Chiapas, Quintana Roo y CDMX, aunque también es bien recibida en Sudamérica a través de la Fundación Cultural Camino Rojo, A. C. Tanto la Fundación, como el Fuego Sagrado, son instituciones que buscan preservar ceremonias, tradiciones y rituales comunes a diferentes culturas mesoamericanas y del mundo. Su propósito radica en atender la educación cultural y espiritual tanto de niños, como de jóvenes, pues consideran que es preciso recordar-reactivar prácticas antiguas que recuperen el vínculo humano-naturaleza-comunidad para reconstruir la identidad basada en tales relaciones.

La Danza de la Estrella se reproduce dentro de un microcosmos en el que, el sol, postrado en tierra y oculto en las faldas del cielo, lucha por prevalecer sobre la oscuridad. Con ello se busca honrar al sol en su fase nocturna, mediante la metáfora sol-oscuridad y fuego-tierra, lo cual es visible en la estrella de siete puntas cavada en el piso, donde el sol-fuego debe ser alimentado durante toda la noche con las semillas del mundo para que este renazca de la oscuridad-tierra. Según la cosmovisión de algunos pueblos milenarios, en ese momento, el

sol se vuelve una especie de embrión que necesita gestarse en el ombligo del cielo y que, por tanto, no alumbró aún el firmamento, entonces requiere de todos los elementos que él mismo vivifica para poder surgir nuevamente.

La Danza de la Estrella se compone de 4 etapas, cada una implica un proceso de introspección en el que, a través del canto y el ofrecimiento al fuego, se orienta la reflexión sobre la importancia de los alimentos, el agua, la tierra, el aire, así como el ciclo natural que los reúne a todos ellos cada día en la vida. En otras palabras, a través de este ritual se reconocen las relaciones que hay entre la vida humana y la naturaleza proveedora-nutridora de tal vida. Por ello, al entrar en el círculo, en el poniente se encuentra una mesa que sirve como altar, en el que hay una variedad de sabores, texturas, olores, formas y colores que van desde el chocolate, la miel, el maíz, hasta el amaranto, kopal y tabaco.

Durante la primera etapa, los asistentes se presentan frente al fuego con tabaco para que esta energía reconozca su intención y, a lo largo de varias secuencias, las personas se dirigen a las cuatro direcciones para posteriormente ofrendar algunas esencias a la hoguera central. Durante la segunda etapa, se induce a los participantes, con pasos serpenteantes, a reflexionar en la importancia que tiene el agua en la vida humana, para ello, se comparte un poco de agua a los puntos cardinales y entre los asistentes.

A lo largo de la tercera intervención, el fuego recibe ofrendas de alimentos dulces, como azúcar, chocolate, piloncillo, amaranto o miel. Es un periodo vinculado con la voluntad o capacidad de emprender las cosas. En la última etapa, la puerta en la que se agradece y recibe un nuevo día, se depositan los frutos, como producto final del proceso de maduración de una semilla. A la par, se agradece la llegada del día y su energía lumínica con cantos al sol para concluir con la repartición simbólica de los alimentos de esa cosecha.

Durante el proceso de la noche se reconoce cómo la participación de cada elemento en este mundo es vital para su continuidad. Por un lado, se distingue el factor fisiológico que va de la semilla al fruto, de la gestación al nacimiento y posterior convivencia en la comunidad. Por otro, se advierte que todo ese equilibrio es permisible dada una condición sagrada-espiritual de

intercambio y reconocimiento. Hay un proceso de cosmodernidad que, a través de la educación en lo ritual, permite al ser humano asumir una identidad cosmoderna para el buen vivir.

COSMODERNIDAD: DE LA BIOINSPIRACIÓN A LA IDENTIDAD

La condición de lo ritual es común para los adultos, sin embargo, los jóvenes rehúyen o son excluidos de esta. Recuperar su participación requiere de situaciones que provoquen interés para que sean significativos, incluso desde una perspectiva lúdica e intercultural, una re-educación que abra paso a un descubrimiento identitario cosmoderno encaminado al buen vivir de la humanidad. Para propiciar estos estados, es fundamental partir de un escenario donde se planteen posibilidades de coexistencia integral con el medio en el que se desenvuelve el joven en comunidad.

En este ejercicio, tanto su cuerpo como sus maneras de cohabitar afectan y se verán afectados (Giraldo y Toro, 2021) por el contacto con otros mundos singulares dentro de uno común (Collado, 2018), donde la relación con otras manifestaciones de vida, plantean la posibilidad de fusión. Por supuesto, esta condición de ninguna manera puede entenderse como un intento de homogeneización o colonización cultural, por el contrario, sugiere que, mediante esa fusión con lo diverso, se transite por la senda donde todo está interconectado a partir de diferentes niveles de realidad. En este sentido, las ideas de transculturalidad y cosmodernidad cobran potencia.

La condición de interacción e interconexión entre los diferentes niveles de realidad con los que se puede establecer contacto, se entiende como cosmodernidad por B. Nicolescu y como complejidad por E. Morin, e incluso la polilógica de Galeffi va en el mismo sentido. Tal proceso marca puntos enfáticos que se han olvidado por descuido y otros que, de manera conveniente, han sido velados, como los saberes y formas de conocimientos heredados por pueblos milenarios o la relación tácita y posible de la ciencia, con la religión, espiritualidad y otras disciplinas.

En relación con lo anterior, Javier Collado (2018) asevera que “...ciencia y religión se funden para dar paso a la filosofía

cosmoderna. Como resultado, surge una ética global para reinventar lo sagrado como producto de la integración entre cosmovisiones religiosas y científicas.” (Collado, 2018, p. 57) En torno a esto, es prioridad distinguir el origen etimológico de la palabra religión que se interpreta como una “...acción y efecto de ligar intensamente”, sin que haya implícito ningún dios o dioses de por medio.” (Collado, 2018, p. 64). Cuando se asume de esta manera la palabra religión, se vincula con la ciencia, que en sus orígenes operaba de una manera semejante, a partir de una observación común se establecía un proceso sistemático que la complejizaba y convertía en premisa científica.

Para que el humano pueda comprender esos niveles de interconexión en el mundo, recurre a lo que señala Panikkar (citado en Collado, 2018) como órdenes ontológicas que son: mito, logos y misterio, vinculadas a lo espiritual, científico y religioso. Es decir, el ser humano se ha explicado históricamente su origen y el de todas las cosas, así como las relaciones que los unen, desde una dimensión mítica en los albores de la humanidad, científica a partir de la ilustración, pero también religiosa. Incluso estas tres explicaciones pueden resultar simultáneas en ciertos entornos, como los de pueblos milenarios, en los que es más evidente esta relación cosmoteándrica que interrelaciona de manera inseparable lo humano, lo cósmico y lo divino (Panikkar citado en Collado, 2018).

Otra forma de relación común en pueblos milenarios entre lo histórico, religioso y espiritual es la propia noción de espíritu, entendido como aquel soplo o respiración que provee de fuerza y que se compone de “... intuición, un sentido de sacralidad, de conocimiento, de interconectividad y de interdependencia...” (Brantmeier citado en Collado, 2018, p. 64). En esa noción existen contenidos científicos y religiosos ya que se asume que todo organismo vivo requiere del oxígeno, una cierta forma de respiración para mantenerse. Es decir, hay un saber ahí objetivo, lógico, pero también un principio de religación, pues ese aliento vincula a seres humanos y demás entes dependientes de ese espíritu. También hay una convergencia de estas formas cuando se habla de lo sagrado (Collado, 2018), si se piensa en aquellas prácticas rituales que unen o conectan con la propia sangre, con aquello que ha dado sustento.

Por consiguiente, todo ritual considerado como sagrado, revela su relación directa y necesaria con la práctica religiosa

y espiritual de un individuo al interior de una comunidad de pensamiento. En palabras de Collado (2018), se descubre una “... constelación de interconexiones... a través de una participación sincrónica... el conocimiento científico de un universo físico exterior converge con el conocimiento espiritual de un universo emocional interior.” (pp. 80-81) Para B. Nicolescu (citado en Collado, 2018), este proceso se comprende bajo el concepto de Cosmodernidad, pues a través de él se explica cómo todo cuanto existe en el universo está definido por su relación con otras entidades.

De ahí, es posible proponer un aprendizaje de co-evolución consciente mediante una ecología de saberes, donde el conocimiento físico externo y la sabiduría espiritual interna converjan y se complementen en diferentes niveles de experiencia (Collado, 2018). Restablecer las conexiones con la naturaleza, desde la ecología de saberes, requiere que converjan el conocimiento exterior e interior de la propia condición humana, además de la fusión entre ciencia – religión para la creación del paradigma cosmoderno (Collado, 2018). Sin duda, en el mismo sentido que el autor plantea, la ecología de saberes hará notoria la presencia de un ‘tercero incluido’ que será develado a partir de la ecología o cosmología, y que manifiesta la unión entre ciencia y espiritualidad (Collado, 2018). Adicional a esto, Nicolescu (2014) asegura que, en aras de un pensamiento sistémico, la cosmodernidad ofrecerá interacciones indispensables entre ciencia, cultura, espiritualidad, religión y sociedad.

Así pues, potenciar una conciencia cosmoderna implicará una substitución del objeto epistemológico por la relación, interacción e interconexión de fenómenos naturales como una totalidad, como matriz cósmica extensa en que todo se encuentra en movimiento perpetuo y estructurándose energéticamente (Nicolescu, 2014) Esto encuentra completo sentido en el intento de descubrir una conciencia cosmoderna que “... comprenda la dignidad y la libertad del ser humano en su conjuntura planetaria y cósmica...” (Ruano, Galeffi, y Poncze, 2014, p. 143) Como seres ecodependientes, con una identidad compleja que refiera tanto a las condiciones particulares de distinción, así como a otras de interdependencia al ambiente.

En adición a este planteamiento, la perspectiva crítica de la interculturalidad será necesaria toda vez que se encamine a la decolonialidad, a la “... pedagogía y praxis orientadas al

cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida...” (Walsh, 2009, p. 2). Sin embargo, aún hoy, esa fuerza vital-mágico-espiritual de las comunidades que relaciona tanto mundos, como ancestros y personas, se interpreta erróneamente bajo la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, que considera como no modernas, primitivas y paganas a tales relaciones espirituales y sagradas. Así□ pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir la continuidad civilizatoria de las comunidades...” (Walsh, 2009, p. 3) O bien, se busca que el respeto a la diversidad cultural se convierta en una nueva estrategia de dominación a favor de la diferencia colonial a través del multiculturalismo e interculturalidad ‘funcional’, como herramienta conceptual de integración que no cuestiona reglas, es condescendiente con la lógica del modelo neo-liberal existente, permea dispositivos y patrones de poder institucional-estructural y asume la diversidad cultural como eje central (Walsh, 2009).

Por el contrario, la interculturalidad crítica se anuncia como un “... proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá□ de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural...” (Walsh, 2009, p. 11) bilingüe y filosófica. En suma, su proyección contempla ser una herramienta pedagógica en tres dimensiones. De acuerdo con C. Walsh (2009), la primera vía se encarga de cuestionar patrones de poder evidenciados en la racialización, subalternización e inferiorización. La segunda se avoca a visibilizar maneras distintas a través de la comprensión, articulación y diálogo entre diferencias del ser, vivir y saber, desde condiciones dignas, equitativas, igualitarias y de respeto. Finalmente, la tercera se enfoca en la creación de modos ‘otros’ de pensar, ser, estar, aprender, enseñar con el apoyo de la transcultura.

La práctica ritual exigirá para su aprender, un estar presente en cuerpo, tiempo y alma, un convivir que posibilite innovar para conservar, incluso implica innovar la tradición para conservarla, de tal manera que lo que se conserva determina lo que pasa. En concreto, desde estas iniciativas se busca “... contribuir a la verdadera revolución educacional que los nuevos tiempos requiere, que involucra dimensiones no sólo cognitivas

sino también referidas a actitudes, destrezas, conciencia de sí y del entorno y por sobre todo, de orden valórico y espiritual.” (Maturana y Vignolo, 1998, p. 18) Tal como se ha señalado en párrafos anteriores, la transdisciplinariedad enfatizará en sus dinámicas como forma de corresponder a un conocimiento in vivo, preocupado por la reciprocidad entre el mundo externo del objeto y el mundo interno del sujeto, además de la inclusión de un sistema de valores humanistas. (Nicolescu, 2011).

De acuerdo con los planteamientos de Gidley (2012) es necesario tener presente que la educación forma parte del ámbito de la cultura y no de la economía, tal como se institucionalizó en el nacimiento de la escolarización durante la Revolución industrial, periodo en el que, a través de las escuelas, se proveía de mano de obra a las fábricas. Muy distinto a esto, la educación deber ser fundamentalmente una práctica sociocultural que desarrolle mente, corazón y alma con el fin de vivir en un mundo cada vez más complejo e incierto (Gidley, 2012), producto de una economía del conocimiento, que lucha por perpetuar la fragmentación, mercantilización e instrumentalismo a escala planetaria, sin considerar la riqueza y la diversidad de la creación de conocimiento. Por estas razones y sus efectos en la vida actual, es indispensable enfatizar los propósitos culturales, emotivos y espirituales de la educación intercultural, centrados en la atención del deterioro medioambiental, los límites del crecimiento, la justicia, el diálogo de saberes, el convivir y la práctica de rituales sagrados para el replanteamiento de condiciones éticas para el buen vivir.

RITUALIDAD Y BIOINSPIRACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La Danza de la Estrella es una actividad que sucede mediante la puesta en juego de mecanismos lúdico-espirituales que promueven la emergencia de una identidad cosmoderna, al relacionar principios religiosos, científicos y del sentido común dentro de un entorno ritual dispuesto intencionalmente. Tales principios se asumen desde una perspectiva común, es decir, no hay un relato científico estricto que explique el acontecer del ritual. De la misma forma ocurre con las condiciones religiosas, no hay una narrativa especializada evidente para

asumir tal condición, todo se presenta imbricado en la dinámica de ocurrencia del proceso de la danza y desde una narrativa lúdica, por lo que el participante no racionaliza el ritual, sino que lo encarna, lo vive. No es sino en los espacios intermedios, entre las puertas o etapas, que se presenta la posibilidad de cierta racionalización del mismo. La Danza de la Estrella, como cualquier ritual, posee una estructura narrativa mítica que la sustenta, es decir, hay un relato cosmogónico de fondo sobre el cual se generan los movimientos, cantos y ofrecimientos que se realizan a lo largo de toda la noche. Tal estructura mítica se puede identificar bajo las siguientes premisas:

1. La Danza de la Estrella implica un microcosmos en el que el sol, 'enterrado' y oculto, lucha por prevalecer sobre la oscuridad. Por ello es que en el centro del círculo de danza se encuentra el fuego, el cual está limitado por una estrella de siete puntas cavada en la tierra.
2. Durante la noche, el sol 'caído' debe ser alimentado con las semillas del mundo para que vuelva a renacer. Para ello, las mujeres se encargarán de rodearlo e imitar las formas y figuras que los astros describen en el cielo y de vez en vez lo alimentan para que no desfallezca.
3. La Danza de la Estrella se ve consumada al amanecer, ya que el fuego-sol, ha logrado ascender por el horizonte, debido al cuidado del que fue objeto durante la noche, así permanecerá el resto del día hasta que la sombra del Siuatlampa (rumbo del anochecer) se alce nuevamente por el poniente.

A partir de la triada enunciada, es posible identificar la metaforización de los tres relatos implicados: el científico, religioso y cosmogónico, empero desde una comprensión del sentido común. Es decir, hay hechos científicos narrativizados en el ritual, ya que se habla de un fenómeno astronómico que ocurre cada día, el movimiento de la tierra respecto al sol, acontecimiento que propicia días y noches, ciclos de la naturaleza y por tanto procesos ambientales vinculados a la producción agrícola.

De la misma forma hay hechos religiosos entendidos, no como propios de una doctrina que establece dogmas incuestionables, sino como condiciones desde las cuales es posible

un proceso de re-ligación entre el ser humano, la naturaleza y la vida social, desde el mismo sentido que propone Collado (2018). Por ello es que el ser humano adquiere la función de sustentador de los astros que a su vez permiten el ciclo de reproducción natural de las plantas y animales que sustentan la vida humana en la tierra. A partir del devenir ritual, el ser humano encuentra su lugar en el ciclo vital, se re-liga a la creación.

Finalmente, hay un relato cosmogónico que deviene en cosmovivencial, puesto que hay una manera particular de comprensión de los fenómenos naturales desde una mirada cultural específica. De esa forma es posible concebir al sol como una estrella que cada tarde se encuentra enterrada, yace sobre la falda de la tierra-mujer, se nutre de su vientre y es gestado para renacer con las luces de la mañana. Esta mirada cosmogónica se actúa mediante la ejecución de la Danza de la Estrella, es vivida por cada uno de los participantes, no sólo durante el ritual, sino que la hace extensiva a su propia vida, se vuelve en modelo de convivencia en el entorno cotidiano, “Pensar en los otros mundos tiene que ver con la cultura de la convivencia, o sea la convivialidad, la cosmo-convivencia, que es diferente al concepto occidental de “cosmovisión”.” (Yampara, 2011, 7) Se trata de hacer un tejido humano-naturaleza, por ello, tal experiencia sustentada en la cosmovisión torna en cosmovivencia.

En la Danza de la Estrella se expresa el tránsito entre la vida y la muerte, movimiento que para el pensamiento indígena constituye una advocación directa al ciclo agrícola anual, ya que este, depende del enterramiento de las semillas para obtener las florecencias que sostienen la vida sobre la tierra. Es un relato que explica el nacimiento, tanto del sol, como de los frutos de la tierra e incluso del propio ser humano, por tanto, es una experiencia vivencial para colocarse en un momento original, un ritual de retorno al origen en el que se comprenden las múltiples relaciones que hay entre lo vivo que habita el cosmos. Tal reconocimiento es propio de la comprensión cosmovivencial, pues ella implica “...el mundo animal, el mundo vegetal, el mundo de las deidades, el de la naturaleza, la tierra, y el de la gente que hace estos tejidos.” (Yampara, 2011, p. 12) A través de ello se genera, además, un principio de reconocimiento cosmoderno.

Cada uno de los procesos que se propician desde la Danza de la Estrella constituyen un proceso educativo, de formación para el joven que participa y se ve interpelado por ese hacer específico.

No es, sin embargo, un proceso educativo convencional, sino que al enfatizar las relaciones de múltiples niveles de existencia: lo sagrado, lo científico, lo religioso, lo social e incluso lo místico, se vuelve un proceso educativo complejo, en el que no se privilegia un solo tipo de aprendizaje, puesto que se recurre, como se ha mencionado, a diferentes relatos y horizontes de sentido que no sólo se fusionan, sino que dialogan, se potencian, sin que necesariamente pierdan su especificidad. Hay por tanto un proceso potencial de interculturalidad y transdisciplinariedad, en el que los niveles de realidad imbricados fortalecen el carácter flexible de los jóvenes involucrados.

La importancia de una formación educativa espiritual, radica en que esas experiencias emotivas, psicossomáticas y rituales permiten "... desarrollar conexiones profundas con las otras personas, con la vida, con la naturaleza y con el cosmos... [generan] inspiración biomimética, se apoya tanto en las creencias espirituales como en las demostraciones científicas empíricas, sin caer en el dogmatismo..." (Collado, 2018, 81) Por lo que se potencia una disposición mayor a aceptar y convivir con las alteridades propias del mundo en el que se habita. Se genera un sistema de creencias de mayor amplitud que permiten la solidaridad intergeneracional y la coevolución armónica de sistemas culturales, así como de ecosistemas hacia una supra-ética. Con la interrelación de ciencia, cosmovivencia y religión, a través de un proceso educativo crítico, fundado en el ritual, se busca bioinspirar de manera flexible, que haga posible la relación entre la sabiduría de la biosfera, la esfera social y la tecnológica.

Este tipo de énfasis educativo, que no remite solo a una instancia institucional, sino es extensivo a la propia vida, fortalece la perspectiva en torno a lo que la educación es, en dónde se imparte y de dónde se recibe. Al considerar una práctica ritual como proyecto educativo integral, se amplían los horizontes de aprendizaje a los que el ser humano está habituado y se sientan las bases para que las instancias educativas institucionalizadas consideren con mayor seriedad aquellos procesos desdeñados históricamente. Se abre la posibilidad a una educación de corte transdisciplinar, en la que se aprecie "... la inagotable riqueza del espíritu científico... Al mismo tiempo, revaloriza el papel de una intuición profundamente arraigada en el imaginario, en la sensibilidad y en el cuerpo a propósito de la transferencia de conocimiento." (Nicolescu, 2011, p. 29)

Un paradigma educativo distinto permite la emergencia de un ser humano distinto, con mayor disposición para el Buen Vivir, a la vez que con mayor potencial para sugerirlo y asumirlo, ya que este horizonte de existencia implica un profundo cambio en la consciencia humana que se aleja del consumo y el bienestar individual. El buen vivir tiene, entre sus pilares de socialización, la generación de bienes relacionales tales como "...el ocio emancipador, el amor, la amistad, la construcción de relaciones sociales, el trabajo no escindido del mundo de la vida, la participación pública, en el marco de una relación armoniosa con la naturaleza..." (Ramírez, 2012, p. 238) Elementos necesarios para un modelo de educación intercultural crítico, no solo a nivel universitario, sino extensible a otras modalidades en los que el hacer ritual tenga un lugar central a partir de prácticas como la Danza de la Estrella. Con lo anterior, se propone entonces que una de las vías posibles para reorientar el sentido de la vida, será atender la manera en que la humanidad ha sido educada. En este sentido, la labor de la transdisciplinariedad tendrá un papel fundamental.

REFLEXIONES FINALES

El proceso civilizatorio capitalista ha instaurado un tiempo de sociedad en la que se escinden factores neurales para la humanidad. En primera instancia, la condición dialéctica humano-naturaleza hace pensar que uno le pertenece al otro y desde esa lógica, varias civilizaciones se instauran como entidades ordenadoras de cualquier relación proyectada. Este modo de hacer deviene en las crisis actuales de los diferentes órdenes de la vida, por lo que es menester la emergencia de una ética distinta, cuya base pueda ser un proceso de educación intercultural crítica transcultural encaminado al Buen Vivir, en el que se recupere, por ejemplo, la potencia de la cosmovivencia a través de mecanismos formativos-lúdico-espirituales que propicien una práctica como la Danza de la Estrella y otros rituales sagrados.

Desde esa comprensión la importancia del hacer ritual radica en la capacidad de vincular lo sagrado, con lo científico y religioso a través de mecanismos educativos que no solo provean un marco intelectual, sino una serie de valores comunitarios,

desde una dinámica como el juego, el baile, la risa, la interacción. Estas cualidades se pueden vislumbrar en la Danza de la Estrella porque, a través de la música, convoca a jóvenes para manifestar una conducta ritual de respeto y de relación distinta con la naturaleza. El factor lúdico propiciado por los instrumentos musicales no demerita el acontecer ritual, sino que lo potencia al considerar a los jóvenes quienes, además, se acercan a la dimensión científica y simbólica desde las intervenciones verbales que suceden para explicar su cosmovivencia. Finalmente, resulta fundamental comprender que no se trata de la imposición de cierto tipo de ritualidad en todas las comunidades, sino precisamente, de que el ritual pertinente propicie la inclusión de esta bioinspiración cosmoderna para fortalecer la identidad de los miembros de comunidades, sin ignorar los riesgos que puede implicar, ya que la conducta ritual solo proyecta un modo de acercarse al Buen Vivir, sin embargo, no constata su concreción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Collado Ruano, J. (2018). El paradigma de la cosmodernidad: reflexiones filosóficas sobre ciencia y religión. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (24), 53-85.
- Gidley, J. M. (2012). Futuros de la educación para una sociedad global en rápido cambio. Hay futuro. Visiones para un mundo mejor, 411-436.
- Giraldo, O. F., y Toro, I. (2021). Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar. El Colegio de la Frontera Sur.
- Maturana, H., y Vignolo, C. (1998). Conversando sobre educación. Estudios Públicos, 70.
- Nicolescu, B. (2014). From modernity to cosmodernity: Science, culture, and spirituality. SUNY Press.
- Nicolescu, B. (2011). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior en Trans-pasando Fronteras, Núm.3, 2013. Cali-Colombia 25 ISSN 2248-7212 • ISSN-e 2322-9152
- Ramírez, R. (2012). La vida buena como “riqueza” de las naciones. Revista de Ciencias Sociales (Cr), I-II(135-136),237-249.[fecha de Consulta 28 de Agosto de 2021]. ISSN: 0482-5276. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15324015018>
- Ruano, J. C., Galeffi, D. A., y Poncze, R. L. I. (2014). O paradigma da cosmodernidade: uma abordagem transdisciplinar à Educação para a Cidadania Global proposta pela UNESCO
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. UMSA Revista (entre palabras), 3, 30-31.
- Yampara, S. (2011). Cosmovivencia Andina. Vivir y convivir en armonía integral--Suma Qamaña. Bolivian Studies Journal, 18.

UN NUEVO SENDERO PARA LA INTERCULTURALIDAD, DESDE MÉXICO Y HACIA LA ALDEA GLOBAL

Víctor Hugo Pérez Ávila
Humberto Martínez Hipólito
Hugo González Peña¹²

RESUMEN

En este trabajo se hace reflexión sobre la diversidad en el entorno educativo que ha deambulado por enfoques tales como la homogenización cultural y lingüística heredada del período colonial hasta asumir la interculturalidad como una oportunidad, dado su reconocimiento a la identidad sociocultural en un país multilingüe y pluricultural, como lo es nuestra nación. Desde una perspectiva de equidad, se interpreta como el intercambio entre culturas en condiciones de igualdad, lo que implica una interacción permanente de reciprocidad, crecimiento y aprendizaje entre las personas que conviven.

La dimensión de equidad finalmente nos lleva a la interculturalidad, que debería construir sociedades sin la hegemonía y dominación de una cultura frente a la otra. Involucrando el reconocimiento de identidades excluidas, por la parte homogénea de gobierno que a través de los años nos ha llevado a ir lentamente construyendo un camino dirigido a la interculturalidad, lo que implica acciones y comportamientos de valoración del otro, diálogos entre la univocismo y el equivocismo logrando una convivencia democrática.

Así como la proyección a futuro de estrategias de estado que finalmente conlleven a la evolución social hasta llegar a conformar una sociedad global e intercultural y no solo regiones o instituciones interculturales. Todo ello basado en el momento coyuntural histórico que nos brinda la cuarta transformación a través del Acuerdo Nacional para la Educación.

¹² Escuela Normal de la Huasteca Potosina, La Cuchilla, Tamazunchale. Correos electrónicos de contacto: Victor Pérez aai.cdmx@gmail.com, Humberto Martínez humahi1986@gmail.com, Hugo González asesoría.enohuapo.hgp@gmail.com

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, educación, proceso, proyección, cultura, otredad

INTRODUCCIÓN

La Educación intercultural bilingüe ha pasado por un camino lleno de contragolpes y desaciertos; iniciando justo después de la Revolución cuando se pretendía mexicanizar a los “indios” a través de la imposición de una lengua nacional; política que se reflejó en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, llevada a cabo por Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera. Con dicha ley se pretendía absorber las culturas indígenas que eran consideradas como “atrasadas”, por medio de la enseñanza del español; idea continuada por el Programa Integral Nacionalista de 1913 para convertir a estos entes indígenas en “verdaderos” ciudadanos nacionales.

Para 1939 se conforma la Asamblea de Filólogos y lingüistas en Pátzcuaro Michoacán y se concluye que, la educación bilingüe será el modelo educativo para las poblaciones indígenas; se daría: “la enseñanza en lengua materna, por maestros que hablen lengua vernácula e impartan sus conocimientos elementales en lengua indígena para proceder más tarde, a la enseñanza del idioma nacional”. (Aguirre, 1992, 343). Después de veinte años que inicia este camino apenas se empieza a dar lugar a la lengua originaria; posterior a esto y dentro del gobierno cardenista, por primera vez, se le considera al indígena como ente social capaz de integrarse a la sociedad sin menospreciar su cultura, dando pequeñísima luz a los aires de inclusión.

Posteriormente el arduo trabajo de reconocimiento social e integración a la misma es bien implementado por medio de la preparación de promotores bilingües que con eficacia realizan el inicio de la educación indígena al interior de las comunidades, pero desafortunadamente se enfrentan al hecho de que la política lingüística sigue occidentalizada, además de la evidente carencia de materiales y recursos en lenguas originarias. Aunado a esto, los profesores generalmente se encontraban ejerciendo esta función fuera de su área de preparación académica y de su ámbito cultural.

Para la segunda mitad de la década de los setenta la Asociación Nacional de Profesores Indígenas Bilingües (ANPIBAC); por medio de sus integrantes presionaron al gobierno, logrando que en 1978 se creara la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); siendo un logro más para poco a poco dirimir las barreras políticas e institucionales que existían en este rubro. Sin embargo, poco después, durante el régimen salinista se contraponen la fracción “a” del artículo tercero constitucional indica que en lo referente a educación indígena solo se impartirá obligatoriamente en español.

Pero para el 1º de diciembre de 1994, la insurrección del Ejército Zapatista de Liberación Nacional provee nuevas expectativas para las culturas y los pueblos indígenas. Las culturas, las lenguas de los diferentes grupos étnicos y la educación indígena fueron materia de discusión y negociación frente al gobierno federal, provocando que estos rubros cobraran prioridad en los futuros programas educativos oficiales.

CONTENIDO

Con esta serie de antecedentes, no es sino hasta el Plan de Desarrollo 2001 – 2006, con la alternancia en el poder y las esperanzas de un cambio dentro del devenir educativo de los grupos culturales originarios; cuando por fin aparece la institución para la educación indígena de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), “como el enfoque educativo más pertinente en los contextos multiculturales y plurilingües del mundo contemporáneo”, (PND 2001 – 2006, 27); como en sus líneas lo expresa.

Se empieza a considerar a la nación mexicana como una cultura homogénea y se hacen manifiestas las muchas identidades étnicas existentes dando crédito inminente a la heterogeneidad mexicana contenida en el país.

Es así que en la Ley General de Educación Art. 7 fracción IV dice:

La educación que imparta el estado promoverá mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos

indígenas; los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español. Dando con ello solidez legal a la Educación intercultural Bilingüe y proveyendo el camino a seguir de este rubro tan importante para el desarrollo multicultural y plurilingüe de nuestro país en el cual tomamos parte protagónica los formadores de profesores pues debemos tener en cuenta el momento coyuntural e histórico, la responsabilidad social que nos ha sido conferida; ya que no solo tenemos a cargo la educación de las generaciones futuras, sino también vamos a dar paso a la colocación de la piedra angular para la construcción de una sociedad intercultural y global, que sea consciente de sus características originarias; que valore y respete las características del “otro” y además que tenga las herramientas para hacer crecer a su comunidad e interactuar dentro de cualquier contexto al que se enfrente, de manera proactiva, con liderazgo y una indeleble identidad propia de la cual estar orgulloso y siempre dispuesto a compartirla.

Al arribar al presente, nos encontramos en un escenario que no se había presentado en la historia mexicana nunca antes.

Los comicios del 2018 en México establecieron un parteaguas en todos los sentidos; el voto fue muchísimo más abundante que en el inicio de la “alternancia” y además totalmente contundente. El entonces candidato Andrés Manuel López Obrador obtuvo la mayor cantidad de votos registrados en cualquiera de las elecciones pasadas, y con esto se consolidó lo que ahora conocemos como la cuarta transformación del país.

Dentro de esta cuarta transformación como se le denomina, se le dio una gran importancia a la participación ciudadana en todos los aspectos de verdadera relevancia para la sociedad mexicana. Además de dar un papel protagónico al reposicionamiento de las lenguas y culturas originarias. Esto se realizó promoviendo espacios de participación e interacción social, tales como: consultas ciudadanas, foros públicos de discusión, mesas de trabajo, proyectos de desarrollo propuestos desde los interesados, etc.

Dada la gran importancia que la educación representa para la estabilidad y desarrollo de la nación aquí se crea el mecanismo de participación denominado “Por un Acuerdo Nacional de Educación”, el cual tiene por objetivo convocar a todos a los actores involucrados en la educación básica, media

superior y superior del país: maestros, alumnos, padres de familia, legisladores, investigadores, autoridades educativas, organizaciones de la sociedad civil y a todo interesado en aportar propuestas para la construcción de políticas públicas que permitan al país alcanzar una educación con equidad y calidad en todos los niveles educativos y que beneficie a todos los habitantes del país. Siendo este el escenario pertinente e inclusivo en el cual podemos lograr un importantísimo aporte las Escuelas Normales y sobre todo las Escuelas Normales Interculturales; pues no solo tenemos la responsabilidad de interactuar con los futuros formadores que se desarrollarán dentro de los trayectos escolares, básico, medio superior y superior; sino que además los futuros docentes que son formados la Escuelas Normales Interculturales se enfrentarán a un reto mayor, ser punta de lanza en la creación de una sociedad global, diversa y democrática; siendo estos formadores interculturales los que iniciarán dicha transformación social en el corazón histórico y esencial de nuestro país, el cuál irá permeando al resto de esta, para ir desarrollando la equidad, la inclusión pero sobre todo la interculturalidad sean consolidadas finalmente, que es más que necesario en la actual realidad histórico-social y global.

CONCLUSIÓN

La educación no puede establecerse sin considerar elementos como la pertinencia, la equidad, la eficiencia y el humanismo, no puede prescindir de la pertinencia en su sentido más estricto de responder a las características culturales y lingüísticas de la población. Una educación pertinente es aquella que constituye un factor para el desarrollo y el fortalecimiento de la cultura de los grupos sociales; una que parte del respeto a las distintas perspectivas desde las cuales se comprende y explica la vida.

El sistema educativo nacional tiene que aprender a aprovechar la diversidad como un recurso de aprendizaje, como un método de enseñanza y como un enfoque transversal que deberá atravesar todos los niveles y subsistemas, todas las edades y regiones atendidas por la educación pública mexicana; no problematizarla o estigmatizarla.

El país requiere de un enfoque intercultural que forme a todas y a todos para convivir, respetar y apreciar al otro diverso, que genere capacidades y competencias interculturales, tan necesarias para la inclusión, pero también para la pacificación de la sociedad mexicana. Estas competencias no se generan mediante un único enfoque, sino que los saberes-haceres requeridos para convivir entre culturas, entre lenguas, entre géneros y otros, necesariamente se desarrollan desde abajo, partiendo de los diferentes contextos de diversidad locales y regionales. No puede haber respuestas educativas idénticas para situaciones tan heterogéneas como las que caracterizan los contextos rurales y urbanos, indígenas y mestizos, comunitarios y migratorios.

Dentro del marco filosófico en que se inserta la educación normal permea la definición de su normatividad, finalidades y propósitos educativos, así como las competencias a desarrollar por los docentes en formación para que conduzcan de manera pertinente los procesos de aprendizaje de los alumnos, en el contexto de la transformación permanente de la sociedad. Por lo tanto, la actualización del currículo como un proceso permanente de cambio, en el que los avances en el conocimiento del campo educativo se incorporan a la propuesta curricular para su transformación y para lograr una visión holística del fenómeno educativo, que conduzcan a los actores de la educación normal a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera pertinente.

Dando como resultado un sólido conocimiento del contenido relacionado con lo que deben enseñar y su manera de enseñarlo, una comprensión sobre el desarrollo y el aprendizaje de todos los estudiantes, una habilidad general para organizar, explicar ideas, realizar diagnósticos, así como una gran capacidad de adaptación a las diferentes situaciones que se le presenten para encontrar las soluciones más adecuadas. Siendo conscientes que como, formadores de formadores, sus responsabilidades y atribuciones como parte del sistema de educación superior constituyen áreas de oportunidad para fortalecer su estructura académica y organizacional, conservando en todo momento su identidad como instituciones formadoras de docentes para la educación básica intercultural bilingüe; sin embargo, para la formación de docentes que laboran en el sistema general en los distintos niveles de la educación básica, el tema de la diversidad

e interculturalidad ocupa una posición marginal y está siendo substituido únicamente por el enfoque de la educación inclusiva.

Es por esto de vital importancia el expresar en plataformas educativas áreas de oportunidad tales como:

Las contradicciones que enfrentan los docentes para la enseñanza de las dos lenguas cuando las condiciones de continuidad escolar de las y los niños indígenas en secundaria y los siguientes niveles sólo reconoce el dominio oral y escrito del español, además de no contar con educación indígena o intercultural y bilingüe después de la escuela primaria;

La desubicación lingüística de los docentes que se asignan a las escuelas de educación primaria y preescolar indígena;

La persistente discriminación en distintos niveles sobre los niños y maestros por ser hablantes de lengua originarias;

La negación que desde el sistema escolar se hace de los saberes y prácticas culturales de los pueblos originarios;

Siendo este el primer momento de un proceso de concientización en cuanto al papel que desempeñamos los formadores de formadores dentro de este rubro. Ya que no solamente tenemos por objetivo la educación de las futuras generaciones sino también nos convertimos en la piedra angular para la construcción de una sociedad intercultural, global y democrática; que sea consciente de sus características originarias, que valore y respete las particularidades del “otro” y además que desarrolle las habilidades y herramientas para hacer crecer a su comunidad e interactuar en cualquier contexto en el que sea inserto, es decir, un ente completamente adaptable y funcional.

No diseñado para funcionar en un contexto determinado por las preconcepciones en torno a su formación académica. Lo verdaderamente importante es cómo debemos transformar a la sociedad por medio de nuestro desempeño desde la educación. Y esto tiene inicio en una gran paradoja que ha dirigido nuestros esfuerzos como sociedad de manera casi imperceptible, habitual digamos; a esta paradoja le hemos brindado muchas etiquetas, malinchismo, indigenismo, nacionalismo, etc. Pero la realidad es que estos sobrenombres son solo el producto de una identidad negada, o como lo denominaría el maestro Bonfil, “Una Civilización Negada”.

Y podríamos disertar acerca de esto, pero el punto importante es que, como herederos de una cultura milenaria y dentro de nuestra posición natural de motores de cambio social, como profesores. Debemos tratar de dar sentido al momento coyuntural en el que hoy nos encontramos inmersos pues nuestro verdadero objetivo es recuperar esa identidad ancestralmente negada.

Por todo esto debemos hacer presente nuestra aportación dentro del Acuerdo Nacional para la Educación en donde debemos abordar algunas situaciones educativas que aún tenemos pendientes por consolidar como que contamos ya con propuestas para la formación de docentes indígenas dentro del campo de la educación intercultural y bilingüe, definiendo las políticas y estrategias a seguir para el fortalecimiento de la educación normal y es dentro de este rubro que el papel de la interculturalidad se convierte en un elemento esencial para las Escuelas Normales del país pues la perspectiva actual únicamente dirige estas instituciones a l impulso del uso y preservación de las lenguas y culturas originarias; lo que es verdaderamente valioso, pero su carácter intercultural obliga a pensar más allá de la simple preservación y uso de estos elementos por lo que se debería crear una red de proyección para ello, es decir, para compartir hacia la aldea global estas lenguas y culturas originarias desde una perspectiva de reposicionamiento, revaloración y uso cotidiano de estos conocimientos de forma cotidiana y global, además la característica de que las Escuelas Normales sean en su totalidad interculturales refiere al hecho de que en todos los contextos en los que existe una Escuela Normal contienen elementos culturales diversos que interactúan dentro de los espacios académicos de estas instituciones; y dado su carácter de formadores de docentes que a su vez irán forjando a los futuros ciudadanos de nuestro país está esencia intercultural se convierte en un pilar más dentro de los establecidos para la formación de docentes cómo lo son por ejemplo, la pedagogía, la didáctica, la psicología a las que hoy en día se deberían anexar de manera oficial dentro de los programas de estudio un pilar más tan importante para esta profesión como lo son la interculturalidad que parte desde las lenguas y culturas originarias existentes en todo nuestro país, pero que las toma y las proyecta hacia esta aldea global en la que vivimos y participamos de ella desde los escenarios digitales que promueve el constante desarrollo tecnológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, Santiago, Juan Ansi3n y Fidel Tubino (2008), *Ciudadan3a intercultural: conceptos y pedagog3as desde Am3rica Latina*, Lima, PUCP.
- Aman, Robert (2015), "Why interculturalidad is not Interculturality: Colonial remains and paradoxes in translation between indigenous social movements and supranational bodies", *Cultural Studies*, vol. 29, n3m. 2, pp. 205-228.
- Baronnet, Bruno (2009), "Autonom3a y educaci3n ind3gena: las escuelas zapatistas de Las Ca3adas de La Selva Lacandona de Chiapas, M3xico", tesis de doctorado en Sociolog3a, M3xico, El Colegio de M3xico/Universidad Sorbona Nueva.
- Bensasson, Laura (2010), "El N3huatl en Morelos: propuesta para elaboraci3n de m3todos y materiales audiovisuales", Tesis de doctorado en Antropolog3a, Cuernavaca, CIDHEM.
- Bertely Busquets, Mar3a, Gunther Dietz y Guadalupe D3az Tepepa (eds.) (2013), *Multiculturalismo y educaci3n 2002-2011*, M3xico, COMIE/ANUIES.
- Dietz, Gunther (2012), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educaci3n: una aproximaci3n antropol3gica*, M3xico, FCE.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cort3s (2009), "El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad", en Teresa Aguado Odina y Margarita del Olmo (eds.), *Educaci3n intercultural: perspectivas y propuestas*, Madrid.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cort3s (2013), *Interculturalidad y educaci3n intercultural en M3xico: un an3lisis de los cursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, M3xico, SEP-DGEIB.
- Hamel, Enrique (2001), "Pol3ticas del lenguaje y educaci3n ind3gena en M3xico", en Bein, Roberto y Joachim Bora (eds.),

DEL PATHOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES, AL ETHOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Alejandro Arrecillas Casas¹³

RESUMEN

A lo largo del texto se aborda la problemática de la formación docente en general para particularizar el estudio sobre la situación actual de las Escuelas Normales, respecto a los puntos neurálgicos que, desde mi perspectiva, componen los grandes retos de cambio y transformación que las Normales deberán experimentar, para realmente hablar de una alteridad en la cultura y la pedagogía institucionales. Se cuestiona la “normalidad” de las Escuelas Normales que han naturalizado el estancamiento académico e inmovilizado la innovación y el cambio institucional.

Entre los elementos que se analizan están la vinculación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el tránsito a la formación de profesionales de la educación y no de profesores o docentes, la “desgremialización” de la vida académica, el nuevo escenario de competencia con la Evaluación del Servicio Profesional Docente, la apertura y vinculación con las Instituciones de Educación Superior y el trayecto de un sistema cerrado a uno abierto. Asimismo, se propone una agenda de debate y discusión con los tópicos que se consideran esenciales para lograr la Reforma a las Escuelas Normales. Todos estos elementos permitirán transformar el pathos de la formación inicial de docentes por el ethos de la formación de profesionales de la educación.

PALABRAS CLAVE: Normalismo, Formación Docente, Profesionales de la Educación, Reforma, Modelo Educativo, Ethos-Pathos.

¹³ Profesor-Investigador de la UPN-Unidad Nogales alexarre_@hotmail.com

PRESENTACIÓN

La sociedad mexicana se encuentra en el proceso de construir opciones de desarrollo que le permitan insertarse en la situación internacional, a través de acciones encaminadas a la recuperación económica, la concertación social, el fortalecimiento de la soberanía nacional y la satisfacción de sus necesidades de democracia, libertad y justicia. Frente a ello, la educación es un espacio que cumple una función formativa fundamental en el establecimiento de nuevas perspectivas acordes a esta época, la modernización de la vida nacional, reorientando los objetivos hacia la inteligencia, conocimiento, creatividad, capacidad de solución de problemas, adaptación a los cambios del proceso productivo y, sobretodo, la capacidad de producir, seleccionar e interpretar la información.

Estas nuevas demandas educativas llevan a concebir a la escuela como la institución destinada prioritariamente a la transmisión/apropiación del conocimiento sistematizado y al desarrollo de habilidades cognitivas y de capacidades sociales a través del dominio de contenidos. De ahí, que la modernización del sistema educativo nacional sea fundamental para asegurar la calidad de la educación.

Bajo estas premisas, ha sido necesaria la revisión de los contenidos, la renovación de los métodos de enseñanza aprendizaje, el privilegiar la formación de maestros, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología. La Reforma a las Escuelas Normales y a sus programas curriculares de formación de docentes no son la excepción.

Una de las necesidades que se desprende de este marco es el relacionado con la formación del magisterio. Es urgente ofrecer distintas opciones centradas en la práctica docente a fin de que las Normales puedan cumplir con el papel central que la modernización educativa le plantea. Para ello se ha planteado, desde el año 2014, el Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas.

En el ámbito de la calidad de la educación, se pretende promover la formación, de los futuros docentes, con la finalidad de lograr su arraigo e intervención pedagógica en sus centros

de trabajo. Una posibilidad del maestro para intervenir pedagógicamente se vincula a la comprensión del objeto de conocimiento que se desea enseñar, así como los sujetos a quien va dirigido ese conocimiento. Por ello, aunado a la reflexión y análisis de los procesos globales referidos a la escuela y a la enseñanza, es fundamental abocarse a la revisión de los contenidos, así como de las formas en que se abordan en la educación básica, los nuevos aportes y avances, particularmente de aquellos que tienen implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Resulta importante, entonces, que las y los docentes de las Escuelas Normales conozcan, de manera reflexiva y crítica, tanto la institución escolar como el contexto social, político y cultural en el cual actúan, pues condicionan su quehacer laboral al definir las posibilidades y límites del mismo.

Las situaciones de aprendizaje deben de conducir al estudiante normalista a ser un sujeto cada vez más independiente en el proceso de aprender (Espinoza-Freire, Enrique Serrano Polo, Oscar y Brito Paredes, Patricio, 2017), así como propiciar la expresión de su creatividad, de su actitud propositiva, la construcción de alternativas para la solución de los problemas de su quehacer y la reconstrucción del conocimiento (Moreno, Canto, Nangusé, et. al. 1994, p.24).

Bajo este marco general, el presente ensayo tiene como objetivo central analizar la situación actual de las Escuelas Normales en aquellos aspectos problemáticos que la configuran como una institución compleja, que requiere una profunda revisión y reestructuración integral, para proponer una serie de elementos de disputa que permitan arribar a la construcción de nuevos escenarios sistémicos para ellas.

LA “NORMALIDAD” DE LAS ESCUELAS NORMALES

Si realmente se quiere transitar a una verdadera transformación de la situación y la vida académico-institucional de las Normales, es conditio sine qua non reconocer que la Reforma a las Escuelas Normales debe considerar aspectos que van más allá de lo meramente pedagógico, que trasciende lo técnico-didáctico y que literalmente significa visualizar un nuevo escenario global y

genérico y una inédita escenografía que generarían profundas alteridades en la cultura y la pedagogía institucionales y lo cual refundaría el discurso y las prácticas del Normalismo Mexicano.

La “normalidad” de las Normales enfrenta una reforma educativa que la impele, la cuestiona y la confronta, una “normalidad” que no quiere dejar de ser lo que es aunque no sea lo que deba ser, una “normalidad” que se resiste - incluso vehemente- a abandonar el pathos normalista interiorizado como “normalidad” institucional y que se encontró de manera repentina e implosiva con una reforma educativa que coloca como marco central una cultura y una oferta educativa emergente, la implementación y operación de una oferta educativa que -según se dice- tendrá un modelo de formación inédito y un enfoque novedoso y distinto del institucionalmente aprehendido y legitimado, pero, sobre todo, la madre de todas las batallas serán las nuevas exigencias para los directivos y académicos expresados en una cultura laboral y profesional distinta.

El futuro y explosivo cóctel ha prefigurado un nuevo contexto institucional que generará procesos de conflicto, resistencia, aceptación, adaptación o abierto rechazo por parte de los actores institucionales. Estos campos problemáticos exigen construir una mirada desde la pedagogía crítica, la educación holística, el paradigma de la complejidad y el análisis institucional.

Esta lucha entre lo instituido y lo instituyente no sólo reflejará las condicionantes filogenéticas del Sistema de Escuelas Normales (entendidas como aquellas características comunes que una organización comparte con todas las otras dedicadas a su misma rama o actividad), también revelará las condicionantes ontogenéticas, es decir, aquellas que surgen de la historia singular de una determinada organización, en este caso la vida académica de cada Escuela Normal, a partir de las apuestas, recursos y estrategias que los distintos actores y sectores institucionales han construido al respecto.

LOS ELEMENTOS DE DISPUTA INSTITUCIONAL

El nuevo entorno y campo de disputa institucional y de concreción de la reforma educativa y la gestión institucional atravesará una

serie de fenómenos en los que el Estado Mexicano, a la par con las y los trabajadores de las Normales, deberán intervenir si realmente tienen altura de miras y objetivos reales de modificar profundamente el Sistema de Escuelas Normales. Desde mi punto de vista, entre los más importantes destacan:

“Desgremializar” la oferta educativa, el modelo curricular y los componentes que le rodean, enfatizando que los currícula y las propias Escuelas Normales no son formadoras de docentes, en el sentido tradicional y laxo de la palabra, adscritos a fortiori a una organización sindical y a la nómina estatal, sino formadoras de profesionales de la educación cuyas características definitorias son la autonomía en su quehacer, la formación crítica y reflexiva, así como la capacidad para proponer cambios e innovaciones más allá de lo que supone o plantea el currículo prescrito.

Asimismo, que los propios académicos de las Escuelas Normales se asuman como intelectuales libres críticos y autónomos que trascienden el aula, la dependencia sumisa hacia el SNTE, así como el carácter práctico y procedimentalista que distingue su quehacer cotidiano. Cabe acotar que el término “desgremializar” que utilizo alude a la acepción de gremio que imperaba en el medioevo. En esa época y hasta la actualidad, el propósito de los gremios no era otro que obtener protección de las autoridades para sus actividades y el derecho a regularlas detalladamente. En el caso que nos ocupa, nos referimos a la protección de las autoridades educativas y, sobre todo, a las sindicales.

Transitar de la abducción sindical de las y los académicos de las Escuelas Normales a la aducción académica, de tal manera que las Normales se conviertan en verdaderas comunidades de aprendizaje, cuya gestión institucional se caracterice por la centralidad en lo pedagógico y no en lo normativo-administrativo.

Implementar un Sistema Nacional de Ingreso, Promoción, Permanencia y Egreso del Personal Académico y Directivo, mediante concursos de oposición públicos y abiertos. Junto a ello la creación de una Comisión Académica Dictaminadora autónoma de la SEP y el SNTE.

Es un imperativo categórico reconocer los malos resultados que se han obtenido históricamente en la aplicación de los exámenes de ingreso al servicio profesional y que son un indicativo de la calidad de la docencia –del currículo real– de

quienes son parte de la planta de Académicos y Directivos de las Escuelas Normales. Si a esto le agregamos que prácticamente solo concursaban egresados de las Normales, debido al proteccionismo burocrático-sindical hacia dichas instituciones, la situación se agravó al momento en que la convocatoria se “liberalizó”, es decir, se abrió a otros egresados y egresadas de Instituciones de Educación Superior públicas y privadas, perfilándose un desplazamiento de los aspirantes de las Escuelas Normales y un posicionamiento de las otras IES que ofertan programas pedagógicos.

Las Escuelas Normales, por su carácter gremialista son un gran sistema cerrado, su casi nula vinculación con las IES, el proteccionismo oficial hacia su dinámica institucional, la presencia cotidiana y permanente de la visión y fuerza sindicalista en la toma de decisiones estratégicas, la distorsión de un modelo de ingreso transparente y fundado en la evidencia de competencias de los académicos que forman parte de su planta docente y de los directivos responsables de la gestión institucional, por uno basado en la herencia de plazas, lealtades primordiales y simpatías políticas han generado una verdadera crisis institucional. Los más de los agentes involucrados han intentado invisibilizarla, amortiguarla, aminorarla; los menos, han luchado por resolverla y transformarla; ni unos ni otros lo han logrado, por ello la crisis institucional de las Escuelas Normales está ahí, latente y manifiesta a la vez.

Es importante destacar que las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación (que no formadoras de docentes), al ser consideradas en el espectro de las Instituciones de Educación Superior, pasen a formar parte de un modelo organizacional que les requiera realizar las tres funciones sustantivas, a saber, la docencia, la investigación y la difusión, en donde los académicos de las Escuelas Normales se sumen y se asuman como investigadores permanentes del ámbito educativo.

LA COMPLEJIDAD DE LA TRAMA NORMALISTA

La pedagogía crítica no solo como planteamiento teórico, sino como postura política es el fundamento de la mirada que aquí desarrollamos (Mc Claren, 1997). Asimismo, es una propuesta de

enseñanza que incita a los estudiantes a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas que se les imparten y, por ende, es un imperativo de praxis en los y las docentes de cualquier institución, especialmente las Escuelas Normales. Por ello, la problematización que presento, no es un mero ejercicio intelectual, consiste en partir de un grupo de teorías y prácticas para promover la conciencia crítica y arribar a una educación emancipadora (Adorno,1998).

La breve reconstrucción líneas arriba de los múltiples procesos experimentados y vividos grosso modo por el normalismo mexicano y el propio desarrollo de la vida cotidiana en cada Escuela Normal, nos obliga, también, a entenderlos desde un binomio inseparable de todo análisis sistémico: la mirada holística y el pensamiento complejo.

La palabra holístico proviene del griego holo -significa todo- e -ístico- que significa relación. La educación holística no solo forma al individuo de manera integral, también debe estar acompañado de una mente abierta, capaz de visionar el cosmos y la unión del éste con el universo, aquí se vincula la complejidad donde todo necesita de cada una de sus partes y estas del todo; es una relación abierta y unificadora no reductora, capaz de concebir el conocimiento, la persona y su entorno como un todo (Gallegos, 2001).

Bajo este marco, la perspectiva holística es aplicada en la educación, concibiéndola como un sistema vivo, en constante aprendizaje y evolución. Para algunos propulsores de la educación holista, esta parte de cuatro dimensiones: la ciencia, la sociedad, la ecología y la espiritualidad y trata de desarrollar en las comunidades educativas los siguientes tipos de aprendizajes: Aprender a aprender, Aprender a hacer Aprender a vivir juntos y Aprender a ser.

Respecto al proceso de enseñanza éste es concebido como algo más que la integración de la enseñanza y el aprendizaje, más que cada uno de sus componentes, es la integración holística y sistémica de todos ellos junto con las cualidades, niveles de asimilación, de profundidad y estructural, en sus tres dimensiones: educativa, instructiva y desarrolladora.

De acuerdo con Gavotto (2008, 2009), el educador holístico apoya al alumno y lo respalda, le sugiere caminos, le muestra rumbos y posibilidades, le plantea alternativas, nuevos desafíos,

lo estimula en la búsqueda de la información, y lo confronta en los momentos de desánimo, dificultad y cansancio. Un buen docente ya no es quien tiene la mayor cantidad de conocimientos adquiridos y saberes profundos, sino el que es capaz de conjugar el conocimiento con una adecuada estructura pedagógica que le permite llegar a clase para poder responder a los múltiples interrogantes de sus alumnos, jugar y propiciar interacción con el conocimiento.

En concordancia con lo anterior, un educador holístico lleva a la práctica lo aprendido, amén de saber solucionar situaciones complejas de clase; la astucia, la creatividad y el permanente cuestionamiento de cómo se desarrolla ésta práctica y si está realmente adecuada para conjunto de alumnos que posee, favorecen este modelo pedagógico.

Las Escuelas Normales están impelidas u obligadas a desarrollar un proceso de formación del profesional de la educación que consolide un paradigma educativo creativo e innovador, en contraposición con el informativo, vigente esencialmente en la actividad, que deberá proporcionar la participación activa de estudiantes y profesores en su vínculo con los nuevos enfoques y desarrollo de la producción y los servicios teniendo en cuenta nuestras propias experiencias y las internacionales.

De este planteamiento se infiere que en la educación normal hay mucho por hacer para lograr el desempeño profesional de los egresados, quienes tendrán que enfrentar los retos de la contemporaneidad. Por tanto, la educación normalista necesita plantearse la formación de profesionales que, además de una sólida instrucción y educación, desarrollen competencias que les permitan convertirse en verdaderos creadores y transformadores, capaces de auto-prepararse sistemáticamente durante toda la vida.

Desde un enfoque holístico la formación de un profesional óptimo significa que debe haber aprendido la máxima información científica sobre su profesión con una óptica inter y transdisciplinaria, en el marco de la formación de una conciencia social y de profundos valores éticos y morales, desarrollando su intelecto de forma que permita la capacidad crítica y el pensamiento científico creativo, así como las aptitudes que convergen con la maduración de la personalidad profesional para la toma de decisiones y el entrenamiento creativo.

Lo holístico reside en lo que ocurre en el todo (la realidad donde va a actuar el egresado) no se deduce de los elementos individuales (las materias, asignaturas, áreas o disciplinas que conforman el plan de estudios), ni de su composición, sino al revés: lo que ocurre en el todo lo determinan las leyes internas de estructuración de ese mismo todo.

La importancia de esta postura o, mejor dicho, de esta aspiración, es que nos permite mirar los procesos educativos como fenómenos multifactoriales, imposibles de reducirse a unas variables simples de funcionamiento de una institución, de suya complicada y sui generis, como lo es el Sistema Nacional de Normales.

Vincular formas de acercamiento a la realidad del análisis institucional desde el pensamiento complejo es una aventura riesgosa y difícil, pero, a la vez, fascinante y develatoria. La complejidad como concepto es evidencia de numerosas incapacidades: la incapacidad de alcanzar certezas, de formular leyes, de concebir un orden absoluto, de evitar contradicciones, de comprender la realidad como unidimensional. Para Morin (1997), está regida por tres principios: el principio dialógico -orden y desorden mantenidos a la vez en una unidad- el principio de recursividad, que rompe con la idea lineal de causa-efecto, de producto-productor, de estructura-superestructura, porque el todo constituye un ciclo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor y el principio hologramático que promulga que el todo está en las partes que están en el todo. Morin (1997) afirma que “El todo es más y al mismo tiempo menos que la suma de las partes”.

La expresión sintética de la triada sistémica-holística-complejidad, es el diagnóstico que se tiene de las Escuelas Normales, la implementación y operación de licenciaturas con un modelo de formación y un enfoque que demandan su rediseño, así como nuevas exigencias para los académicos expresados en una cultura laboral y profesional distinta, prefiguran un nuevo contexto institucional para los normalistas que ha generado procesos de conflicto, resistencia, aceptación, adaptación o abierto rechazo por parte de los actores institucionales, para con la llamada Reforma a las Normales.

El nuevo entorno y campo de disputa institucional se caracteriza por una serie de demandas entre las que destacamos

la existencia de necesidades sociales y educativas específicas en el país y, particularmente, en cada entidad federativa, la necesidad sentida del diseño de contenidos locales y estatales, así como el análisis de nuevas temáticas y contenidos acordes con la compleja realidad emergente y global, generando la necesidad de modificar los objetos de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje y, por ende, la exigencia de innovar, adecuar o sustituir viejas prácticas pedagógicas y discursos-contenidos poco pertinentes con respecto al nuevo modelo educativo.

En este sentido la reflexión sobre la organización, sobre su flexibilidad, sobre la dinámica del cambio organizativo debe ser objetivo primordial y no relegarla a un segundo plano. Además, las organizaciones que educan requieren desarrollar características como la racionalidad y la colegialidad, pero fundamentalmente la flexibilidad, la cual requiere de procesos de sensibilización a la necesidad de cambio, unas estructuras capaces de cambiar con autonomía y agilidad y más personas con actitudes abiertas para impulsar y llevar a cabo adaptaciones y concretar significativamente las intencionalidades educativas de las escuelas. El caso de las Normales es sintomático de esta necesaria transformación.

Los mejores diseños y proyectos curriculares, si no tienen en cuenta el contexto organizativo donde se van a desarrollar y si no se plantean las exigencias de cambio que han de llevarse a cabo en las organizaciones, no tendrán al mejoramiento y transformación esperados. Por ello, resulta importante decodificar la realidad social que constituye dicha institución para encontrar colectivamente el camino hacia el mejoramiento de los procesos educativos en la escuela. Es decir, entender e interpretar el conjunto de significados y comportamientos que generan las Escuelas Normales como institución social para la concreción de las finalidades e intencionalidades educativas y sociales que tiene asignada y lograr el mayor compromiso y responsabilidad en la atención de las problemáticas educativas diagnosticadas.

Para entender y comprender las interacciones presentes en las prácticas institucionales docentes, es necesario identificar la relación que existe entre la política educativa y las prácticas escolares que se llevan a cabo dentro y fuera de las Normales, valorando las correspondencias y las discrepancias que provoca la dinámica interactiva entre las características de las estructuras

organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos.

Las comunidades educativas de las Escuelas Normales no aceptan tan fácilmente la imposición de formas y estilos de trabajo distintos a sus tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que se esfuerzan en conservar y reproducir como parte significativa de su identidad institucional, ya que están fuertemente determinados por sus valores, expectativas y creencias. Por tal razón resulta indispensable que, a través de la búsqueda y experiencia reflexiva sobre la cultura de la comunidad educativa, los estilos de las prácticas docentes y la develación curricular se tienda a la reconstrucción institucional, para generar de manera natural y espontánea la necesidad del trabajo colaborativo en la concreción de aprendizajes significativos de los alumnos.

En síntesis, la nueva realidad de las Escuelas Normales generará procesos institucionales sistémicos, holísticos y complejos entre los actores académicos y la comunidad normalista. Eventos que implicarán procesos de lucha-resistencia-negociación-consenso para arribar a una Reforma de gran calado que se exprese en una nueva e inédita Institución, en la construcción paulatina de prácticas docentes innovadoras, estrategias didácticas distintas, transformación y reinterpretación de discursos y quehaceres cotidianos, modificación de la concepción y del rol jugado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, relaciones, vinculaciones e interacciones distintas con los alumnos, en suma, alteridades en la cultura y la pedagogía institucionales del normalismo mexicano (Arrecillas, 2015).

NORMALISMO Y CALIDAD EDUCATIVA

En el “Documento Base para la Educación Normal” se plantea que “Para lograr que las instituciones formadoras de docentes aseguren la calidad en la educación que imparten y la competencia académica de sus egresados, (...), es necesario el diseño e implementación de un modelo que promueva y ordene la formación docente” (SEP, 2014). Si bien este es el punto de partida, es indispensable repensar los aspectos relativos a la calidad

educativa mediante mecanismos e instrumentos que permitan democratizar la calidad, ampliar la calidad, corresponsabilizar la calidad y evaluar la evaluación de la calidad, a través de promover la participación social para enriquecer la noción de quienes tienen el poder sobre el discurso acerca de la educación.

La agenda para lograr la calidad educativa no debe ser exclusiva de la educación normal, se requiere ampliar esta oportunidad y exigencia a otras Instituciones de Educación Superior cuya materia de trabajo sea la educación, como lo es la Universidad Pedagógica Nacional.

Por otra parte, existe una insuficiente distribución de una educación de calidad cuya causa principal es el deficiente prorrateo de los recursos financieros, técnicos, materiales y humanos, perjudicando a las Instituciones de Educación Superior del Subsistema Pedagógico, tales como las Normales y la Universidad Pedagógica Nacional. Con base en ello, es urgente revisar a fondo las políticas de distribución de dichos recursos, estimulando, bajo un enfoque de equidad, dotar más a los que menos tienen para segregar menos a los que más necesitan.

La calidad educativa no se reduce a obtener resultados numéricos aceptables, también hay que hacer del espacio escolar un ambiente de aprendizaje inclusivo y confortable, donde circulen contenidos socioculturales significativos y relevantes para la comunidad escolar. Implica una profunda y total descentralización educativa, la cual inicie por respetar el profesionalismo docente y directivo para que localmente se tomen las decisiones cotidianas de la vida escolar y con todo esto lograr una Educación Democrática de Calidad, con Equidad y Calidez, bajo la consigna: ¡Por una Educación donde quepan muchas educaciones!

El logro de la calidad en el trabajo de los docentes tiene un referente obligado en la formación y la responsabilidad compartida entre estado y federación, por ello es necesario acrecentar la facultad de las entidades federativas en el diseño de programas de formación y profesionalización continua y permanente.

Además, la corresponsabilidad en el logro de la calidad debe llegar hasta la célula básica de la educación, es decir, centrar en la escuela procesos de formación continua de sus docentes y directivos, estableciendo alianzas con IES para dar asesoría

externa especializada. Asimismo, fomentar, a través de un esquema simplificado en alguna ley secundaria, la participación de los sectores que componen la sociedad civil, la sociedad del conocimiento y la sociedad industrial, como un imperativo que permitirá compartir fortalezas y repartir oportunidades de mejora.

No es suficiente con hacer equivalente calidad y rendimiento académico con algunas áreas del conocimiento (Matemáticas y Lengua, básicamente), hay que considerar también el Desarrollo Humano, a través una visión humanista, de la formación axiológica, artística y deportiva. Si bien la calidad hay que valorarla por el rendimiento del alumnado no es aumentando los recursos para los centros con mejores resultados como podemos resolver las brechas, si acaso generamos un aumento de la desigualdad. No debe continuar la política de dar a quien menos requiere y olvidar a quien más lo necesita.

Sin duda, debe refundarse el discurso que entienda la calidad como un concepto aplicable a la teleología de la educación, al desarrollo global de la personalidad, de la sociabilidad, del comportamiento moral, del desarrollo físico, de la sensibilidad estética, etc. Esta acción teleológica no deberá ser acción arbitraria, que responda a intenciones momentáneas sin ninguna articulación estructural; muy por el contrario, deberá responder a una intencionalidad conscientemente explicitada y consensada por todos los agentes involucrados.

Por último, rescato dos citas de la socióloga Sylvia Irene Schmelkes del Valle, quien comenta al referirse a los resultados dentro del hacer educativo de las escuelas:

“Sin duda, dentro de la calidad de la escuela, el factor más importante es la calidad del docente. Los estudios coinciden en identificar los efectos de las carencias y de las actitudes de los maestros en la auto-percepción en el éxito o el fracaso escolar de sus alumnos como especialmente relevantes” (2000: 126).

“Los resultados, por tanto, no son una receta para lograr la calidad educativa en una escuela; sólo son indicaciones muy claras de un logos, un ethos y un pathos que, a medida que se vayan construyendo en la escuela, en interacción con su comunidad, irán estableciendo las condiciones para obtener resultados excepcionales de aprendizaje” (2000: 133)

A partir de estos párrafos, sostengo que, previo a pensar en las grandes teorías pedagógicas contemporáneas y los más novedosos sistemas de organización institucional, antes debemos limpiar la casa de los pathos que obstaculizan el desarrollo integral, para arribar a la consolidación de un ethos para las Escuelas Normales que evidencien un logos acorde al nuevo escenario y a las necesidades socioeducativas y psicopedagógicas, y, fundamentalmente, a las exigencias sociales del Siglo XXI.

AGENDA EN TORNO A LA REFORMA INTEGRAL DEL SISTEMA NACIONAL DE NORMALES

Con el afán de ser eminentemente propositivos, propongo una agenda muy general y preliminar de posibles temáticas y mecanismos que sentarían las bases para delinear Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas.

La idea central de esa propuesta era detonar una discusión en torno a los procedimientos y tópicos que, desde nuestra óptica, deberían debatir y consensar, en la medida de lo posible o lo deseable, los diversos sectores involucrados en la creación de tal Plan, a saber, todos los trabajadores de las Escuelas Normales, los alumnos, las autoridades educativas y los grupos de la sociedad civil interesados en el proceso.

Desde nuestra perspectiva, era indispensable establecer un periodo de transición, enmarcado en el diseño de una agenda diversificada que garantizara la creación de un subsistema a partir de la participación activa y democrática de los grupos y sujetos involucrados.

Además, la creación del Plan mediado por un proceso de discusión y análisis, colocaría a las Normales en un sitio privilegiado, pues sería reconocido al contemplar a los actores involucrados y no por decreto o por una simple acción derivada del mandato de las autoridades superiores. Es decir, la participación horizontal de todos los actores permitirá superar las inercias de crear instancias por precepto, las cuales se convierten en ilusiones ópticas que, a nivel de la política educativa, operan a la perfección el socorrido aforismo: “Obedézcase, pero no se cumpla”.

Bajo estas premisas, la estructura general de la posible agenda de discusión y análisis que presento sería la siguiente, tratando de mostrarla bajo cierta lógica y en orden cronológico.

1. Marco jurídico y normativo. Se abordaría a través de seminarios de análisis de los documentos normativos y jurídicos que atañen a la creación del Plan Nacional para las Escuelas Normales.

2. Experiencias en las entidades federativas. Se organizarían grupos focales con la comunidad normalista para que expongan la estructura que conciben, las ventajas y desventajas, los mecanismos de participación y consenso utilizados, en general un diagnóstico-pronóstico de cada Escuelas Normal.

3. Análisis institucional. Por medio de talleres de planeación y evaluación participativa, cada una de las Normales realizarían el análisis y evaluación de los programas de trabajo que realizan, de los miembros participantes, de la misión y visión institucionales, de la calidad del servicio que prestan, en concreto, un análisis de las debilidades y fortalezas institucionales que permitiesen generar el tan anhelado Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación.

4. Los Planes Estatales de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN). Consistiría en la presentación de los PEFEN que cada Normal ha generado o generaría para definir su quehacer profesional. La exposición, ante las otras Normales, permitiría ir perfilando los tipos de servicios que deberían ofrecer, la calidad del servicio de cada una de ellas e ir acabando con la duplicidad o ambigüedad de funciones.

5. Las propuestas de los Sectores. Se organizarían mesas-debate en las que los sectores (social, productivo, etc.) presentarían la propuesta de reforma y/o reestructuración del Subsistema, tal y como lo conciben; los planteamientos podrían presentarse a nombre de algún grupo o institución, o bien de manera individual, cuidando no privilegiar anticipadamente a cualquier sector o actor.

6. La voz de la sociedad civil. Se propone instrumentar jornadas de consulta pública en torno a la opinión y expectativas que los sectores tienen de las Escuelas Normales, así como de la política educativa que consideren más pertinente para el nivel

de educación superior de docentes.

7. El Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas. La organización de Congresos Estatales y uno nacional de las Escuelas Normales, que, como corolario, recuperaran los resultados de los procesos anteriormente enumerados, generaría ciertas condiciones para llegar a acuerdos y consensos acerca de la estructura más adecuada para las Escuelas Normales. Las decisiones se tomarían por medio de plenarios generales, en las cuales, la condición indiscutible, sería privilegiar los argumentos de carácter académico e institucional, por sobre los intereses políticos de grupo.

Sin duda que la presentación de esta agenda peca de una generalidad muy sentida, pero la intención no era entregar algo acabado, la postura es que la constitución del Plan debe transitar por procesos de participación democrática, construcción de consensos, mediación de conflictos y ser eminentemente académica.

La reacción de los actores y sectores involucrados no se hará esperar, se manifestarán resistencias, asombros, enojos o nerviosismos. Se notará un escaso afán por discutir y polemizar, por mejorarlas o descalificarlas, poco se mostrará un genuino interés de las autoridades educativas y sindicales por poner en la mesa de la discusión una agenda integral.

Cabe señalar que la estrategia para fortalecer a las escuelas normales será un ejercicio laborioso y basado en consensos y participación, considerando que la historia del normalismo mexicano tiene componentes políticos, culturales y étnicos.

Tal y como ha señalado el Subsecretario de Educación Superior, Rodolfo Tuirán, la estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales apunta al afianzamiento del normalismo, y busca sentar las bases para hacer de éstas instituciones modernas e innovadoras, colocadas en el proscenio y liderazgo del cambio y la innovación educativa.

Para terminar, podríamos concluir (si acaso es la palabra adecuada) que realmente no se lee una aproximación clara a la reorganización y articulación de todas las Escuelas Normales, menos de su vinculación y sinergia con otras Instituciones pares

como la Universidad Pedagógica Nacional y, mucho menos, se nota la intención de incorporar la participación de las Escuelas Normales en el concierto de las Instituciones de Educación Superior.

No obstante, el triunfo electoral de Andrés Manuel López Obrador en las elecciones de este año, podría dar un giro de noventa grados a este escenario de Reforma de las Normales. La inminente desaparición del Servicio Profesional Docente y de la evaluación punitiva, así como la revisión profunda de la situación que guardan las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional, solo tiene dos caminos: o efectivamente se refundan las escuelas Normales, es decir, se reinstituyen integralmente o la tónica será la de construir un “nuevo” sistema o una “reforma” inédita cimentada en las añejas realidades, servir “vino nuevo en odres viejos”, tal vez pensando en su interior que los vicios heredados son insuperables o, peor aún, volver al socorrido aforismo: “Obedézcase, pero no se cumpla”. El futuro y la praxis pedagógica tienen la palabra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Theodor W. (1998). Educación para la emancipación, Madrid, Ediciones Morata.
- Arrecillas, A. (2015). Alteridades de la cultura y la pedagogía institucional. Tesis de Maestría. México: UPN.
- Espinoza-Freire, Enrique Serrano Polo, Oscar, & Brito Paredes, Patricio. (2017). El trabajo autónomo en estudiantes de la Universidad Técnica de Machala. Revista Universidad y Sociedad 9 (2) 202-212. Recuperado el 23 de octubre de 2018, de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2218-26202017000200028&lng=es&ting=es.
- Gallegos, R. (2001). Educación Holística. El Nuevo Paradigma Educativo del Siglo XXI. Fundación Internacional para la Educación Holista, Guadalajara.
- Gavotto, O. (2008). La Teoría Holística de la Docencia. Hermosillo: CESUES.
- _____ (2009). Un Enfoque Holístico para la Evaluación de Competencias: Sólo para docentes sobresalientes. Hermosillo: ITESCA-CESUES-GAFE.
- Giroux, Henri A. (2001) Cultura, política y práctica educativa, Graó, Barcelona.
- Mc Claren, Peter (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México, 1997

- Moreno, X., Aguirre, E., Arias, M., Avilés, M., Báez, M., Canto, J., Casa, M., Gutiérrez, L., Montalvo, J., Martínez, M., Morales, A., Mota, A., Muro, J., Nangusé, J., Negrete, T., Norzagaray, M., Oros, J., Ramírez, R., Rangel, A., Ríos, J., Rodríguez, S., Sáenz, M., San Martín, O., Tapia, A., e Ysunza, M. (1994). Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio, FOMES-UPN. México: UPN
- Morin, E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Schmelkes, S. (1996) "Calidad de la educación y gestión escolar". En Ramírez, R. (Coord.) (2000). *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. Lecturas*. México: SEP.
- Schmelkes, S. (2000) "La desigualdad en la calidad de la educación primaria". En Ramírez, R. (Coord.). *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. Lecturas*. México: SEP, pp. 97-108.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo. Plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el sistema de normales públicas*. Recuperado de http://www.forosdeconsulta2014.sep.gob.mx/files/base_educacion_normal.pdf

MAESTROS Y MAESTRAS DE DGETI-MORELOS ¿NACEN O SE HACEN?

Rosa Isela Covarrubias Pinzón¹⁴

RESUMEN

El presente trabajo trata sobre un informe de investigación realizada en el estado de Morelos, México, concluida en 2020, muestra resultados respecto del desempeño docente entre los maestros adscritos a la Dirección General de Educación Tecnológica, industrial y de servicios (DGETI); se presenta el contexto educativo-social y el enfoque metodológico o teoría educativa preponderante en la política educativa imperante durante el periodo de formación académica inicial de los maestros en activo. Como resultado de la investigación fue posible identificar rasgos de conducta de liderazgo y trabajo colaborativo entre los integrantes de los cuerpos colegiados docentes, de manera adicional se recopiló información estadística del universo poblacional en estudio.

Se observó que los docentes en estudio presentan características similares para cada uno de sus rangos etarios, esto representa el modo real en que los docentes adaptaron requerimientos curriculares autoritarios a su quehacer docente, a partir de esta información es posible calcular una medida de estadística deductiva respecto a dichos requerimientos hacia la población estatal, adicionalmente es posible establecer una postulación personal que se refiere al estado interno motivacional de los docentes considerando los mismos resultados y comparando rasgos cuantitativos de conducta de liderazgo y habilidades blandas entre la totalidad de dichos docentes. Las políticas públicas educativas en México no han mostrado ser efectivas en la formación de docentes desde su formación inicial.

PALABRAS CLAVE: México, Liderazgo, Profesionalización
Docente

¹⁴ Docente de la especialidad de Técnicos en Contabilidad en el Centro de Bachillerato Tecnológico, industrial y de servicios No. 76. Cuautla, Morelos, México.
rosaisela.covarrubias.cb76@dgeti.sems.gob.mx /icp.cb76@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

“Dadme un punto de apoyo y moveré al mundo” estas palabras atribuidas a Arquímedes, ilustre científico del mundo antiguo quien arrastrado probablemente por un entusiasmo desmedido ante los resultados que hubo demostrado con la ley de la palanca expresó tal compromiso, los testigos del hecho, si es que realmente sucedió, se encargaron de volver imborrables sus palabras, letras más o letras menos, el estado interno del inventor es lo que nos interesa observar en este escrito.

La seguridad de alcanzar una meta personal y la gestación de esa meta en la psique de quien la expresa, es el resultado de un proceso interno y único, como únicos son el valor intrínseco de alcanzarla y el escenario en el que cada persona se desarrolla a lo largo de su vida. En esta ponencia nos enfocaremos a observar el contexto social de la actividad académica de los docentes de educación Media Superior (EMS) que se encuentran en activo y adscritos a la Dirección de General de Educación Tecnológica, industrial y de servicios (DGETI) en el estado de Morelos, un estado situado en el centro de la República Mexicana y colindante con la capital del país, y observaremos un escenario actual que pretende mostrar en su conjunto el estado general de la trayectoria académica de dichos docentes, relacionándolos con registros cuantitativos que muestran actitud de liderazgo y habilidades blandas entre los docentes en estudio.

La investigación completa fue publicada de manera electrónica por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y se encuentra disponible en acceso abierto bajo el título: El trabajo colaborativo docente en la educación media superior (Fonseca, Ibarra y Santiago, 2020) en la obra es un trabajo colectivo que muestra el estado actual así como el interés de los docentes al interior de la DGETI para participar activamente en la construcción de una mística colectiva, basada en los conceptos de liderazgo y colaboración; debo mencionar que los trabajos de investigación de campo concluyeron una semana antes de que se decretara la emergencia sanitaria global producto del COVID-19, por esta razón no se hace alusión al periodo de trabajo en condiciones sanitarias adversas que aún se encuentra presente.

En los minutos posteriores haremos un breve recuento desde el estado de la cuestión hasta el momento anterior a la interpandemia, (momento actual en que aún no se declara el término de la alerta sanitaria) que vivimos hoy en día, en el cual pondremos en la mesa la motivación y el liderazgo de los docentes. Las líneas posteriores no pretenden ser un tratado sociológico, sino que representan el punto de vista de una servidora, emitido desde la experiencia de la investigación en comento, así como de la experiencia personal y laboral de casi una decena de años en la labor docente objeto del presente escrito.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Actualmente, hablar de la labor docente puede traer consigo posturas encontradas, por una parte, en algunos países alrededor del mundo, las políticas educativas emitidas para tratar de contrarrestar los efectos negativos en el desarrollo de los ciclos escolares durante la situación de contingencia sanitaria actual (SEP, 2020a), han sido más o menos aceptadas por la sociedad en su conjunto, aún en el entorno global actual, si bien las naciones muestran diferencias que son sustanciales entre un cuerpo colegiado docente y otro, en México y particularmente en Morelos, es muy probable que la situación de los docentes, sus estrategias, motivaciones, intereses y dificultades aún muestren los rasgos observados a inicios del año 2020, que son aquellos descritos en seguida.

La labor docente en Educación Media Superior (EMS) en México, se caracteriza por tratarse de un aparato muy numeroso; de acuerdo a los últimos registros, (SEP, 2020b) se conforma actualmente por 408,267 maestros de los cuales 183,666 corresponden a docentes al frente del Bachillerato Tecnológico (BI) y 32,705 al grupo en estudio.

Entre el equipo de docentes que son motivo del presente informe, se colige la aseveración de Fonseca, Ibarra y Santiago, (2020, p.p.168) en referencia a que el 90% de ellos no dispone de una formación pedagógica precursora de sus actividades en el servicio público, aunado a lo anterior, los docentes corresponden a diversos grupos etarios, por ende, son producto de diferentes modelos pedagógicos tanto como de políticas públicas, que

moldearon el actuar de las personas al frente de los grupos como los observamos hoy día.

Los mecanismos del ingreso al aparato gubernamental docente de los maestros de que trata mi discurso no son por ahora motivo de análisis, en cambio, lo es la situación de contexto prevalente durante los años de formación inicial y profesional de dichos docentes, para ello, es menester puntualizar de manera concreta las principales corrientes educativas mexicanas en el transcurso de los últimos 60 años de la mano de la investigadora Margarita Zorrilla (2001).

Partiendo desde 1960, año en que imperaba el denominado Plan de Once Años, que consideraba el inicio de proyectos transexenales y fue el momento en que aparecieron los libros de texto gratuito, se presentó una importante expansión de la educación primaria, posteriormente, aparecen en escena los proyectos de reforma, descentralización y modernización de la educación (de 1970 a 1995), iniciando con el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), durante el cual se llevó a cabo una reforma educativa a los planes y programas de estudio de educación primaria y secundaria (ambos tipos educativos iniciales).

En 1978 la Secretaría de Educación Pública (SEP) inicia su descentralización hacia los estados, mostrando con ello que para un país tan diverso como lo es México centralismo no había sido un elemento que favoreciera la concreción de las políticas educativas de ese entonces.

En los países de América Latina, la primera década de 1980 se caracterizó por compartir crisis económicas cuyo origen generalmente obedecía a la existencia de un déficit económico internacional; a la par, la educación esgrime los principios de obligatoriedad, laicidad y gratuidad, así como también da cabida a los conceptos de calidad y equidad presentes hasta hoy, por lo tanto podemos considerar el inicio del llamado Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, como un momento de cambio en el modelo educativo hasta entonces imperante, lastimosamente, el entorno económico y las propuestas del programa, derivaron en la reducción de recursos para la educación, en especial los relativos al salario de los maestros, y la descentralización no obtuvo resultado fehaciente alguno.

Para 1992, México firmó el Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica (ANMEB) en donde los gobiernos federal y estatal, aunados al sindicato de maestros, acordaron transferir a las entidades federativas (estados) responsabilidad, facultades y recursos para operar de manera descentralizada la educación de tipo básica (preescolar, primaria y secundaria), así como la formación de los docentes; es así como la educación secundaria es considerada obligatoria. El ANMEB acordó lograr la modernización, mayor cobertura y un mejoramiento de la calidad educativa, en un ambiente que enalteciera el ejercicio y la vocación magisterial.

En este momento conviene hacer una pausa personal para preguntarnos, ¿cuántos años de edad y en qué grado escolar nos encontrábamos estudiando en 1992? Guardemos la respuesta para más adelante.

El deseo por postular a México entre los países más desarrollados llevó a la política educativa del sexenio 1989-1994 mediante el Programa de Modernización de la Educación 1989-1994 a aplicar ideas sobre modernización educativa en los temas relativos a la educación básica, la formación de docentes, la educación de adultos, la capacitación para el trabajo, la educación media superior; la educación superior, el postgrado y la investigación; los sistemas abiertos, la evaluación, y los inmuebles educativos.

Como uno de los principales aportes de este periodo podemos mencionar la promulgación de la Ley General de Educación (LGE, 1993), que dejó sin efectos la anterior Ley Federal en la materia y confirió a la SEP de mayor autoridad ante las escuelas.

Durante el sexenio de 1994-2000, se fomentó la participación de instancias internacionales y nacionales tales como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), se realizó una reforma curricular en primaria y en los libros de texto gratuitos, se otorgó el grado de licenciatura a los estudios de normalistas, diseñando para ello planes y programas de estudio pertinentes a dicho nivel, en el año 2000, México aplicó por vez primera la prueba estandarizada PISA.

En 2006, la SEP emitió el Acuerdo 384 (SEP, 2006), por medio del cual se buscó el impulso de los planes y programas de estudio para la educación secundaria, definiendo en el perfil de egreso una aproximación al empleo de las competencias cuando

asume que los estudiantes deberían obtener conocimientos y habilidades que les permitiesen desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática

Continúa el establecimiento de instrumentos estandarizados con la prueba ENLACE y se comienza a considerar el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas de la pedagogía.

Es así que a finales del siglo XX era imposible hablar de educación sin hablar de ella como un fenómeno global, una muestra de ello es la referencia que presenta Adriana Marrero(2006) en donde hace mención al Foro Mundial de Educación, desarrollado en el año 2000, en Dakar, en donde más de 160 países, incluyendo a México, se comprometieron a universalizar la enseñanza primaria, a atender la alfabetización y la igualdad de los sexos en cuanto a la escolarización, entre otros objetivos mundiales, esto para antes del 2015; tan solo 5 años después, en 2005, la misma autora proyecta como inalcanzables dichos objetivos observando que las naciones tienen intereses económicos a los que confieren más interés que a los asuntos de educación, Marrero(2005) refiere que se hicieron latentes las diferencias entre los estudiantes y la infraestructura educativa lo que remarcó las desigualdades sociales.

Luego del Foro de Dakar (2015), 193 países establecieron nuevos compromisos con fecha de cumplimiento en puerta, bajo el título de Agenda 2030, y mediante los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), cada nación aún se encuentra trabajando bajo el tenor de la cooperación internacional.

En México, como último antecedente al manejo de la política educativa vigente, tenemos como referente el año 2008, momento en que se consolida el surgimiento de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (SEP, 2008), colocando al alumno al centro de su propio proceso de aprendizaje e integrando los conceptos de competencias, gestión escolar y el establecimiento de un Sistema Nacional de Bachillerato idealmente enmarcado en un currículo común para la EMS.

Transcurrieron 11 años para que la ciudadanía mexicana, docentes y no docentes, autoridades educativas y no educativas, organizaciones relativas a la educación y otras completamente ajenas, fuésemos testigos del surgimiento de un nuevo modelo educativo, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que

no tiene reparo en identificar la extinta RIEMS como un modelo meramente coercitivo. La NEM surge como respuesta del actual sexenio gubernamental y confiere a los docentes, por lo menos en el discurso, que expresan las líneas de Política pública para la educación media superior de donde se observa la posibilidad de ser identificados como agentes centrales del proceso de enseñanza ante la colectividad y de participar de la gobernanza de las escuelas (SEP-SEMS, 2019).

Actualmente el enfoque humanista de la NEM, que dicho sea de paso se presenta por la autoridad educativa como una “corrección de rumbo”, en donde se pretende dar continuidad al impulso del trabajo colaborativo, a la evaluación que integra el empleo de competencias, a la democratización de la educación y a integrar los tipos educativos en un plan que buscará acompañar a los estudiantes de los 0 a los 23 años de edad.

Luego de este recorrido de 60 años y hasta el momento actual, el objetivo de esta reunión es presentar a la audiencia los propósitos de esta ponencia.

PROPÓSITOS DEL ESTUDIO

La sociedad mexicana tiene sus particularidades, como sucede en cualquier otro país, al compartir con otras naciones la región Latinoamericana podemos de alguna manera, y por un sinnúmero de razones, identificar rasgos coincidentes con algunas naciones de la misma región, sin embargo, la idiosincrasia de una servidora y mis conciudadanos, sin ser el motivo central de nuestra plática, pueden dar a los propósitos un matiz particular.

El propósito central del estudio, consistió en identificar los grupos etarios de docentes adscritos a la DGETI Morelos y comparar tres elementos de su desempeño docente en aras de identificar rasgos de liderazgo y colaboración en el interior de los cuerpos colegiados, en el documento completo se pueden observar además de dichos resultados los siguientes:

La participación de los docentes en el cumplimiento voluntario de una capacitación profesionalizante presentada bajo un esquema de coerción.

La participación de los docentes en una segunda fase de la capacitación profesionalizante de manera voluntaria.

El estado reciente de la capacitación docente voluntaria en ámbitos dirigidos.

El propósito particular es compartir los resultados sintéticos de dicha investigación.

METODOLOGÍA

La investigación motivo del presente curso se llevó a cabo en el año 2019 e inicios del 2020 (Covarrubias, 2020), con el apoyo de la Oficina de representación Estatal, la investigación fue dirigida a la totalidad de los docentes de la DGETI, se realizó bajo un enfoque cuantitativo mediante un cuestionario en formato electrónico que contiene principalmente escalas de apreciación; con este instrumento se pretendió cuantificar el estado actual de la colaboración de los docentes al interior de sus grupos colegiados (Academias Locales).

Posteriormente se complementó con un segundo instrumento consistente en una cédula por cada escuela participante, en donde se solicitaron datos cuantitativos respecto al número, edad, sexo y capacitación de los docentes, así como la matrícula y género de los alumnos inscritos durante el semestre julio 2019 a enero 2020. Se aplicó análisis estadístico por medio de Excel.

RESULTADOS

La DGETI es un subsistema educativo de tipo medio superior, corresponde al servicio de bachillerato tecnológico (BT), en Morelos; actualmente atiende el 43.8% de los estudiantes de tipo medio superior, mientras que los bachilleratos generales atienden al 46.8%, se conforma por 11 planteles denominados Centros de Bachillerato Tecnológico, industrial y de servicios (CBTis) o Centros de Estudios Tecnológicos, industriales (CETis), el total de docentes adscritos en el momento del estudio (Enero 2020) fue

de 753 mientras el total de los docentes pertenecientes al mismo subsistema educativo en el estado fue de 7,553 durante el ciclo escolar 2020-2021 de acuerdo a la información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía reconocido por sus siglas como INEGI. Los resultados de la investigación en extenso, en lo que se refiere al desarrollo del trabajo colaborativo de los docentes dista aún mucho de ser comprobado, basta citar a Fonseca, Ibarra y Santiago (2020 p.p. 102): “...en las reuniones de Academia lo que menos se aborda son temas académicos... [se han convertido] en espacios donde se difunde información de tipo administrativo” y a Alcántara y Barrera (2020) “El hallazgo descrito es un indicio de que el paradigma en el que se inscribe el trabajo colaborativo está tomando fuerza entre el profesorado de la muestra, al menos a nivel discursivo; sin embargo, aún no se manifiesta plenamente en las prácticas de todo el profesorado”.

Como resultado del segundo instrumento de la investigación, en la Tabla 1 se observa que la plantilla docente se encuentra conformada en su mayoría por mujeres (55%), misma que muestra una tendencia natural al “envejecimiento” de los docentes: 64.4% de la plantilla se conforma por maestros de más de 40 años, a los cuales identificaremos como grupo 1; el 20.85% tiene entre 36 y 40 años, considerado como grupo etario 2; el 12.08% son docentes de 30 a 35 años de edad (grupo 3), mientras que el 2.66% tiene menos de 30 años, y conforma el grupo 4.

Plantel	Plantilla docente			Rango de edad de los docentes (años cumplidos)					Docentes con PROFORDEMS		Docentes con CERTIDEMS		Docentes con cursos de actualización COSFAC (julio 2019-enero 2020)			
	F	M	TOT 1	< 30	30 - 35	36 - 40	> 40	TOT 2	F	M	F	M	F	M	TOT 3	% SOBRE TOT 1
A	51	31	82	2	7	24	49	82	3	8	2	6	14	30	44	53.7
B	34	37	71	2	7	8	54	71	13	12	9	6	22	20	42	59.2
C	39	41	80	0	8	11	61	80	26	22	8	1	18	14	32	40.0
D	21	23	44	3	2	14	25	44	10	10	3	2	15	19	34	77.27
E	23	24	47	0	8	8	31	47	13	9	3	2	13	10	23	48.94
F	48	53	101	1	13	16	71	101	35	34	27	26	26	25	51	50.5
G	48	44	92	3	11	21	57	92	41	30	11	9	26	14	40	43.5
H	55	25	80	0	5	30	45	80	6	8	3	4	14	7	21	26.3
I	41	28	69	3	20	10	36	69	5	5	4	4	6	3	9	13.0
J	30	22	52	3	7	9	33	52	15	6	11	2	17	6	23	44.2
K	24	11	35	3	3	6	23	35	16	3	4	2	19	3	22	62.9
TOTALES	414	339	753	20	91	157	485	753	183	147	85	64	190	151	341	45.3

Tabla 1. Docentes por edad y tres actividades de formación pedagógica en DGE-TI Morelos. Fuente: elaboración propia

A partir de estos datos podemos inferir que los docentes del grupo 1, nacidos a partir de 1978, cursaban su educación básica en el momento en que se originaron los “proyectos de reforma, descentralización y modernización de la educación” en México (de 1970 a 1995). A pesar de las crisis de la década de 1980, estos jóvenes, hoy docentes del grupo etario preponderante en Morelos, habrían estado cursando en ese entonces su educación secundaria o la de tipo media superior, y por lo tanto se encontraban estudiando bajo los principios de obligatoriedad, laicidad, gratuidad, calidad y equidad.

El grupo 2, los nacidos entre 1979 y 1983, se encontraban estudiando la secundaria entre 1989 y 1995 y vivieron el momento de mayor autonomía de los gobiernos estatales en materia educativa; cursaron sus estudios en un modelo educativo basado en la calidad y la equidad, en donde se buscó generar una sociedad democrática y productiva, que enalteciera la vocación magisterial.

Los maestros del grupo 3, nacidos entre 1984 y 1989, y aquellos nacidos por muy tarde en 1996 (grupo 4), son la última generación de docentes del siglo XX, fruto de los modelos globales y los lineamientos de organismos internacionales. Los docentes que estuvieron a cargo de la educación de estos maestros fueron objeto de análisis por parte de organizaciones multilaterales cuya prioridad son los asuntos económicos antes que los educativos, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

La generación más joven de docentes en DGETI Morelos vivió los acuerdos del Foro de Dakar y posiblemente habrán notado si fueron o no alcanzadas las metas del Foro (en el 2015, ellos contaban con un mínimo de 19 años y estarían egresando recientemente de la EMS); además, podrían corroborar si el modelo educativo de entonces fue exitoso, puesto que ese año ya eran mayores de edad, siendo jóvenes adultos idealmente poseedores de competencias de pensamiento crítico desarrolladas con anterioridad.

La tabla 1 también muestra que los docentes de DGETI Morelos participaron de manera autónoma en su formación pedagógica. Al respecto encontramos que, en general, son las maestras quienes preferentemente han realizado un acercamiento a su profesionalización docente por medio del

Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS).

La misma tendencia se observa entre los docentes que están certificados en el enfoque de competencias con la Certificación de Docentes de Educación Media Superior (CERTIDEMS). El PROFORDEMS tuvo un carácter coercitivo Fonseca (2020, p.p. 163), y su puesta en marcha ha sido objeto de señalamientos por parte de la Auditoría Superior de la Federación por causa de sus “deficiencias estructurales y su opacidad en el manejo de los recursos”.

Por otra parte, la CERTIDEMS se presentó como una segunda fase de la profesionalización, llegando a tener en algunos casos el valor académico de una especialización. Como otros de los programas de la SEP, ambas capacitaciones se difuminaron sin hacer ruido.

El 45.29% del total de docentes referidos realizó alguno de los cursos ofertados por la hoy Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico COSFAC (modalidad en línea) que se encontraba relacionado con su práctica docente.

A partir de los resultados obtenidos y reforzando lo descrito en los párrafos anteriores, se presenta la tabla 2, a partir de la cual se determinó una prueba T de Student, bajo la hipótesis nula de que el 18% del total de los docentes de Morelos tenían registro de haber cursado el PROFORDEMS.

Tabla 2. Docentes que cuentan con programa profesionalizante en DGETI Morelos

Plantel	Docentes con PROFORDEMS en DGETI Morelos (X)
A	8
B	12
C	22
D	10
E	9
F	34
G	30
H	8
I	5
J	6
K	3
TOTAL	147

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a lo anterior, el 18% de los docentes en el estado de Morelos presentaron su capacitación en el PROFORDEMS, lo que representa aproximadamente a 1,360 de los 7,553 docentes, con lo que se puede concluir que no obstante el carácter coercitivo para cursar dicha profesionalización, el número de docentes que la realizaron no es determinante, por tanto, la motivación de los docentes para instruirse bajo los programas en comento fue resultado de otro tipo de razones.

Los motivos, modos y razones de los docentes para hacerse cargo de su formación, para acudir a su trabajo diariamente, o para participar en encuestas de investigación educativa serían materia para otro estudio; sin embargo, tratándose de fines educativos, la motivación que los docentes presentan para generar un cambio bien puede tratarse de una entelequia que surge de los docentes en pro de alcanzar las más complejas y subjetivas necesidades de los maestros como seres humanos. La profesionalización docente no solo incluye cursos disciplinares o pedagógicos. En la siguiente imagen, se observa la oferta de cursos de capacitación en materia de liderazgo durante el ciclo escolar 2020:



Figura 1. Oferta de capacitación docente en materia de liderazgo. Fuente: COSFAC2020

La figura anterior presenta en color ocre la oferta disponible para personal con cargos o funciones directivas. Actualmente la COSFAC pone a disposición de los docentes de EMS durante el ciclo 2021-2022 los cursos y diplomados mostrados en la figura 2.



Figura 2. Oferta de capacitación docente en materia de liderazgo durante 2021-2022. Fuente: COSFAC, La imagen muestra, nuevamente que, al parecer, se incluyen temas de liderazgo, y la razón de compartirlos con esta audiencia es debido a que más de un modelo educativos ha formado a

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, B.M. y Barrera A.J., (2020) Cultura docente y trabajo colaborativo en los planteles de bachillerato tecnológico en Morelos. En El trabajo colaborativo docente en la educación media superior. (pp. 115-142) Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Covarrubias, R.I. (2020). Docentes de la Uemstis-Morelos ante un modelo educativo de liderazgo y colaboración. En El trabajo colaborativo docente en la educación media superior. (pp. 191-221). Op. Cit.
- Fonseca, C.D., Ibarra, L.M y Santiago, R. (2020). El trabajo colaborativo docente en la educación media superior. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Disponible en: <http://investigacion.uaem.mx/archivos/epub/trabajo-colaborativo/trabajo-colaborativo.pdf>
- Ley General de Educación (LGE) Artículo 45. 30 de septiembre de 2019. (México)
- Marrero, A. y Hernández F. (2006) Las reformas educativas de las últimas décadas: privatización y privación. En Más allá del mercado. El futuro de los servicios públicos, Transnational Institute (TNI), Amsterdam, 2006, pp. 53 – 61
- México. INEGI, (2021). Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_07&bd=Educacion
- México. SEP (2006) Acuerdo número 384. por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. Diario Oficial de la Federación del 26 de mayo de 2006.
- México, SEP, (2020a). Principales acciones en materia de educación para el regreso a clases en países en el mundo. S.d. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1bOMWDY8IAodP2L_QEL-bFgevex4d50iC-/view
- México, SEP, (2020b). Principales cifras del sistema educativo nacional. Disponible en: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/>
- Rondón, G.M. y Páez, R.M. (2018). El método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades. En Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. (p.p. 142- 143) Op. Cit.
- S.D. (s.f.) La Ley General de Educación, reformas y normas complementarias. Disponible en: <https://universidadabierta.edu.mx/revista/LaLeyGeneralDeEducaci%F3n.pdf>
- Vázquez, F. (2018) Repensar lo pensado: Contrapunteo con las Cartas a quien pretende enseñar de Paulo Freire. En Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. CRESUR. Disponible en: http://cresur.edu.mx/cresur/imagenes/Produccion_Editorial/Libros_colectivos/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- Zorrilla, M. (2001). La reforma educativa: en La tensión entre su diseño y su instrumentación. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 18, enero-junio, 2001, pp. 11-23. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817934003.pdf>

los docentes actuales, todos los maestros en activo son producto de los modelos que hacen referencia al desarrollo integral, o por lo menos lo consideran, sin embargo, luego de observar el estado de participación de los tres recursos profesionalizantes descritos anteriormente podemos concluir que los docentes o no están interesados en profesionalizar su labor o no lo consideran necesario.

CONCLUSIONES

Si bien los cuerpos colegiados de la DGETI-Morelos fueron formados bajo modelos educativos en los que se consideraron elementos relativos a formar en ellos perfiles de egreso que en la teoría son acordes a las necesidades de desarrollo de cualquier persona en México y en otros países, quizá la propuesta de Freire en cuanto a un elemento subyacente en los docentes, no permitió el desarrollo integral de quienes hoy se encargan de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes acordes a las necesidades globales en los jóvenes, ese elemento es el miedo, lo que en palabras de Vázquez(2013) se explica diciendo: “...esta emoción frena o inmoviliza el actuar de los docentes... le quita al mismo quehacer docente lo que puede tener de innovador, crítico o alternativo...Por eso Freire propone “no esconderlo”... para evitar que de tanto arraigo se transmute en autoritarismo.

La función docente es una tarea que se nutre de sí misma, en donde no solo la preparación académica distingue entre un maestro y un no maestro, lo que permite enseñar es el conjunto de actitudes de los educadores, la capacidad de asombro, la humildad, el asumir con valentía y amor el acto de sembrar curiosidad, la alegría, tolerancia y paciencia que el maestro Freire nos describe en sus obras.

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DESDE LA INTEGRALIDAD, LA PLURALIDAD Y LA RECIPROCIDAD

PROPUESTA CURRICULAR DEL COLECTIVO NACIONAL DE ESCUELAS NORMALES INTERCULTURALES

Juan José Lecona González¹⁵

RESUMEN

Del 2012 al 2018 la Formación Inicial Docente en las Licenciaturas para Preescolar y Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe se centró en el Modelo curricular por Competencias en el argumento de que desde la Interculturalidad, entendida para las lenguas y pueblos originarios, se responde al imperativo social y constitucional de preparar docentes responsables ante la diversidad cultural, lingüística y étnica presente en el país, sin embargo, en la implementación se generaron diversos y múltiples cuestionamientos de la comunidad académica a la forma y al fondo del esquema curricular por la desventaja en que se vieron las Escuelas Normales Interculturales y por el sesgo desigual en el que se vieron involucrados los estudiantes de estos programas educativos. Con sustento en la Reforma al Art. 3° Constitucional en el 2019 y derivado del Congreso Nacional para la Transformación de las Escuelas Normales el Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües se dio a la tarea de construir colaborativamente la Propuesta Curricular Base para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria que se sustenta en tres principios constitucionales fundamentales: la Integralidad, la Pluralidad y la Reciprocidad sosteniendo que la Práctica educativa en contextos de diversidad será pertinente si se define desde la interculturalidad, el diálogo de saberes y la contextualización; esto significa, entre otras cosas, la transformación del esquema oficial y lineal arraigado en la formación de Maestros en México.

¹⁵ Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües Puebla, México
legj67@hotmail.com, xiuankutse@gmail.com

PALABRAS CLAVE: Intercultural, Integralidad, Pluralidad, Reciprocidad, Dialogo

INTRODUCCIÓN

La Formación Inicial Docente Intercultural Bilingüe se ofrece en algunas Escuelas Normales desde 2004 en respuesta a las políticas implementadas por el gobierno del señor Vicente Fox en el marco de la modificación al artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En 2012 se transformó en el marco de la reforma curricular y en 2018 adquirió la versión para la formación de maestros que sustenta a la interculturalidad como base metodológica para modificar las prácticas de enseñanza desde el principio de atención a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios (DOF:2018)

Esto significa diversos conflictos, destacando los siguientes:

1° La interculturalidad vinculada al bilingüismo detono la atención preferencial de las lenguas y culturas de los pueblos originarios generando un fuerte y arbitrario sesgo a los estudiantes hablantes de lenguas originarias significando limitación, marginación y discriminación.

2° La formación profesional se sostiene en una base curricular con estructura oficial y lineal a una sola forma de ver el hecho educativo que irremediamente se contraponen a la realidad educativa inmediata en la que se adscriben los egresados cuando ingresan al servicio docente.

Frente a esto ¿Qué nivel de intervención, desde la realidad de las Escuelas Normales Interculturales, es necesaria para alcanzar los fines que persigue la formación de maestros en México frente al complejo fenómeno que significa la diversidad definida en forma amplia en el contenido del artículo 2° Constitucional?

Fueron muchas y diversas las estrategias implementadas por los colectivos académicos para solventar los vacíos pedagógicos que se identificaron principalmente en las Jornadas de Práctica Docente.

En el marco del dialogo académico que se generó en el 3er Congreso Nacional de Escuelas Normales Interculturales con sede en el Estado de Guerrero se establecieron los primeros acuerdos para generar las condiciones sobre las cuales se conformaría el Colectivo Nacional de Escuelas Normales Interculturales, su posicionamiento frente al Modelo por Competencias para la Formación Inicial Docente Intercultural Bilingüe plan de estudios 2018 y la iniciativa sin precedentes para construir una propuesta curricular fincada en la cosmovisión de los pueblos originarios y en el reconocimiento de otros pensamientos y otras formas de ver el mundo.

Este trabajo describe la experiencia de dos años de Colaboración académica hasta llegar a lo que hoy presentemos como Propuesta Curricular Base para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria que se distingue principalmente por establecer una ruptura epistémica desde donde se oriente un Modelo de formación inicial en el que se distinga de manera relevante el dialogo de saberes como estrategia para el encuentro y conciliación entre lenguas y pensamientos diferentes.

DESARROLLO: UNA PROPUESTA CURRICULAR

El origen de la Propuesta curricular que se está construyendo desde la experiencia de las Escuelas Normales que ofrecen las licenciaturas con enfoque intercultural se explica en la implementación del Plan de estudios 2012 del cual egresaron cuatro generaciones y la resistencia de algunas entidades para Implementar el Plan de estudios 2018 aun sin egresados.

1° En la normatividad que sustenta al plan de estudios 2012 se distinguen aspectos que avalan objetivos estratégicos para la calidad educativa, la educación integral y la cultura de la planeación y la evaluación (DOF:2007) desde donde se postula abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas para garantizar e incrementar los

niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural.

En el esquema para la formación se incluye el trayecto formativo “La Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios” conformado de siete cursos y en el Perfil de egreso tres competencias docentes interculturales enfocadas a los pueblos originarios en donde se identifican fenómenos de diversidad y bilingüismo (DOF:2011)

2º El Plan de estudios 2018 está encaminado al desarrollo de conocimientos y competencias docentes necesarias para atender la diversidad cultural, lingüística y étnica de los alumnos de educación preescolar y primaria en contextos indígenas, tiene fundamento en las políticas nacionales para promover el respeto y la igualdad entre distintas culturas y lenguas y generar conocimientos pedagógicos adecuados, pertinentes y lingüísticamente equilibrados. En su forma y contenido se pretende fortalecer la formación de los maestros para que utilicen la lengua indígena como medio para la adquisición y desarrollo de aprendizajes (DOF:2018) para efecto en la estructura curricular se identifican cuatro cursos denominados “Lengua Indígena” insertados en el Trayecto formativo “Formación para la enseñanza y aprendizaje”

Este Modelo de Formación Inicial Docente Intercultural Bilingüe se sostuvo en la dinámica de las Prácticas asimétricas derivadas de la estructura oficial y de la resistencia a reconocer otros pensamientos y otras formas de ver y entender el conocimiento y los procesos pedagógicos. Significo desigualdad y discriminación, desigualdad en las condiciones y en los procesos de formación y discriminación frente a las aspiraciones de ingreso al Servicio Profesional Docente en donde se siguen manifestando dos realidades educativas definidas por lo indígena y lo no indígena.

Derivo inconsistencia entre la estructura curricular, el perfil de egreso y la realidad educativa en la que se adscriben los docentes en formación. Evidencio la brecha histórica de desigualdad educativa en la que se encuentran las comunidades y pueblos indígenas en México y la falta de cuadros académicos y profesionales en las Escuelas Normales que le dieran mejor destino al proyecto educativo. Promovió el esquema meritocrático del sistema educativo en condiciones de diversidad cultural,

lingüística y étnica sin opción al derecho constitucional de igualdad y calidad que sustenta el Artículo 3° Constitucional. Remarco el esquema oficial, instrumentalista, reproductor del pensamiento occidental homogéneo en la definición de los procesos del conocimiento encausando prácticas educativas asimétricas.

De ahí, que las Escuelas Normales Interculturales en el marco de su experiencia sostuvieran la demanda de un modelo alternativo con un posicionamiento académico surgido del contexto de formación y de las diferentes cosmovisiones, un proceso formativo profesional desde la inclusión y el reconocimiento de la diversidad más allá de lo que representan los pueblos originarios, formar en y para la diversidad significa responder cabalmente a los principios constitucionales que definen a México como una sociedad multicultural y plurilingüe en donde se hacen presentes las lenguas nacionales, las lenguas extranjeras u otras culturas y pensamientos generados de la movilidad social, la migración y otros fenómenos sociales.

ASPECTOS RELEVANTES DE LA PROPUESTA CURRICULAR

La Propuesta Curricular Base para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria tiene fundamentalmente tres referentes que la justifican:

a.- La modificación al Artículo 3° Constitucional en la que se identifican principios como Inclusión, Diversidad, Integralidad, Interculturalidad, Equidad y Plurilingüismo que definen una realidad nacional y educativa que se va configurando como resultado de los diferentes fenómenos sociales (DOF:2019)

b.- La autogestión de las Escuelas Normales para fortalecer la gestión curricular, pedagógica y administrativa que atienda las necesidades a nivel local, regional y nacional planteada en el eje estratégico número 4 de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales y que resulta del consenso al que llegaron las delegadas y delegados asistentes al Congreso Nacional convocado por el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (SEP:2019)

c.- La experiencia en la Formación Inicial Docente desde la Interculturalidad sustentada en los Planes de Estudio 2004, 2012 y 2018 en donde se destaca el potencial académico de las tres Escuelas Normales Indígenas en México y otras veinticuatro ubicadas en diecisiete entidades federativas que han incorporado aspectos metodológicos no reconocidos en los procesos formativos: dialogo de saberes, cosmovisiones, contextualización y reciprocidad pero que son fundamentales para dar pertinencia a la formación profesional de los maestros en México.

Las características que definen a la Propuesta Curricular Base que construye el Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües se describen en los Principios que la orientan:

Integralidad: Que se identifica como una orientación dialéctica desde donde se reconoce la diversidad humana e igualdad como elementos potenciales del acto educativo.

Pluralidad: Que se reconoce como orientación pedagógica de ruptura epistémica desde donde se visualiza el espacio educativo como el escenario en donde convergen identidades culturales, pensamientos, saberes, cosmovisiones, conocimientos, lenguas y modos de vida.

Reciprocidad: Que se plantea como base de relación dialógica en donde la apertura, el encuentro y el reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias hace posible el dialogo de saberes y la complementariedad.

Los alcances de la Propuesta curricular se plantean en sus finalidades formativas interculturales que se configuran en el pensamiento fundamentalmente incluyente:

1° Recuperar la postura crítica de la interculturalidad en donde el dialogo y la inclusión son elementos generadores de aprendizajes a partir de procesos pedagógicos en donde convergen las cosmovisiones, los saberes, valores y normas que hacen posible una formación integral y pertinente a la realidad educativa nacional.

2° Posicionar a la Interculturalidad crítica como un paradigma de metodología pedagógica en construcción que hace posible visualizar una Práctica educativa que apunta a la Transformación de las estructuras, las instituciones y las

relaciones sociales fincada en las condiciones fundamentales del hombre: estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir.

3° Encausar la profesionalización del magisterio nacional sustentada fundamentalmente en tres componentes curriculares: las cosmovisiones, la atención educativa en y para la diversidad y la contextualización del acto educativo que contribuyen significativamente a la generación de una versión de autonomía curricular pertinente a cada institución educativa de acuerdo con su región.

4° Generar prácticas docentes interculturales desde una pedagogía crítica y/o posicionamiento epistemológico que contribuya a generar prácticas educativas simétricas sustentadas en el respeto, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad en todas sus expresiones.

En la Propuesta curricular se distinguen rasgos formativos que están en construcción y que apuntan a la ruptura epistémica necesaria y sin precedentes que significa encausar los procesos educativos desde otros pensamientos. Estos rasgos se distinguen:

Contextualidad y flexibilidad en la posibilidad de que se formen cuadros docente profesionales de acuerdo con las necesidades presentes en la realidad educativa en la que interactúa la Escuela Normal.

Saberes y conocimientos comunitarios como eje de la estructura curricular a partir del reconocimiento de los saberes gestados en las distintas culturas donde tiene lugar la práctica docente

Diálogo de saberes como eje fundamental de la formación docente en donde la interculturalidad supone negociación, proceso y reconocimiento de la pluralidad social y cultural presente en la realidad nacional.

Investigación educativa contextualizada y social como eje transversal que favorezca la vinculación con la comunidad y la intervención a través de proyectos de aprendizaje.

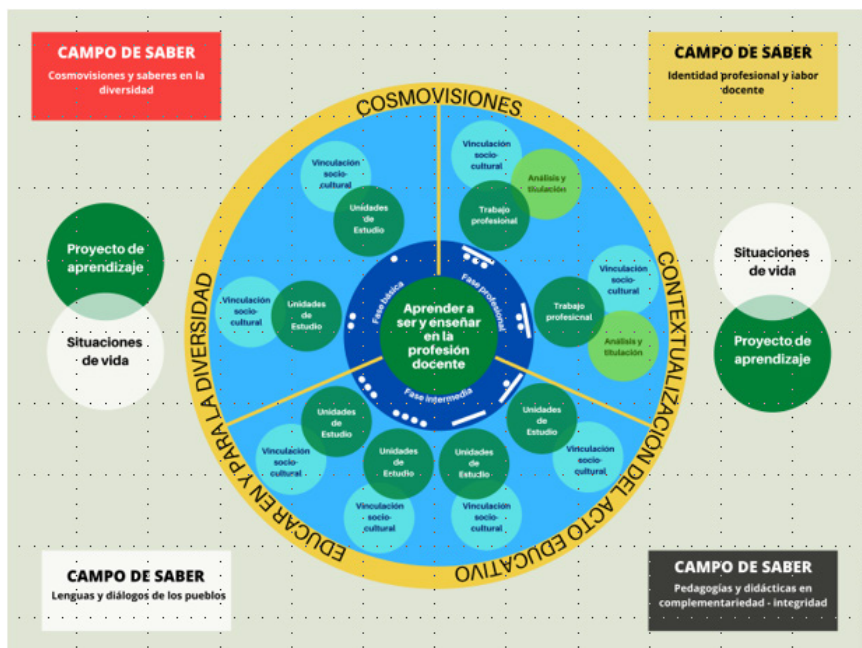
Todo esto se refleja en la Composición y distribución de las actividades académicas de la Propuesta curricular base (CNNIB:2021) en la que se distinguen:

Los componentes curriculares básicos: Cosmovisiones, Atención educativa en y para la diversidad y Contextualización del acto educativo que son los ejes transversales para el tratamiento pedagógico de los saberes, cuya función principal es orientar la acción educativa y poner en diálogo distintos modos de concebir y explicar el mundo, en los que se reivindican y promueven elementos culturales de pueblos y comunidades, permiten conocer otras realidades, con procedimientos propios de acceso y construcción de conocimientos con validez universal.

Camposdesaber: Cosmovisiones y saberes en la diversidad, Identidad profesional y labor docente, Lenguas y diálogos de los pueblos y Pedagogías y didácticas en complementariedad – integralidad a través de los cuales se estructuran los contenidos de las Unidades de estudios necesarios por fase y por semestre y posibilitan el diálogo de saberes, la consecución de rupturas epistémicas y la decolonización del pensamiento a través de la articulación, el respeto y reconocimiento de los modos de ser, pensar y actuar de las distintas cosmovisiones coexistentes en el mundo, sin desprenderse de su carácter integral y diverso.

Componentes curriculares metodológicos: Unidades de estudio, Situaciones de vida y Proyecto de aprendizaje que son la guía para posibilitar la concreción de la propuesta curricular base y tienen el propósito de conseguir una práctica docente en acercamiento y vinculación con las diversas comunidades en el sentido de articular el quehacer académico con las características sociales, culturales y lingüísticas del contexto educativo inmediato.

Figura 1. Composición de la Propuesta curricular



En su conjunto la composición de la Propuesta curricular representada en círculos permite reconocer la categoría de integralidad y complementariedad y rompe con la concepción relación vertical y horizontal del curriculum en la que históricamente se ha presentado el modelo oficial para la formación profesional.

CONCLUSIONES

Que expongan las principales aportaciones de la experiencia, sus límites y posibilidades hacia futuros acercamientos en la materia de la experiencia desarrollada. Se comparte el alcance de la Propuesta Curricular Base al cierre de la primera fase de difusión convocada por el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN) que marca el trabajo académico colaborativo que significa la Gestión curricular del Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües. La propuesta

curricular base continua en construcción de las Unidades de estudios a través del Codiseño como estrategia para para los contenidos nacionales y para los contenidos locales y regionales y de la primer Jornada de Seminarios para el acompañamiento formativo de los académicos de las Escuelas Normales. La Propuesta Curricular Base es el primer intento de los Colectivos Académicos con el que se procede a la Transformación de los Programas educativos para la Formación Inicial Docente que responden a los principios y valores presentes en el Artículo 3° constitucional y a las políticas nacionales para la transformación de las Escuelas Normales desde la perspectiva de Autonomía en Gestión Curricular y de Ruptura epistémica.

Este proyecto es para cuatro años, están pendientes otras tareas que entrarán en la dinámica del encuentro y dialogo con las instancias oficiales por el carácter legal y jurídico que representan, el CNNIB espera que el encuentro académico de los diferentes sectores en colaboración sirva para fortalecer el sentido y significado de esta propuesta que visualiza los procesos institucionales de formación profesional como estrategias de dialogo, encuentro, reconocimiento, respeto para generar conocimientos sobre el quehacer docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües Propuesta Curricular Base para la Formación Inicial de docentes en educación básica intercultural, multilingüe y comunitaria Documento de Trabajo México 2021
- Diario Oficial de la Federación. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 México 2017
- Diario Oficial de la Federación. ACUERDO número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. 19 de agosto de 2011.
- Diario Oficial de la Federación. ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica
- Diario Oficial de la Federación Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos mayo de 2019
- Secretaría de Educación Pública. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales Acuerdo Educativo Nacional México 2019.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO METODOLOGÍA PARA LA TRANSFORMA- CIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TELESECUNDARIA

Juan Carlos Torres Tranquilino
Roxana Cardoso Taboada¹⁶

RESUMEN

La investigación tiene por objetivo general mejorar y consolidar la asesoría técnica pedagógica, la práctica educativa y el aprendizaje de los estudiantes respecto a sus competencias comunicativas, mediante la integración de la investigación, la acción, la formación y el desarrollo profesional como herramientas que conduzcan a transformar la enseñanza de la asignatura de español.

La metodología de investigación-acción permitió disciplinar los procesos de investigación, ayudando a sistematizar la experiencia en sus diferentes fases (planeación, acción, observación y reflexión) de carácter cíclico. Es decir, concebida como una “espiral autorreflexiva”, se inicia con la identificación de una situación no deseable o problema práctico, se analiza, revisa y diagnostica con la finalidad de mejorar dicha situación; después, se implementa el plan o intervención donde se observa, reflexiona, analiza y valora, para replantear un nuevo ciclo.

Asimismo, los resultados muestran un significativo proceso de redefinición y mejora del quehacer didáctico y de la propia función de asesoría, incidiendo de manera favorable en el proceso de aprendizaje de los educandos. Esto constituye una fuente de desarrollo profesional, a través de un espacio de reflexión que permitió superar la dicotomía teoría-práctica y hacer evidente la vinculación entre enseñanza e investigación. Por último, se confirma que toda investigación, toda acción, todo planteamiento teórico, son propuestas que cobran sentido solo en la medida en que se comprueban en la práctica y sobre resultados; es decir, sólo en la medida en que la teoría se conjuga con la práctica se puede referir a la mejora del desarrollo profesional.

¹⁶ Centro de actualización del Magisterio de Aguila. Aguila, Guerrero, México. E-mail: cartt.24@gmail.com, cardosoroxana527@gmail.com

PALABRAS CLAVES: Práctica educativa, español, investigación-acción

INTRODUCCIÓN

Derivado del acelerado avance científico y tecnológico, las sociedades contemporáneas experimentan transformaciones continuas, y sus necesidades van a la par. Por consiguiente, la educación debe corresponder a este desafío formando personas con pensamiento crítico y creativo, capaces de trabajar de manera colaborativa en proyectos comunes y afrontar los cambios con estrategias autónomas y flexibles, de alguna manera, así como lo enfatiza el Plan y Programas Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2018) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), al responder a la pregunta ¿para qué se aprende?

Es responsabilidad de todos, y cada uno, conseguir que los mexicanos que egresen de la educación obligatoria sean ciudadanos libres, participativos, responsables e informados; capaces de ejercer y defender sus derechos; que participen activamente en la vida social, económica y política de nuestro país. Es decir, personas que tengan motivación y capacidad para lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno natural y social, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive acelerados cambios. (p. 20).

Desde luego que esto no es una labor fácil, porque demanda que los docentes no permanezcan estáticos, y supone una continua formación y actualización profesional respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como de la evaluación, de tal manera que se vayan mejorando las prácticas educativas para adaptarse a los cambios. De acuerdo con lo anterior, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) ratifican que: “existen muchas razones por las cuales los maestros debemos perfeccionarnos continuamente.

El éxito de nuestros alumnos y la calidad de la educación que impartimos dan un significado profundo al ser docente” (p.19). Esto se puede hacer mediante actividades constantes de capacitación, asesoría, apoyo, seguimiento, las cuales toman como base un proceso de reflexión y autoevaluación de la propia

acción didáctica, y a su vez, generan espacios de interacción con otros docentes, directores, asesores técnicos pedagógicos, supervisores o personas inmersas en el ámbito educativo.

En este sentido, esta investigación emana de la necesidad de atender algunas problemáticas relacionadas con las prácticas de enseñanza del profesorado. Por ello, la propuesta se construye a partir de un proceso sistemático de asesoría técnica pedagógica, entendida como una actividad de apoyo, acompañamiento, seguimiento y aprendizaje participativo y colaborativo, en el que convergen distintas perspectivas, prácticas, saberes, valores y actitudes, considerando un diagnóstico del contexto educativo donde tuvo lugar la experiencia y, sobre todo, las metas de aprendizaje que deben lograr los estudiantes.

ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló con docentes de la Zona Escolar 069 de la modalidad de Telesecundaria ubicada en Puerto General Nicolás Bravo (Filo de Caballos), no obstante, por cuestiones de trámites administrativos, existe una sede alterna en la ciudad capital del Estado de Guerrero, Chilpancingo de los Bravo. La zona está integrada por doce centros de trabajo de sostenimiento público federal, pertenecientes al medio rural, de las cuales tres se ubican en las localidades pertenecientes al municipio de San Miguel Totolapan y nueve en el municipio de General Heliodoro Castillo. El índice de marginación muy alta como la mayor parte de las poblaciones de la sierra del Estado de Guerrero, con carencia de servicios públicos y otro agravante, los caminos para trasladarse a ellas son de terracería, con la densa vegetación peculiar que caracteriza la región.

El espacio geográfico donde se localizan es complejo y el centro de trabajo más cercano de la sede oficial de la zona escolar se encuentra a cinco horas; mientras que la escuela más lejana, aproximadamente entre nueve y diez horas. El recorrido para trasladarse a cuatro escuelas debe hacerse por la región Costa Grande del Estado, esto para disminuir el tiempo que implica llegar a las localidades.

El propósito de la investigación se centra en brindar una capacitación didáctica a los docentes para la mejora de

su planificación, de las estrategias didácticas y la evaluación con el primer grado en la asignatura de español, debido a las dificultades que los docentes han manifestado en el proceso de transposición didáctica, es decir, en el momento de transformar los saberes académicos a un nivel menos técnico, asequible para ser enseñado, originando efectos negativos en el quehacer didáctico. Por tal motivo es indispensable generar cambios en las prácticas educativas para garantizar experiencias de aprendizaje significativas a los estudiantes.

De acuerdo con el Programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2018), la enseñanza de la asignatura de lengua Materna Español en Educación Secundaria tiene como propósito que los educandos fortalezcan su competencia comunicativa, mediante el uso de las prácticas sociales de lenguaje para participar como individuos sociales, autónomos y creativos en los distintos espacios en los que interactúan, ampliar sus intereses culturales y reflexionar en torno a la diversidad y complejidad de los múltiples usos del lenguaje.

La investigación utiliza el enfoque teórico que adopta la metodología de la investigación-acción, y de la práctica profesional del profesorado, Elliott (1993), citado en Latorre (2005), la define como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.24), precisando que las teorías se validan a través de la práctica, facilitando al sujeto elementos pertinentes que le ayuden a alcanzar “juicios prácticos” y modos más “inteligentes” de acción, y que de acuerdo al modelo de Kemmis (1989), citado en (Latorre, 2005) es en sí, una indagación con carácter cualitativo en la que se emplean técnicas para la obtención de datos como: el grupo focal, la observación, el análisis documental y los cuestionarios, entre otras.

Si bien es cierto, que la investigación pudiera no parecer una propuesta innovadora e incluso algo común, para la zona escolar donde se tuvo lugar la experiencia, la intervención era necesaria con la intención de coadyuvar en la mejora de la labor docente, yendo más allá de la simple acumulación del saber didáctico. Es por ello que esta investigación se basa en una reflexión sobre el proceso de enseñanza que se realiza en las aulas y, al mismo tiempo, sobre la propia función de asesoría. Se desarrolló de manera colaborativa con los profesores implicados, considerando su formación, creencias, valores y juicios, a fin

de replantear las prácticas docentes y fortalecer el desarrollo personal y profesional de todos.

Lo anterior se corrobora con los resultados de las evaluaciones internas y externas de aprendizaje que la zona escolar refleja, un nivel académico deficiente, principalmente en las asignaturas de español, matemáticas y ciencias. Entre estas herramientas se aplicó la exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental del Sistema de Alerta Temprana (SiSAT) y la Prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), que mide el nivel en el que los estudiantes mexicanos dominan los aprendizajes clave en diferentes momentos de la educación básica.

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA: LA PRÁCTICA DOCENTE DEL GRUPO FOCAL

El planteamiento de un proyecto de investigación siempre implica examinar o cambiar nuestra práctica con la intención de mejorarla. Es decir, admite que nuestros valores educativos pueden estar sujetos a cuestionarse y problematizarse, dando lugar a un espacio de autorreflexión, citando a Latorre (2005): “un proyecto de investigación se inicia con la búsqueda o identificación de un problema, sobre el que pueda actuarse, y que podría expresarse en la siguiente pregunta: ¿qué situación problemática de la práctica profesional podría mejorarse? (p. 42). Siendo así, es importante ser meticuloso al momento de identificar el problema, siendo objetivo y realista para tener la seguridad de que es posible lograr mejoras en la acción profesional.

En este sentido, el objetivo de cualquier agente profesional debe consistir en ser cada vez más competente en la actividad que realiza, por lo que debe buscar y diseñar las herramientas y estrategias que le permitan mejorar su desempeño laboral a partir de la identificación de aquellas áreas que requieren su intervención inmediata. En la docencia, tal propósito, no debe soslayarse. Por ello considero pertinente advertir el concepto de práctica docente, como lo señalan Fierro, et al. (1999):

Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las

percepciones y las acciones de los implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p.21)

Dicho de otro modo, la conceptualización expresada en la cita anterior remite a una práctica educativa compleja, la cual no solo se limita a los procesos que tienen lugar dentro del salón de clases, sino también a la intervención pedagógica ocurrida antes y después del desarrollo interactivo en el aula. Esto implica, la necesidad de que la práctica docente se vuelva objeto de investigación, reflexión y evaluación con la finalidad de conocerla, comprenderla, dimensionarla y caracterizarla.

Cuando se habla de que la labor didáctica es una actividad dinámica, reflexiva e investigadora, que ha de capacitar al profesional para construir nuevas estrategias de acción, nuevas formas de búsqueda, nuevas teorías para afrontar y definir las situaciones problemáticas de su ocupación, encaja perfectamente con lo que afirma Latorre (2005):

El profesorado investigador asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados. (p.12).

Por lo tanto, saber reflexionar sobre la propia práctica docente, representa la mejor vía de formación permanente y perfeccionamiento, especialmente cuando se efectúa con rigor e instrumentos válidos que permitan valorar el quehacer pedagógico de forma objetiva y, a partir de ello, implementar acciones correctivas que ayuden en la mejora y el desarrollo pleno de la docencia a fin de lograr una transformación de la práctica docente. Cabe señalar que no es una actividad sencilla, ya que asumir una práctica reflexiva requiere desarrollar un pensamiento reflexivo, el cual implica dos fases, según Dewey (2007):

1) Un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento y, 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún

material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad. (pp. 27-28).

Pero, ¿acaso los docentes no manifestamos un pensamiento reflexivo durante la enseñanza? Si bien, puede señalarse que la reflexión es parte inherente de los seres humanos y, por lo tanto, de los profesionales de la educación, no obstante, tal proceso mental suele limitarse a la primera fase que se hacía mención líneas anteriores, es decir, la idea de adoptar un papel de investigador de la propia enseñanza, diseñando y aplicando acciones que ayuden a resolver la incertidumbre, parece ser trivial.

Ante esto, surge la necesidad de apropiarse de hábitos y actitudes auténticas que generen una autoevaluación continua y sistemática que favorezca la formulación de opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de la enseñanza y, de forma general, de la propia actividad en el aula y en la escuela, siendo un elemento imprescindible que ha de conducir a la mejora paulatina de los procesos educativos. De manera que, como refiere Latorre (2005); “la práctica educativa es considerada como punto de partida, como eje de formación, como objeto de reflexión y de construcción y, finalmente, como objeto de transformación” (p. 14). En otras palabras, indagar sobre la propia actividad pedagógica representa una vía de desarrollo profesional.

Bajo este argumento, el propósito de atender una dificultad docente en dos sentidos, ambas igual de relevantes: primero, mejorar o cambiar las prácticas de enseñanza de mis pares; segundo, fortalecer o modificar mi función desempeñada, atendiendo el perfil profesional y coadyuvando, desde mi ámbito de competencia en lograr que el colectivo docente de la zona pusiera en el centro de su actividad profesional los aprendizajes de los alumnos. Un trabajo que permitiera introducir cambios paulatinos, atendiendo retos relacionados con las prácticas docentes. La intervención se centró en el área de lenguaje oral y escrito, de forma específica en la asignatura de lengua materna. Español, primer grado, considerando que dicha área merece una atención prioritaria en el aprendizaje de los estudiantes dado que son la base para el desarrollo de otros aprendizajes.

Para lograrlo fue necesario partir conocer los saberes, experiencias y contextos laborales de los docentes; recurriendo

al diálogo profesional y posteriormente al análisis y la reflexión sobre la práctica como medios que facilitarían la mejora. Por lo tanto, se tendría que reunir a los docentes para entrevistarlos con el propósito de conocer sobre la experiencia de su trabajo en el aula, sondear las dificultades a las que se enfrentan en la construcción del conocimiento de los alumnos para lograr los aprendizajes esperados establecidos en el programa de estudios.

La razón fundamental de efectuar una entrevista implicando a otras personas en el proceso de investigación, reside en el argumento que indica Latorre (2005): “es una idea, mayoritariamente compartida, que la investigación-acción debe realizarse en grupo siempre que sea posible, dadas las ventajas y el enriquecimiento mutuo que trabajar en grupo comporta” (p. 41). He aquí, donde se destaca un proceso indagatorio no solo individual sino también colaborativo, el cual tiene como meta una mejora personal, pero, además, una transformación colectiva o social. Además, en consonancia con la idea de que la asesoría y el acompañamiento son planeados y desarrollados desde una perspectiva de trabajo individual y colectiva, considerando que la mejora educativa se alcanza cuando todo el colectivo docente se compromete con el logro de los aprendizajes de los educandos.

La entrevista de acuerdo con Maykut y Morehouse (1999), citados por Latorre (2005), se basa en la técnica de grupo de discusión o grupo focal, y concretan “es una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un determinado tema, en un ambiente permisivo, no directivo. Una conversación en grupo con un propósito” (p. 75). Esto es, la dinámica de este grupo de discusión pone en juego diferentes perspectivas, necesidades, intereses y preocupaciones de los participantes, sobre una determinada situación en concreto, pero con la característica en común que pertenecen a un mismo campo laboral, en este caso relacionado con la enseñanza. Antes de llevar a cabo la entrevista se diseñó el plan de actividades para la organización del grupo focal

Por consiguiente, lo primero que hizo fue pedir la autorización de la Supervisora Escolar para llevar a cabo las actividades de investigación. Una vez aprobada, se comienza a redactar las preguntas del guion de la entrevista, que fueron organizadas en cuatro momentos: apertura, introductorias, claves, de término y síntesis, englobadas en tres categorías:

Manejo del programa, que contempla sus conocimientos acerca del Plan y Programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2018) de la asignatura de Lengua materna. Español.

Contenido disciplinar, orientado a conocer las dificultades que perciben los docentes acerca de los aprendizajes de la asignatura de español.

Competencias didácticas, encauzado para obtener información de sus prácticas docentes en cuanto a la planeación, estrategias de enseñanza y evaluación.

Se enlistó un grupo de posibles participantes, se preparó una presentación para guiar el desarrollo de la entrevista, así como la ficha de datos personales de los invitados. El 10 de mayo del 2019, se envió de manera digital la invitación a los docentes elegidos. Aquí cabe aclarar que, si bien es recomendable que el grupo se componga de seis a ocho miembros, la invitación fue para los doce profesores de primer grado de las diferentes escuelas que integran la zona escolar. La sesión del grupo focal se llevó a cabo el día 29 de mayo del 2019, contando con la presencia de diez de ellos, después del protocolo correspondiente se les pidió autorización para grabar la entrevista en audio; posterior a todo esto, se les explicó con mayor detalle la dinámica y propósito de la actividad.

Se presentó, grosso modo, la estructura del Plan y Programa Aprendizajes Clave 2018 de la asignatura de Lengua Materna. Español y los resultados de la zona escolar derivados de la evaluación de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2019, centrándose en el área de lenguaje y comunicación, comprobándose que los resultados fueron deficientes.

Como resultado de esta primera entrevista surgió la urgente necesidad de trabajar ante esto y tratar de buscar alternativas de manera conjunta, sobre todo si se considera que las habilidades comunicativas deben trabajarse desde la asignatura de lengua materna. Español, como lo señala Monereo, et. al (2001): “El área de la lengua no solo constituye un objetivo final de aprendizaje, como puede serlo cualquier otra área, por ejemplo, ciencias sociales o experimentales, sino que además es el vehículo que posibilita el aprendizaje de las otras áreas...” (p. 42). Los docentes expresaron en el análisis de grupo focal que entre las competencias didácticas que deben ser

fortalecidas para la mejora de su práctica docente se encuentran: la planificación de la enseñanza, específicamente la inclusión de diversas estrategias didácticas, y la evaluación del aprendizaje que los lleven a crear condiciones para que los estudiantes empiecen a desarrollar auténticas competencias comunicativas y lingüísticas.

ANÁLISIS DE LA PLANIFICACIÓN Y ACCIÓN DIDÁCTICA: LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE DEL GRUPO FOCAL

Para lograr mejores resultados respecto a la construcción de los instrumentos y el análisis de los datos como evidencias, se consideró pertinente utilizar la técnica de triangulación de fuentes de información, la cual como señala Elliott (2010): “la triangulación implica la obtención de datos acerca de una situación de enseñanza desde tres puntos de vista bastante distintos: los correspondientes al profesor, a los alumnos y a un observador participante” (p. 150). En este sentido, ofrece la oportunidad de visualizar y argumentar el problema desde varios ángulos, aumentar su validez y consistencia de los hallazgos, permitiendo definir con claridad el planteamiento del problema.

De modo que, fue acertado emplear el cuadro de triple entrada como estrategia de construcción de los instrumentos utilizados en la triangulación, con el propósito de lograr una mayor validez de los instrumentos y la información que se está indagando, logrando definir el planteamiento del problema de forma precisa.

En este sentido, considerando las cuatro categorías, las fuentes de información y los instrumentos empleados para la recolección de datos, se procedió a describir a grandes rasgos, los hallazgos del diagnóstico del problema, para lo cual ya se habían visitado las escuelas de los docentes participantes, reconociéndolas como espacios propicios para impulsar el fortalecimiento del servicio educativo hacia la excelencia, inclusión y equidad.

PRIMERA APLICACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN: EL TALLER BREVE DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Es preciso mencionar que, para lograr una mejor organización y optimización en la ejecución de las actividades planteadas en cada una de las acciones estratégicas, encaminadas a capacitar y brindar asesoría a los docentes en los tres campos de acción establecidos, se llevó a cabo el Taller Breve de Actualización “La transformación de la didáctica en la asignatura de español en Telesecundaria” para lo cual se consideró el Programa Recomendaciones generales para elaborar Talleres Breves (2002) porque este señala que son “programas de estudio que permiten a los docentes, directivos, y personal de apoyo técnico pedagógico, reflexionar en colectivo y profundizar en diversos aspectos de las asignaturas o alguna situación problemática identificada en la escuela o zona escolar” (p. 2).

Es decir, son una vía de fortalecimiento de la actividad pedagógica, propiciando procesos de reflexión sobre la propia labor didáctica al brindar la posibilidad de dar respuesta a necesidades concretas de la misma. La decisión de traducir el plan de acción en esta actividad permitió unificar los tres campos de acción y hacer visible su interrelación para la mejora del proceso de las prácticas educativas. El taller se llevó a cabo los días 4, 5 y 6 del mes de noviembre del 2019.

El diseño del plan de intervención para atender las necesidades detectadas de los docentes partió de la formulación hipotética de que, con la aplicación de acciones encaminadas a capacitar a los docentes en didáctica podrían mejorar las prácticas educativas de los compañeros y el aprendizaje de los alumnos, favoreciendo el logro de las competencias comunicativas. Sería el principio de un ejercicio didáctico con una visión más amplia y multidimensional de la enseñanza, encaminada a dotar a los aprendices de las competencias comunicativas, centradas no solo en conceptos o conocimientos, sino también en habilidades, actitudes y valores.

SEGUNDA APLICACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN: SEMINARIO “LA CONSOLIDACIÓN DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL”

El segundo ciclo considera nuevamente sus cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Se continuó asesorando y acompañando a los docentes bajo un enfoque colaborativo en los aspectos centrales de mejora de los tres campos de acción y acciones estratégicas considerando los resultados del primer ciclo. Se debe admitir que no es un proceso que se finiquite de un momento a otro, pues desde el inicio hasta el final de esta investigación-acción se tuvo siempre presente que, introducir algún cambios, exige el desarrollo de una práctica reflexiva y la instauración continua de una actividad de investigación de la propia praxis que permita seguir atendiendo el problema o, en su caso, descubrir otras dificultades, y así llevar a cabo acciones que enriquezcan el desarrollo personal y profesional imprescindible para la innovación y transformación educativa.

La fase de planificación de este segundo ciclo resultó menos complicada que el primero, en virtud de que de alguna manera había antecedentes que posibilitaron un trabajo y compromiso colaborativo entre los docentes.

La aplicación del plan de acción se manifestó en dos momentos cruciales, por un lado, la actividad formativa de capacitación y asesoría con los docentes a través de un Seminario de Formación y Desarrollo Profesional, recordemos que en el primer ciclo fue un Taller Breve de Actualización; por otro, la puesta en práctica en el aula, por lo docentes, de los nuevos elementos pedagógicos-didácticos introducidos en su planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en sincronía con actividades de seguimiento y evaluación afines a la asesoría técnica pedagógica. La razón de separar estos dos momentos fue con la finalidad de verificar los resultados obtenidos, comprobando, una vez más, la veracidad de la hipótesis de acción planteada en esta investigación-acción.

El Seminario llevó por nombre “La consolidación de la transformación de la enseñanza de la asignatura de español”, fundamentado precisamente en la noción de desarrollo profesional como producto de las mejoras impuestas en la actividad didáctica. En este sentido se retoman las perspectivas

del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina -MCE, (1999) donde se mencionan dos autores en los cursos de capacitación e investigación, a saber:

Fullan (1990), la expresión desarrollo profesional tiene un sentido amplio y debe incluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros. Por su parte, Heideman (1990) señala que “el desarrollo del profesorado va más allá de la solo información, implica adaptarse a los cambios con el propósito de modificar las actividades instruccionales, cambiar las actitudes de los docentes y mejorar el rendimiento de los alumnos. El desarrollo del profesorado se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas. (p. 17).

En ambas nociones, el docente es visto como un profesional de la enseñanza y debe estar capacitado en conocimientos, competencias, actitudes y valores para afrontar sus numerosas y variadas funciones en una sociedad en continua transformación.

Por consiguiente, las ideas expuestas orientaron la decisión de efectuar la estrategia de seminario como parte del plan de asesoría técnica pedagógica, concebida como una estrategia que permitió formar, capacitar, perfeccionar y actualizar el desarrollo profesional de los compañeros y, de forma simultánea, el propio. En este entendido, cabe destacar que el MCE de Argentina (1999), refiere al respecto que:

Los seminarios de formación, en combinación con las prácticas de enseñanza, constituyen un escenario idóneo para fomentar la reflexión, dado que son escenarios epistemológicos sobre los problemas que genera la enseñanza: cómo dar respuesta a los problemas, cómo relacionar la teoría con la práctica, cómo desarrollar la propia comprensión, o cómo reelaborar las experiencias de enseñanza. (p. 64).

En otras palabras, el seminario está encaminado a conjugar la teoría con la práctica, dando la oportunidad a los participantes de examinar las experiencias profesionales, reflexionar en torno a éstas, a medida que se discuten temáticas profesionales concretas, desafiando creencias y prácticas. Cabe aquí parafrasear algunos planteamientos de Dewey (2007) sobre la reflexión, señalando que es imprescindible concebirla como un proceso cognitivo, activo y deliberativo, implícito de creencias y conocimientos de los docentes. Estas creencias representan

ideas aceptadas, en las cuales los profesores confían. Con la actividad del seminario ejercieron un papel de formador ante los demás participantes, pero al mismo tiempo de un profesional que requiere ser formado y actualizado. Adoptar este papel, les demandó despojarse de supuestos y creencias, quizás erróneos, relacionadas a su comprensión sobre lo que significa la labor del profesor.

CONCLUSIONES

Se mencionan algunos resultados de acuerdo a los dos momentos de aplicación. Con respecto al primer ciclo, hubo cambios o mejoras en todos los que participaron, pero también algunas dificultades:

CAMBIOS O MEJORAS EN EL DOCENTE INVESTIGADOR

1. Diseñar un plan de acción acorde a las necesidades formativas del grupo de docentes
2. Reconocer la importancia del intercambio de experiencias e ideas para la mejora continua y la toma de decisiones informadas.
3. Identificar la metodología de investigación-acción, como un proceso sistemático y reflexivo.
4. Identificar el diálogo, la observación, el análisis y la reflexión sobre la práctica, y el trabajo colaborativo como recursos básicos.
5. Cambios o mejoras en el grupo de docentes, respecto a su función profesional
6. Desarrollar una reflexión continua sobre la actividad pedagógica y didáctica.
7. Reconocer la didáctica como referente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje que ejecutan en el aula, específicamente en la asignatura de español.

8. Fortalecer sus competencias profesionales en la planificación, diseño de estrategias didácticas y prácticas de evaluación.
9. Crear altas expectativas acerca de su enseñanza, al superar prácticas educativas rutinarias o tradicionales, e incorporar una didáctica creativa, innovadora, acorde a las necesidades de los estudiantes.
10. Dominar los planteamientos curriculares en el plan y programa de estudios vigente de la asignatura de español.

CAMBIOS O MEJORAS EN LOS ESTUDIANTES

1. Aumentar su motivación e interés por aprender la asignatura mediante el trabajo por proyectos.
2. Fortalecer sus competencias comunicativas mediante las prácticas sociales del lenguaje.
3. Transitar a un proceso metacognitivo, es decir, estar conscientes de sus propias formas de aprender, mediante la autoevaluación.
4. Incrementar su participación activa y colaborativa en situaciones de vida escolar vinculadas con su contexto (vínculo entre la escuela y la vida).
5. Hacer uso de estrategias de aprendizaje como herramientas para enriquecer sus competencias comunicativas.

CAMBIOS O MEJORAS EN EL PROCESO

1. Transitar hacia la transformación de la didáctica en la asignatura de español, usando la metodología de investigación-acción, con resultados favorables y cumpliendo con las acciones estratégicas.
2. Fortalecer la comunicación, escucha activa y empatía entre docente investigador y compañeros docentes; profesores y alumnos.

3. Atender de manera sistemática la problemática identificada, reflexionando, evaluando y tomando decisiones oportunas para mejorar las prácticas pedagógicas, la propia función docente y el aprendizaje de los alumnos.

DIFICULTADES ENCONTRADAS

De la aplicación del primer plan de acción, surgen las siguientes dificultades:

4. Resistencia al cambio al principio por la ruptura de esquemas mentales de todos los involucrados (docente investigador, grupo de docentes y alumnos), hacia la apropiación de nuevas formas de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Tiempo para realizar las acciones estratégicas, en ocasiones, resultó insuficiente.
6. Espacio físico reducido para la realización de las acciones estratégicas.
7. Cierta oposición a abandonar el individualismo como docente.
8. Limitación en algunos alumnos para realizar su autoevaluación.

CON RESPECTO A LA APLICACIÓN DEL SEGUNDO PLAN DE ACCIÓN, SE CUENTAN LAS SIGUIENTES DIFICULTADES:

1. La estrategia de seminario se convirtió en la posibilidad de los profesores de analizar el trabajo docente desde una perspectiva objetiva, situando sus áreas de oportunidad en la enseñanza del español, pero también de reconocer sus fortalezas.
2. La comunicación y el trabajo colaborativo con otros profesionales de la educación representó una valiosa herramienta de formación y desarrollo profesional para la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje y de la

propia función de asesoría técnica pedagógica.

3. La integración de herramientas de evaluación formativa durante el desarrollo de los proyectos didácticos, permitió valorar el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de manera auténtica.
4. El profesorado demostró durante el desarrollo de las actividades que se había ido apropiando de elementos didácticos pertinentes para la mejora de su enseñanza en la asignatura de español, con seguridad, coherencia y sistematización, en un ambiente de trabajo colaborativo y respetuoso.
5. Se superó la dicotomía teoría-práctica, comprobando su estrecha relación mediante la aplicación del saber didáctico en el aula, derivando resultados favorables y logrando mejoras en docentes, alumnos y asesor técnico pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La reflexión entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paidós.
- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. España: Ediciones Morata.
- Fierro C., et al. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., et. Al. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1999). *Capacitación e investigación*. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación. Argentina.
- SEP (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua Materna. Español. Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2002). *Recomendaciones generales para elaborar Talleres Breves*. México: SEP.

FORMACIÓN BASADA EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

Jesús Martín Cepeda Dovala¹⁷

RESUMEN

El presente trabajo plantea el modelo para una metodología de la enseñanza para programas de educación basado en competencias, que parte del supuesto de que dicho modelo no es un mero acto puntual, sino que ha de entenderse como un proceso que abarca todas las fases de diseño y validación del programa y ha de iniciarse en el momento en que se aborda la programación y planeación de este. El modelo establece seis fases para el desarrollo de la enseñanza basada en competencias: Evaluación de necesidades. Especificación de competencias. Determinación de componentes. Identificación de procedimientos para el desarrollo de competencias. Definición de evaluación de competencias. Validación de competencias procedimientos y medios de evaluación.

PALABRAS CLAVE: evaluación, competencias, enseñanza, desempeño profesional

INTRODUCCIÓN

La propuesta de este trabajo es el resultado de 20 años de experiencia aplicando el modelo de educación basada en competencias en el nivel de educación superior y de postgrado en la Universidad La Salle Saltillo, la Universidad La Salle Victoria, la Universidad Autónoma del Noreste y de la Universidad Autónoma de Fresnillo. El propósito es delimitar las fases del proceso de la metodología de la enseñanza basada en competencias de programas en el contexto del diseño

¹⁷ Director de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 053 Piedras Negras Coahuila de Zaragoza. Mail: jcdovala@gmail.com; upnpiedrasnegras@upnpu.com

curricular, por lo que partimos, entre otros supuestos básicos, de que el proceso de evaluación, el de programación y planeación se interrelacionan y se deben producir paralelamente; es decir, la evaluación puede realizarse en cualquier etapa o fase de la programación, en un proceso de retroalimentación permanente.

Por otra parte, damos por sentado que el programa se basa en la identificación y determinación de necesidades de la sociedad, a partir de una evaluación del contexto social y educativo del centro escolar donde se va a desarrollar. A la vez que consideramos como finalidad general de la metodología de la enseñanza de programas basados en competencias la toma de decisiones para la mejora del proceso de intervención y del logro de resultados.

La metodología de la enseñanza de un programa basado en competencias de alta dirección consiste en realizar un seguimiento a lo largo de todo el proceso, que permita obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo, con la finalidad de reajustar la intervención orientadora, de acuerdo con los datos obtenidos. Es necesario tener en cuenta en toda evaluación que ésta debe ajustarse a las características del contexto donde el programa se está aplicando.

La evaluación de un programa basado en competencia de alta dirección tiene una metodología concreta, que permite evidenciar si la intervención o proceso de actuación llevado a cabo es no sólo correcto sino eficaz.

Así, la evaluación de un programa no es un mero acto puntual, sino que sirve para una mejora continuada del programa, la hemos de entender como un proceso. Este proceso de evaluación se encuentra íntimamente relacionado con la programación y planeación del programa, pudiendo de este modo efectuar una constante retroalimentación. En este sentido, en nuestra propuesta, el proceso de la metodología de la enseñanza se puede fijar en seis momentos o tipos de evaluación:

1. Evaluación de necesidades.
2. Especificación de competencias.
3. Determinación de componentes y niveles de realización.
4. Identificación de procedimientos para el desarrollo de competencias.

5. Definición de evaluación de competencias.
6. Validación de competencias.

En definitiva, la finalidad general de la evaluación es tomar decisiones de cambio y mejora a lo largo del proceso y tras finalizar la intervención del programa. Aunque nuestra propuesta va destinada inicialmente al profesional que en su práctica pretende evaluar un programa que diseña o adapta para cubrir las necesidades de un contexto determinado, en la línea de lo que hemos afirmado anteriormente de entender la evaluación como núcleo de todo el proceso de planeación y programación, pensamos que es perfectamente aplicable en sus orientaciones generales a otras situaciones posibles en la práctica educativa. En todos los casos el diseño de metodología y evaluación se deberá adaptar en sus cuestiones evaluativos, contenido y tipo de evaluación, a los datos de que se disponga. En la exposición de cada una de las fases, iremos especificando las posibles adaptaciones a estas situaciones.

Fases en el proceso de la metodología basada en competencias



1ª FASE: EVALUACIÓN DE NECESIDADES

Antes de iniciar el diseño de la evaluación de un programa basado en competencias de alta dirección y, por tanto, en el momento de iniciar la propia planeación y diseño de este hay que fijar los supuestos teóricos-previos en los que se va a basar dicha evaluación. En ellos se debe especificar, entre otros aspectos:

1. Exponer propósitos e importancias de la evaluación.
2. Papel del evaluador: tipo de valuación: interna, externa, mixta.
3. Destinatarios, receptores de la evaluación.
4. Tipo de información que se va a dar.
5. Diseño de investigación en la evaluación.

Utilidad, adecuación de la evaluación en el contexto a que va dirigido, lo que en cierta medida matizará los destinatarios y los responsables de tomar decisiones sobre el programa, teniendo en cuenta tanto la precedencia de la demanda del programa como la de la evaluación.

En aspectos, junto con las características del programa y las del contexto en que se va a llevar a cabo el mismo, nos servirán para determinar el modelo y tipo de evaluación en el diseño de ésta, una vez que se valide el programa y podamos pasar a precisar la metodología de evaluación:

1. Justificación.
2. Competencias necesarias.
3. Qué tipo de competencias es prioritarios a desarrollar en el alumno, en esta materia.
4. Cómo aplicar dichas competencias en una situación real de trabajo.
5. Utilidad que representan dichas competencias en el desarrollo profesional y social.
6. Importancia de obtener ciertas habilidades o competencias adicionales.

Para la evaluación de necesidades es importante investigar cuáles son las competencias necesarias para que el educando pueda desempeñar un rol profesional, para ello se requiere:

Estudio del entorno:

- a) Marco: Social, político y económico
- b) Micro: Dentro del salón de clase

Determinar qué campos o áreas del conocimiento son importantes.

Definir las características del egresado a través de un estudio del rol que va a desempeñar.

Los dos esquemas anteriores nos llevan a la conclusión, que en el planteamiento de un programa necesitamos de una constante actualización dado que el entorno social, político y económico, es un entorno que sufre constantes cambios, y aunque nuestros programas anticipan exigencias futuras, deberán estarse adecuando inicialmente dentro de la revisión de cada quinquenio, como la ha venido haciendo, y estudiar luego si no convendrá un período de previsión, en un período más corto (tres años por ejemplo), desde el momento que ese entorno ilumina y determina nuestra realidad micro-social del salón de clases, de nuestra institución, de los campos del conocimiento, de los roles a jugar y consiguientemente de las características del egresado de la Universidad.

Por otro lado, la evaluación de necesidades exige cada uno de esos componentes: justificación, competencias, tipo de competencias, aplicación, utilidad, Importancias, todo eso expresado en forma muy sintética según ya se observa en la mayoría de nuestros programas.

2ª FASE: ESPECIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

Esta segunda fase, junto con la siguiente, corresponde al momento de evaluación del diseño del programa. Aunque algunos autores prefieren considerar a ambas como una fase única de evaluabilidad de la evaluación, nuestra experiencia en la aplicación del modelo nos reafirma en la decisión de considerarlas como dos fases con entidad propia, aunque interrelacionadas dentro del momento de la evaluación del diseño, puesto que, al margen de aspectos metodológicos, cada una de ellas responde a una cuestión básica y secuenciada.

Analizar si el enfoque u orientación que se dio a la carrera en cuestión, enfoque plasmado en el plan de estudios respectivo, sigue siendo válido o necesita modificarse.

Para este análisis se necesita tener en cuenta, por una parte, la relación entre los rasgos del profesionalista (que se pretende formar con un plan de estudios dado) y las necesidades sociales dadas y, por otra, los cambios que haya habido en conocimientos científicos y en las tecnologías que el egresado se supone dominará y utilizará en el ejercicio de su profesión.

1. Los enunciados de competencias deben ser:
2. Específicos
3. Reales
4. Que precisen una habilidad
5. Redactados en tiempo presente
6. Jerarquizados por áreas de conocimiento:
7. Definir qué es lo que el educando necesita de manejar de esa rama del conocimiento.
8. Definir cuánto se la va a dar de cada área dependiendo de las características de los educandos, la carrera y necesidades de egreso.

3ª FASE: DETERMINACIÓN DE COMPONENTES

En esta tercera fase de validación de la evaluación, se pretende responder a la cuestión básica de si el programa reúne las condiciones para poder ser evaluado. En esta fase se pretende comprobar que los elementos formales están diseñados de tal forma que pueden ser evaluados, que reúnen los requisitos mínimos para que puedan pasar aceptablemente, los criterios, valoraciones, diseños y análisis propios de la evaluación de programas.

1. Las competencias apuntan más bien hacia una formación integral de los sujetos para la ciudadanía y la productividad.
2. Para definir este perfil formativo basado en competencias, Ibarrola y Gallart han delimitado siete conjuntos de competencias básicas, derivados a su vez de la propuesta

de Cecilia Braslavski (1992).

3. Conceptuales, dominio del conjunto de conocimientos teóricos necesarios que sustentan un rol o una carrera.
4. Metodológicas, maneras, procedimientos, métodos y técnicas especializadas que requiere el desempeño profesional.
5. Humanas, desarrollo de habilidades humanas, de comunicación e interacción, requeridas para el desempeño profesional.
6. Competencias comunicacionales, referidas a la utilización de diferentes códigos comunicacionales en el idioma materno y en otro idioma extranjero, así como al manejo de tecnologías avanzadas para la información y la comunicación (computadoras, videos, multimedia, fax, etcétera).
7. Competencias sociohistóricas o de conciencia de la historia, ligadas a una sólida formación ética, para ubicar tiempos y espacios mediante la articulación entre el presente, el pasado y el futuro, apoyada en la comprensión de los parámetros temporales y la construcción de una conciencia moral.
8. Competencias matemáticas, entendidas no sólo como conocimientos instrumentales, sino como estrategias para diversos procesos de razonamiento que conlleven a la construcción del conocimiento.
9. Competencias científicas de las diferentes áreas de las ciencias (exactas, naturales, sociales), con el propósito de favorecer el desarrollo de métodos sistemáticos de investigación, construcción y validación del conocimiento.
10. Competencias tecnológicas que, desde una nueva concepción de tecnología y en una perspectiva integrada y global, permitan comprender las diferentes etapas del trabajo productivo, así como los diversos ámbitos del desarrollo humano.
11. Competencias ecológicas, orientadas a impulsar la producción sin dañar las condiciones naturales del ambiente, a fin de procurar el mayor equilibrio posible en la utilización de tecnologías y el cuidado en la preservación

de la naturaleza.

12. Competencias críticas y creativas, tendientes a fomentar el análisis y la valoración de situaciones, condiciones y posibilidades para el desempeño laboral, a fin de desarrollar capacidades para identificar y solucionar problemas en contextos cambiantes, efectuar trabajo en equipo y, de manera amplia, para actuar en horizontes de incertidumbre.

El Dr. Lloyd McCleary nos ofrece una definición de competencia y dice: “la competencia es definida como la presencia de características o la ausencia de incapacidades que hacen a una persona adecuada o calificada para realizar una tarea específica o para asumir un rol definido”. De lo anterior se deduce que una persona es competente cuando:

1. Conoce cuáles son sus capacidades tiene.
2. Puede demostrar lo que sabe.
3. Sobresale del resto por su capacidad para desarrollar procesos terminales.

Como podemos observar, una persona competente tiene características que lo conducen al autoanálisis de sus posibilidades de desarrollo, así como de sus carencias, pero para llegar a este punto de formación, el docente debe utilizar el modelo de enseñanza que le permita tanto a él como a su alumno conocer y demostrar los logros alcanzados con relación a competencias. Decirle a un estudiante que él será competente para conocer o realizar un proceso es lo más recomendable; basta con que utilicemos un verbo inicial y le daremos al joven la pauta para alcanzar la competencia.

Antes de mencionar los verbos que se pueden utilizar para definir las competencias a lograr, es necesario considerar cómo el modelo educativo divide las competencias.

Para el ser humano, que es una entidad compleja y de comportamientos variados, se han contemplado tres tipos de competencias:

1. Conceptuales: A este tipo de competencias, se les define como el dominio que el estudiante debe tener sobre

el conjunto de conocimientos teóricos necesarios, que sustentan una materia. En este grupo encontramos muchos de los conocimientos que deben ser conocidos por el alumno; hablamos de conceptos, teorías, tratados, que servirán como sustento a otros conocimientos o procesos más complejos.

2. Metodológicas: Son aquéllas que indican al estudiante los elementos que habrá que disponer para obtener el conocimiento, procesos, pasos a seguir, métodos, técnicas o formas de hacer algo. Para este tipo de competencias el alumno conocerá, comprenderá o aplicará un proceso claro, es decir, que le llevarán a un resultado sí lo sigue de manera correcta.
3. Humanas: Dentro de las áreas del conocimiento, el alumno verá la necesidad desarrollar competencias que le permitirán desempeñarse en su campo laboral, donde utilizará los conocimientos de índole general y formativa que se encuentran en el plan de estudios como parte de su formación integral.

4ª FASE: IDENTIFICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

El temario de la materia, organizado por temas y subtemas según la importancia y jerarquía de cada rubro. El término contenido es utilizado para referirnos a todo aquello que puede ser objeto de aprendizaje: conocimiento, habilidad, proceso, etc. Cuando el/a docente conozca el programa e inicie la dosificación de su curso, obtendrá los siguientes beneficios:

En el momento mismo de organizar los temas: la oportunidad de observar qué tópicos son más importantes para poner en ellos mayor énfasis.

Una vez establecidos en la dosificación y organizados lógicamente: puede planear una estrategia de instrucción, es decir, puede diseñar un procedimiento adecuado para que el alumno logre la competencia y el nivel deseado.

El/a maestro/a obtiene una visión general del curso, lo que permite que tanto cada estudiante como la parte docente, planeen mejor su actividad y utilicen eficientemente los recursos

de que disponen.

Cuando el/a alumno/a tiene una idea panorámica de todo el curso, puede ir relacionando unos temas con otros ya visto o que sabe que pronto estudiará. Es motivante para el que aprende y le ayuda a retener por más tiempo lo aprendido.

METODOLOGÍA PARA EL LOGRO DE COMPETENCIAS

Además de que catedrático cuenta con un repertorio didáctico propio para determinados contenidos, se sugieren la metodología de que elabore la dosificación en su asignatura ya que este se convierte en una herramienta útil para el logro de competencias y niveles de aprendizaje dentro del salón de clase.

En esta fase de evaluación de proceso el análisis de los datos y poder tomar decisiones. El análisis girará en torno a la marcha del programa tanto en su adecuación a la programación previa como a los aspectos dinámicos y de relación de este. Tiene, por tanto, un carácter formativo e implica la realización de evaluaciones después de cada clase que permitan la retroalimentación del programa. En cada una de ellas se puede distinguir como fases sucesivas, la evaluación de la implementación y la evaluación del desarrollo.

EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN

Deberá compararse, por una parte, el plan de estudios teórico con los resultados del análisis de la situación de cada carrera con respecto a los cuatro factores. Además, deberá compararse, el plan de estudios real, tal como se está instrumentando con el mismo análisis de los cuatro factores. Y finalmente, deberán compararse entre sí.

Consiste en evaluar <qué> está funcionando del programa una vez que se ha puesto en marcha, es decir, la instrumentalización del programa de intervención, su puesta en práctica siguiendo las etapas y esquemas teóricos previamente concretos. El fin último de esta fase de evaluación, es contrastar

si hay o no discrepancias entre el diseño y la realidad: y en caso afirmativo, realizar la adaptación pertinente, redefinir el programa para lograr su óptima y adecuada puesta en marcha.

En esta fase nos centramos en cinco aspectos que no buscan otra cosa que la adecuación e identificación de las actividades diseñadas. A partir de estos aspectos, especificaremos los criterios e indicadores de evaluación. Las dimensiones a las que nos referimos son:

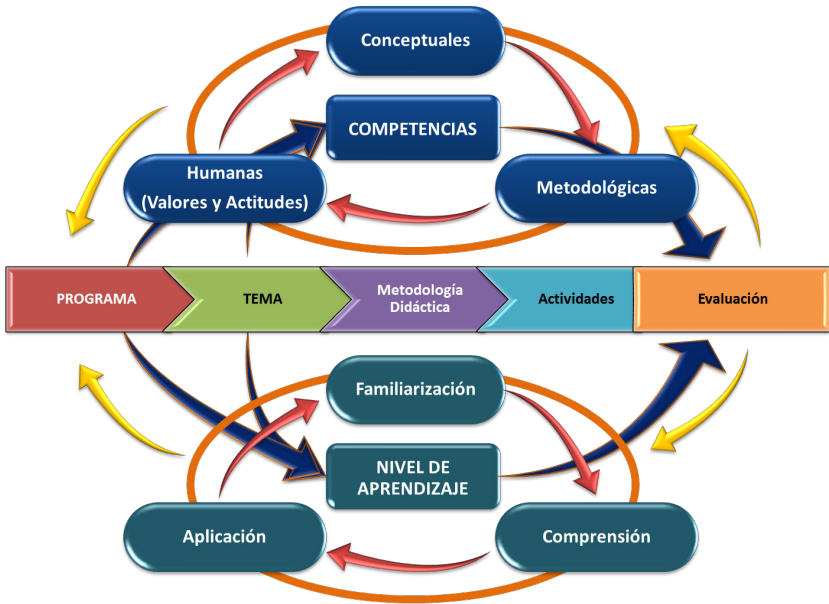
COBERTURA DEL PROGRAMA.

1. Realización de actividades: Se han llevado a la práctica todas y cada una de las actividades planeadas.
2. Ejecución de la temporalización: Muy relacionada con la anterior, hace referencia que se han llevado a cabo las actividades previstas en los períodos de tiempo prefijado, es decir hay un ajuste entre la ejecución real y la planeación diseñada.
3. Funciones de los agentes implicados: Cada agente implicado en el programa ha llevado a la práctica las actividades de las que era responsable, tal y como se diseñó.
4. Utilización de los recursos disponibles: Se han empleado los recursos materiales y humanos que se habían previsto.

5ª FASE: DEFINICIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Igual que la metodología, este elemento estructural de los programas está dispuesto para el docente a nivel de políticas y algunas sugerencias. Los elementos de un programa de contenidos tomados en cuenta hasta este momento son esenciales para la dosificación.

Metodología de la enseñanza basada en competencias



6ª FASE: VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS

La dosificación de contenidos hasta este momento resulta de mucha utilidad para el trabajo del catedrático, puede en el acto trabajar en la enseñanza, guiándose con las competencias enunciadas, sin embargo, falta considerar un elemento muy importante, como la especificación el nivel de aprendizaje al que el alumno deberá llegar a través de la metodología y las actividades que el docente previamente señaló para el logro de las competencias.

El nivel de aprendizaje o categoría cognoscitiva, como suele llamarle Benjamín Bloom en su obra sobre taxonomía de los objetivos, consta de tres niveles en el Modelo de Educación Basada en Competencias característica de la Universidad del Autónoma del Noreste. El nivel de aprendizaje establecido por el catedrático está determinado por el contenido temático y sus características, la profundidad y la extensión con que este será tratado de acuerdo con las competencias y niveles establecidos previamente en el programa de contenido de la materia. Es

importante definir cada uno de los tres niveles para la mejor comprensión de los mismos:

1. **Familiaridad:** Forma más elemental de conocer algo y poder conversar sobre ello. El nivel de familiaridad implica que el alumno maneje información y datos concretos acerca de un tema específico con una profundidad que puede ser memorística y de extensión que le permita tener continuidad a una serie de ideas claras y precisas.
2. **Comprensión:** Permite al estudiante modificar la información original que ha recibido y transformarla en forma paralela para luego hacerla más significativa y almacenarla o transmitirla a otra persona.
3. **Aplicación:** Requiere de los dos niveles anteriores e implica el uso de información conocida y aprendida en situaciones nuevas, utilizando los recursos y herramientas que dicha información proporciona; esto se da a través de la transferencia de conocimiento adquirido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGUELLES. Antonio, Compilador en Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. Editorial Limusa, Norriega. Primera edición, 1996. México.
- BARRON Tirado. Concepción, ROJAS Moreno. Iliana, Formación en Competencias Profesionales. Pensamiento Universitario, tercera época 91. Primera edición 2000 Universidad Autónoma Nacional de México. Centro de Estudios sobre la Universidad.
- CEPEDA Dovala. Jesús Martín, (2004) Metodología de la Enseñanza Basada en Competencias. Libro por publicarse en Editorial Tópicos Culturales Á_. A.R.C.D. Editor, Saltillo, Coahuila. M México.
- (Derechos de autor e ISBN en trámite).
- CEPEDA Dovala. Jesús Martín, Modelo curricular basado en competencias de la Universidad Autónoma del Noreste, Saltillo, Coahuila, México, 2001. Universidad Autónoma del Noreste.
- CEPEDA Dovala. Jesús Martín, Metodología de la Enseñanza Basada en Competencias. Artículo editado por la Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- DUCCI, Angélica, El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional, en CONOCER,
- Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas. México, POLFORM/OIT/CINTERFOR/ CONOCER, 1997.
- GAGO Huguet. Antonio, Elaboración de Cartas Descriptivas: Guía

- para preparar el programa de un curso, Ed. Trillas, 1987.
- GONCZI. Andrew, y ATHANASOU. James, Instrumentación de la educación basada en competencias.
- Perspectivas de la teoría y práctica australiana.
- KOBINGER. Nicole, El sistema de formación profesional y técnica por competencias desarrollado en
- QUEBEC.
- MATHENY Dillman y RAHMLow, Cómo Redactar Objetivos de Instrucción. Ed. Trillas, 1983.
- MERTENS, Leonard, Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos, en CONOCER, Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas. México,
- POLFORM/OIT/CINTERFOR/CONOCER, 1997.
- MORFIN. Antonio, La nueva modalidad educativa: Educación Basada en Normas de Competencia.
- NAVA Jaimes. Arturo, Profesor investigador. Coordinador General de Universidades Tecnológicas de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación de la Secretaría de Educación e Investigación Científica. (SEISIC-SEP).
- OVANDO Antelo. Martha, Educación basada en la competencia. CENAPRO, 1981. México. D.F.
- AGUILAR, M^a.J. y ANDER-EGG, E. (1992). Evaluación de servicios y programas sociales. Madrid: Siglo XXI.
- ALVIRA, F. (1991). Metodología de evaluación de programas. Madrid: CIS-Cuadernos Metodológicos.
- BERK, R.A. y ROSSI, P.H. (1990). Thinking About Program Evaluation. Sage: Newbury Park.
- HERNÁNDEZ, J. Y Martínez, P. (1994). Pautas para la evaluación de un programa de orientación. Revista de Investigación Educativa, (23), 598-604
- HERNÁNDEZ, J.M^a! y Rubio, V.J. (1992). Análisis de la evaluabilidad: paso previo de la evaluación de programas. Bordón, 43 (4). 297-405.
- HERR, E.L. (1976). Counseling: Accountability, reality, credibility. Journal of Counseling Services,1, 14-23.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL NORESTE (UANE). Documentos internos. Revisión Curricular y Estructura Académico-Administrativa. Plan AIDA 1996.

PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Isabel Pérez Ortega¹⁸

RESUMEN

Este texto entiende que el pensamiento crítico es un proceso que ha de ser aprendido y que implica afrontar retos, desarrollar las capacidades para plantear preguntas, para resolver dudas y para aprender a usar herramientas intelectuales. Por lo que, a pesar de que existe una gran variedad de patrones para impulsar y practicar el pensamiento crítico en los centros educativos universitarios, este texto aborda el enfoque educativo de “competencias” para reflexionar sobre la importancia de implementar estrategias de la pedagogía crítica para lograr procesos de enseñanza-aprendizaje que promuevan que la transferencia de conocimientos sea crítica, creativa y reflexiva de los contextos sociales.

Así, este trabajo es un intento de señalar la necesidad de impulsar una pedagogía que haga operativas algunas estrategias de pensamiento crítico en ámbitos universitarios. Por ello, primero, repasa brevemente algunos de los principios del pensamiento crítico y de la pedagogía crítica; luego, delimita la perspectiva de competencias y; finalmente, concluye que no obstante este enfoque educativo es de incuestionable validez, todavía es muy común identificar dificultades para integrar estrategias de pensamiento crítico en el currículo ordinario de las instituciones de formación universitaria; es decir, precisa, entre otros, el conocimiento y el desarrollo de estrategias y herramientas intelectuales entre todos los miembros de la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía crítica; Estudios de grado; Competencias de aprendizaje; proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹⁸ Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Educación. Universidad de Cantabria Santander, Cantabria (España) portegami@unican.es, isaperezortega@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

“Si no se sabe lo que se está buscando, si no se tiene idea de lo que es relevante, dispuestos a cuestionarse esta idea, si no se tiene eso, explorar en internet es sólo tomar al azar hechos no verificables que no significan nada.”
Noam Chomsky

Cada vez es más común encontrar en debates especializados, posturas que señalan que las intencionalidades de los centros educativos universitarios paulatinamente han dejado de ser la mera transmisión de conocimientos. Aunque también es común observar que predomina, por ejemplo, la fragmentación del conocimiento por campos de especialización. Es decir, a pesar de la presencia de diversas reformas educativas y de una moderada transformación en las percepciones sobre la necesidad de que la formación del alumnado permita que éste sea capaz de adquirir (entre otros) autonomía intelectual; no es una práctica generalizada en las instituciones de educación superior, aunque se considere que el pensamiento crítico es una competencia relevante en la formación profesional.

Así, en los contextos universitarios, aparece la necesidad de desarrollar competencias efectivas de aprendizaje que incluyan rasgos de pensamiento crítico por ser herramientas que favorecen la transformación del conocimiento. En otras palabras, se entiende que este tipo de elementos son herramientas que favorecerán un desarrollo profesional satisfactorio. Esta capacidad de generar habilidades que fomenten prácticas y/o experiencias que permitan a futuros/as profesionales avanzar hacia formas de pensamientos autónomas, se agrupa bajo el paradigma de pensamiento crítico. No obstante, es de destacar, como lo hace Noam Chomsky que, a lo largo de la historia, las escuelas lejos de favorecer el pensamiento independiente, “no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción. [Es decir] una vez que se te ha educado, se te ha socializado ya de una manera que respalda las estructuras de poder que, a su vez, te recompensan generosamente” (en Macedo, 2004).

Surgen, entonces, discusiones sobre lo que se necesita para hacer que la educación universitaria sea más crítica, más creativa y más consciente de sus propios procedimientos.

Por ejemplo, existe una gran variedad de patrones o modelos educativos que han surgido para reconocer, impulsar y practicar el pensamiento crítico en los centros educativos (de diferentes etapas). Estos enfoques varían de acuerdo a las perspectivas que asistan a cada uno de los programas, tales como incluirlos en áreas específicas del conocimiento, o como la enseñanza general de las destrezas, habilidades (López, 2012) que cada vez más se agrupan bajo el titular de competencias.

Como ocurre en ámbitos académicos, para comprender conceptos complejos y luego hacerlos operativos, es fundamental (primero) optar por una delimitación de pensamiento crítico y (luego) concretarlo como un modelo educativo. Concretamente, este texto se centra en reflexionar sobre la necesidad de incluir en los programas de formación universitaria elementos o estrategias de la pedagogía crítica.

Frente a la gran variedad de patrones para impulsar y practicar el pensamiento crítico en los centros educativos universitarios, este texto aborda el enfoque de “competencias de aprendizaje” para reflexionar sobre la relación que debería existir entre los programas de formación postobligatoria y el uso de algunas estrategias de la pedagogía crítica para lograr un proceso de enseñanza- aprendizaje que promueva estrategias de acercamiento a los conocimientos que sean críticas, creativas y reflexivas de los contextos sociales.

En otras palabras, este artículo, es un intento para señalar la necesidad de impulsar una pedagogía que haga operativas algunas estrategias de pensamiento crítico en ámbitos universitarios. En ese marco, primero repasa brevemente algunos de los principios del pensamiento y de la pedagogía crítica; luego, delimita la perspectiva de competencias de aprendizaje, y; finalmente, concluye que, no obstante, este enfoque educativo goza de incuestionable validez, en la práctica existen muchas dificultades para integrarlo en las programaciones de las instituciones universitaria.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Esta sección, más que abordar teóricamente la idea de pedagogía crítica como parte importante de la teoría crítica,

ha sido diseñada como un marco de referencia para identificar las características de este tipo de pensamiento en contextos educativos formalizados; y luego, se relaciona con programas de estudio universitarios.

En primer lugar (brevemente) se identifican las expresiones concretas de la pedagogía crítica como un reconocimiento sobre la naturaleza ética y política de la educación. De allí que este texto, parte del establecimiento de una relación directa entre la pedagogía crítica y la teoría crítica, que refiere al trabajo de un grupo de analistas socio-políticos asociados con la Escuela de Frankfurt, formada, entre otros, por Adorno, Horkheimer, Walter Benjamin, Marcuse y Habermas). Por ejemplo, la perspectiva de las Ciencias Sociales Críticas de Habermas (1987) permite expresar relaciones ideológicas de dependencia que podrían (o no) ser transformadoras.

Es decir, “cómo cualquier ideología refleja y distorsiona la realidad moral, social y política y de cuáles son esos factores materiales y psicológico que afectan y sostienen la falsa conciencia que ellos representan” (Magendzo, 2003: 22). Para este autor, estos pensadores “estaban interesados en crear una sociedad más justa y en empoderar a las personas para que estén en una posición de mayor control sobre sus vidas económicas, políticas, sociales y culturales (...) mediante la emancipación u otros procesos a través de los cuales “las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias” (p. 20);

Otro teórico influyente que ha definido el pensamiento crítico es Robert Ennis (1985). Este autor los expresa como un pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. “Es decir, por un lado, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional” (en López, 2012: 43). Por su parte, Lipman (1998, en López 2012) sostiene que “el pensamiento de orden superior es una fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo y que estos se apoyan y refuerzan mutuamente; a su vez, se trata de un pensamiento ingenioso y flexible”.

Como parte de la definición teórica del concepto, se han generado numerosas tipologías de las habilidades básicas del pensamiento crítico. Autores como Quellmalz (1987), Kurfiss (1988), Halpern (1998), Bruning (1999) describen más habilidades del pensamiento crítico: conocimiento, inferencia, evaluación y metacognición.¹⁹ Para Ennis (2011 en López 2012), existen quince capacidades del pensamiento crítico que podrían vincularse con procesos de aprendizaje:

“a) centrarse en la pregunta; b) analizar los argumentos; c) formular las preguntas de clarificación y responderlas; d) juzgar la credibilidad de la fuente; e) Observar y juzgar los informes derivados de la observación; f) deducir y juzgar las deducciones; g) inducir y juzgar las inducciones; h) identificar los supuestos; i) decidir una acción a seguir e Interactuar con los demás; j) Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión; (habilidades auxiliares): k) Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación; l) ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros; m) emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).”

Además de esta tipología, este texto se sirve de la propuesta de Ennis (2011 en López, 2012) quien, también diferencia dos clases principales de actividades de pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades. “Las primeras se refieren a las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno. [Mientras] que las segundas hacen referencia a las capacidades cognitivas necesarias” (López, 2012: 45). Así, a grandes rasgos, es posible afirmar que en general, la teoría crítica refiere un conjunto de paradigmas que comprenden la toma de conciencia crítica que problematiza las relaciones sociales “y en especial aquellas que se sitúan en las prácticas del ejercicio del poder y de la racionalidad instrumental” (Magendzo, 2003: 20) como acciones de emancipación.

La vinculación de la teoría crítica con la educación ha sido muy diversa. Este texto, destaca los aportes de Paulo Freire, quien después de sus trabajos con grupos oprimidos, instituyó

¹⁹ Para mayor información se sugiere consultar: López, G. (2012). “Pensamiento crítico en el aula” en revista Docencia e Investigación.

el término de “Pedagogía Crítica” que relaciona el proceso de enseñanza-aprendizaje con los principios de la teoría crítica. En general, se puede afirmar que el objetivo de la pedagogía crítica de Freire “es desarrollar una conciencia crítica en el estudiante y promover la acción social para superar estructuras sociales opresivas” (Magendzo, 2003: 21). De manera que ésta no busca solo el proporcionar conocimiento a los oprimidos, sino también a ligar el proceso de aprendizaje con el uso social real del conocimiento como herramienta de empoderamiento. En otras palabras, esta perspectiva de la educación sostiene que ésta está vinculada a intereses particulares y quienes se sirven de las instituciones escolares para perpetuar un determinado orden socio-económico. De manera que la concepción de Freire puede caracterizarse como humanista y que busca ser libertadora.

El marco de referencia de la teoría crítica que incluye el enfoque de Freire ha inspirado a muchos teóricos y activistas educacionales, como Giroux (1983) quien sostiene que las prácticas escolares deben ser imbuidas de una filosofía pública que busque “construir condiciones ideológicas e institucionales en las cuales el rasgo definitorio de la escuela sea la experiencia de empoderamiento vivida por la gran mayoría de los estudiantes” (en Magendzo, 2003). Para González Martínez (2006) la pedagogía crítica de Giroux, considera que la educación es una práctica social y cultural; es decir tiene como “objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inquietudes, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas” (2006: 26).

En general, la Pedagogía Crítica conjunta aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que tienden a reproducir algunos de los principios de la teoría crítica que buscan empoderar a las personas (estudiantes) para que sean sujetos de derecho en contextos educativos. En otras palabras, esta perspectiva entiende que el conocimiento es un conjunto de hechos neutrales objetivamente que han sido validados o contruidos socialmente. Así, la incorporación de esta perspectiva exige “entender, analizar y ser conscientes de cómo el componente de poder de la educación y el currículo funcionan e interactúan, determinando cómo las personas se forman y se empoderan para ser sujetos de derecho” (Magendzo, 2003: 23). Es de recordar que, en contextos

educativos formales, existe una gran cantidad de elementos que tienden a sostener el sistema de poder en sí mismo; el currículo es la herramienta que reproduce, sostiene y acomoda el propio sistema de poder, pero no es el único. “La jerarquía educativa, la ideología educativa, los modelos de disciplina, los modelos de disciplina, las normas legales del Estado y las regulaciones escolares, entre otras, son expresiones de poder” (2003:23)

Sin dejar de reconocer la importancia de discutir las interacciones entre la estructura educativa y el currículo escolar; como ha sido mencionado, este texto se limita a identificar las características de la pedagogía crítica como una propuesta de vincular el desarrollo de estrategias y de acciones pedagógicas que llevan a cabo los maestros en las aulas y que, según Magendzo (2003), pretenden:

- a) Crear nuevas formas de conocimiento que rompan paradigmas y que promuevan conocimientos interdisciplinarios.
- b) “Plantear preguntas sobre las relaciones entre la periferia y los centros de poder en las escuelas”. Es decir, es la intención de proporcionar un modo de leer la historia como parte de un proyecto más amplio para recuperar poder e identidad, considerando que éstos incluyen categorías de género, clase y etnia.
- c) “Rechazar la distinción entre cultura superior y cultura popular, de manera que el conocimiento curricular responda al conocimiento cotidiano que constituye las historias de vida de las personas de manera diferente”.
- d) “Destacar la primacía de lo ético al definir el lenguaje que los maestros y que otras personas usan para producir prácticas culturales particulares”.

Como se observa, existen numerables definiciones sobre el pensamiento y la pedagogía crítica; y en general, todas incluyen el propósito del dominio de las ideas, es decir, que el alumno se constituye como un pensador crítico (y capaz de pensar por sí mismo) y dota especial intención a las actividades reflexivas y está orientado a la acción. En palabras de López (2012), al configurar un contexto de identificación de problemas, “(...) y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones”

(2012:44). Para este autor, “su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento” (2012:45).

Así, a grades rasgo, este texto afirma que entre las características que la pedagogía crítica ha adquirido de la teoría del pensamiento crítico es la orientación de determinados procesos de enseñanza- aprendizaje hacia la comprensión de problemas, la evaluación de alternativas, la toma de decisiones para resolverlos. Es decir, se relaciona con la idea de comprender, evaluar y comprender el contexto en el que el alumnado se desarrolla.

ENSEÑAR POR COMPETENCIAS EN PROGRAMAS POST-OBLIGATORIOS

El desarrollo del pensamiento crítico es una meta educativa de incuestionable, pero como se ha observado, además de que hay diferentes concepciones sobre el pensamiento crítico, también existen varios modelos y técnicas para fomentarlo en los centros escolares. Es decir, su concreción exige, la manifestación de la necesidad de que el alumnado alcance ciertas habilidades (y su práctica), a partir (por ejemplo) de actividades cotidianas para lograr su transferencia (Saiz y Rivas, 2008).

En otras palabras, la implementación de planes de estudios orientados no solo a la mera adquisición de conocimientos y más al desarrollo de habilidades de pensamiento que permite al alumnado contextualizar, aplicar y operacionalizar los contenidos adquiridos requiere rebasar las intenciones y fomentar acciones que permitan su desarrollo.

Específicamente en escenarios escolares post-obligatorios, promover “el aprendizaje de formas de pensamiento autónomo y crítico –y su expresión como la vinculación de los profesionales con su comunidad próxima– ha de ser uno de los compromisos de formación universitaria y que puede ser expresado de diversas maneras, por ejemplo, la promoción de “autonomía para pensar y diseñar soluciones” (Hawes, 2003: 7).

En palabras de este autor: “el pensamiento reflexivo es esperable en un programa de formación de futuros docentes, pero también sería deseable en todo ciudadano bien formado, bien in-formado, y capacitado para producir decisiones (Ídem.).

Para Gianotti (2021), “Las mejores herramientas que podemos dar a nuestros jóvenes son de tipo intelectual: una mente abierta, aptitud de flexibilidad, capacidad analítica y de síntesis, disposición lógica y educación global” (en Hermoso, 2021: 39). Ya que de esta manera se ejercita la capacidad para enfrentar problemas nuevos y se les ofrece la opción de reflexionar sobre problemáticas nuevas, así como dotarlos de mayor versatilidad para obtener y evaluar fuentes de información (Hawes, 2003); todas estas expresiones agrupadas bajo el paraguas del concepto pensamiento crítico.

Alrededor del mundo, se observa la implementación de reformas educativas que han resultado en las transformaciones de la currícula (hacia la introducción de la idea de competencias). En España, la aprobada Ley Orgánica de Mejora de la Ley de Orgánica de Educación (LOMLOE), sobre competencias, aporta indicadores de calidad educativa que sean significativos para evaluar tanto la mejora en los diseños curriculares orientados hacia el aprendizaje integral, como al perfeccionamiento docente que permita a los maestros integrar conocimientos innovadores actualizados (Donoso Díaz, 2005).

La inclusión de paradigmas del pensamiento crítico y de la pedagogía crítica, entendidas como valores que integran las competencias de aprendizaje (y por ende como valores educativos fundamentales) dentro del proceso de formación del alumnado universitario, implica reconocer la importancia de promover un conjunto de prácticas educativas que permitirían una comunidad educativa, entre otros, “(...) ejercer en plenitud su intelecto en relación a las diversas dimensiones que configuran la complejidad de la vida personal, profesional y ciudadana” (Hawes, 2003: 6).

En otras palabras, la inclusión de la enseñanza de elementos del pensamiento crítico como una competencia que el alumnado de cursos post-obligatorios ha de adquirir implica observar el carácter pedagógico que implica. Es fundamental recordar que no basta con reconocer intenciones, sino que es preciso identificar que la noción de competencias incluye el desarrollo de

un amplio campo de destrezas intelectuales y prácticas. Para Hawes (2003): “(...) la enseñanza y la enseñabilidad de esta competencia basal para el crecimiento personal y profesional de los estudiantes, los profesores y la comunidad académica en su conjunto” (2003: 14).

En instituciones escolares de formación universitaria se trabaja para alcanzar competencias educativas que resguardan principios pedagógicos determinados. Éstas reflejan ejercicios (y negociaciones) socio-políticas estrechamente vinculados a valores de cada comunidad social considera imprescindibles para el desarrollo de su ciudadanía. (Pérez Gómez, 2008). En otras palabras, “la selección de dichas competencias supone un acto político de definición e prioridades en función del análisis de las necesidades y de posibilidades en casa escenario social” (2008: 19).

Actualmente, las competencias exigen aprender nuevas formas de enfrentar el mundo social. “El nuevo alfabetismo trata fundamentalmente del manejo de la información, incluyendo competencias como definir la tarea, estrategias para buscar información, localización y acceso de la información, uso de la información, síntesis, y evaluación de la información (Murray, 2003 en Hawes, 2003: 13). Para este autor:

“(...) el uso de la información comprende involucrarse en la información disponible en una fuente (leer, escuchar, ver, tocar) y luego extraer la información relevante contenida en la misma. El paso de la síntesis requiere organizar información proveniente de fuentes múltiples y presentar la información a la comunidad de referencia. Finalmente, la fase de evaluación requiere juzgar el producto (efectividad) y juzgar el proceso de solución de problemas de información (eficiencia)”.

De manera que definir las finalidades educativas de la escuela en términos de competencias básicas implica cambios sustantivos en la forma de entender y actuar en la escuela (Pérez Gómez, 2008: 2) y en el mundo social. Es decir, implica reconocer la importancia de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje como un compilado de teorías explícitas con experiencias empíricas que ocurren tanto a nivel personal como a nivel colectivo.

Así, la organización de los conocimientos en competencias, ha de contemplar la necesaria relación entre las intencionalidades de las instituciones de formación y el conjunto de recursos socio-culturales y económicos, hábitos, interpretaciones que acontecen en contextos educativos post-obligatorios. Para Lortie (1974) si el conocimiento práctico del docente es el resultado de largos procesos de socialización como estudiante y como docente en contextos escolares cuya cultura difunde imágenes, artefactos y relaciones que los aprendices incorporan en gran medida de forma inconsciente a lo largo de su vida personal y escolar (en Pérez Gómez, 2008).

A MANERA DE CONCLUSIÓN:

EN LOS CENTROS ESCOLARES NO SÓLO SE APRENDEN CONTENIDOS

Díaz Barriga (2001) afirma que en muchos programas educativos y en las metas de los profesores, es común encontrar manifestaciones sobre sus aspiraciones de lograr que el estudio de disciplinas –sociales, por ejemplo– contribuyan a la formación de alumnos críticos, “que tomen conciencia o cuestionen su realidad social e histórica y participen en su papel de actores sociales como principales metas”. Pero, como se ha manifestado, no basta con expresar estas ideas, sino que es preciso concretarlas en estrategias que promuevan procesos de enseñanza-aprendizaje basadas en principios del pensamiento crítico. Como ha sido expuesto, al entender el pensamiento crítico como un proceso que ha de ser aprendido y que implica afrontar retos, desarrollar las capacidades para plantear preguntas, para resolver dudas y para aprender a usar herramientas intelectuales; los centros escolares se instituyen como espacios para materializarlo.

Es decir, el desarrollo de competencias vinculadas a elementos del pensamiento crítico es factible, siempre que sea considerado una necesidad en las instituciones de educación superior. En palabras de Elder y Paul (1994) este tipo de prácticas pedagógicas exige el desarrollo de criterios y estándares apropiados para analizar y evaluar su propio pensamiento y utilizar rutinariamente esos criterios y estándares para mejorar su calidad, pero en instituciones universitarias (en López, 2012).

Por ello, en los centros educativos universitarios es preciso reflexionar sobre la importancia de incluir estrategias de transmisión de conocimientos con características de críticas. Para Noam Chomsky:

“Los estudiantes no aprenden por una mera transferencia de conocimientos, que se engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomite. El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial; esta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente. La obligación de cualquier maestro es ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos, sin eliminar, por tanto, la información y las ideas que puedan resultar embarazosas para los más ricos y poderosos: los que crean, diseñan e imponen la política escolar” (en Macedo, 2004). Como ha sido expresado, si bien el desarrollo del pensamiento crítico es una meta educativa de incuestionable validez, es muy común identificar muchas dificultades a la hora de integrar estrategias de pensamiento crítico en el currículo ordinario de las instituciones de formación universitaria. Incluso, como señala, González Martínez (2006: 28) se observa que “(...) la aplicabilidad de una teoría, reflejada en sus múltiples experiencias, de la posibilidad de reconocer su potencialidad para la transformación de la práctica educativa”. No obstante, al reflexionar en espacios públicos sobre sus aportaciones, es una manera de comprender la importancia de incluir estrategias de la pedagogía crítica en el currículo de programas de estudios post-obligatorios ya que “pensar de manera crítica es uno de los valores al alza para resolver problemas cotidianos y el mundo académico y laboral, así como para crear nuevos productos (Sternberg, Roediger y Halpern, 2007, en González, 2012). Porque ser un tipo de conocimiento o una competencia que provee herramientas para un mejor desempeño profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruning, R. H., Schaw, G. J. I., y Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall. Traducción al castellano; *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza, 2000.
- Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 525-554.
- Donoso, S. (2005). *Reforma y Política Educacional el Chile 1990-*

2004: El neoliberalismo en crisis. *Revista Estudios Pedagógicos* 31, 113–135.

- Castillo, R. A. (2020). El Pensamiento Crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. (7). 14. *IXTLI Revista latinoamericana de Filosofía de la Educación*. Chile: Universidad Católica del Norte. 127–148.
- Ennis, R. H. (2011). “The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities”. Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011. Disponible en: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno, S.A. de C.V.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London: Heinemann.
- González Martínez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29. México: ITESO.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, (1 y 2). Madrid: Taurus.
- Hawes B, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Documento de Trabajo 2003/6. Proyecto Mecesus TAL 0101. Universidad de Talca.
- Hermoso, B. (2021). “Cultura y ciencia: un diálogo Nuccio Ordine & Fabiola Gianotti” en *El País* semanal. España.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, XVII (22), 41- 60.
- Macedo, D. (2004) Chomsky on MisEducation. Recuperado de “Noam Chomsky: La escuela impide la difusión de verdades esenciales” en *bloghemia*. Consultado en: octubre de 2021. Disponible en: <https://www.bloghemia.com/2021/09/noam-chomsky-la-es- escuela-impide-la.html#:~:text=de%20verdades%20esenciales%22->
- Magendzo, A. (2000). *La Educación en Derechos Humanos en América Latina; una mirada de fin de siglo*. En Roberto Cuéllar (Editor) *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Lipman, M. (2014). *Pensamiento Complejo y Educación*. España: Editorial de la Torre.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico?: la construcción de los significados de representación y de acción. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* en Gimeno Sacristán, J. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* 59-102. España: Ediciones Morata.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa.
- Saiz, C. y Rivas, S. F. (2011). “Evaluation of the ARDESOS program: an initiative to improve critical thinking skills” en *Journal of the Scholarship of teaching and Learning*. 11 (2), pp. 34- 51.

AUTORREGULACIÓN Y RESILIENCIA DE LA DOCENCIA FORMADORA DURANTE EL DISTANCIAMIENTO SOCIAL EN TIEMPO DE PANDEMIA

Víctor Manuel Farías Villalobos
María Balois Arroyo Lagunas

RESUMEN

El estudio presenta un análisis del trabajo académico a distancia mediante aplicaciones digitales, señala el proceso de cómo, de manera repentina los docentes formadores se vieron inmersos ante el nuevo reto para impartir sus cátedras al desconocer el uso de las herramientas digitales necesarias para desempeñar su función de enseñanza en un ciclo de trabajo que acababa de iniciar.

Se muestran los resultados obtenidos del alcance desde la disposición y auto-habilitación de los docentes; el seguimiento del trabajo con el uso de las aplicaciones; las actividades académicas realizadas en sus cursos (asignaturas); el cumplimiento de secuencias didácticas para el trabajo virtual; la participación en reuniones virtuales en las academias así como la asistencias a dichas reuniones, y la detección de necesidades de formación continua para los profesores y estudiantes como una necesidad apremiante.

PALABRAS CLAVE: Trabajo docente, aplicaciones digitales, educación a distancia, estrategias de enseñanza, trabajo virtual, tecnología de la información y comunicación.

INTRODUCCIÓN

Ante el surgimiento de la pandemia del Coronavirus SARS-COV-2/COVID-19 a nivel mundial, fue necesario que se implementaran acciones para continuar con el desarrollo de los

planes y programas de estudio en el sistema educativo, es así, como la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes, en el mes de marzo del 2020, quedó inmersa ante la necesidad de buscar la mejor forma de continuar con las actividades académicas, se indagó y se desarrollaron estrategias, que en su momento fueron el primer alcance para continuar las clases con el uso de herramientas virtuales, buscando con esta acción aminorar el impacto negativo en los aprendizajes provocado por el emergente confinamiento social.

Como consecuencia de los efectos del distanciamiento social, los centros educativos, tuvieron la imperiosa necesidad de buscar alternativas para sustituir la educación presencial y encontrar el mecanismo emergente de trabajo a distancia para que los estudiantes desde sus domicilios continuaran su formación académica. Lo que generó que docentes y estudiantes se conflictuaran, puesto que requería el dominio de tecnología específica para trabajar a través de este mecanismo, aunque en algunos casos ya contaban con conocimientos sobre herramientas de trabajo virtual. Sin embargo, el tránsito repentino entre la modalidad presencial otra remota, implicó un conflicto para atender el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como resultado del trabajo realizado en el semestre en que ocurrió el evento sanitario, surgió el interés por valorar el desempeño de docentes formadores/as, con la puesta en marcha del uso de herramientas digitales durante el periodo señalado, con la finalidad de reconocer las necesidades que surgieron para continuar afrontando el trabajo a distancia ante la emergencia sanitaria.

JUSTIFICACIÓN

Las actividades que se realizan a distancia con la ayuda de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) presentan diferencias sustanciales si las comparamos con los cursos presenciales que se venían trabajado de manera tradicional en el aula, pues los equipos docentes estaban acostumbrados a trabajar en contextos donde se explicaban contenidos y se resolvían las dudas que pudieran surgir, de una forma expedita. Con la nueva modalidad, la docencia ha tomado un papel facilitador, que se

responsabiliza de su libertad de acción y conocimientos mediante estrategias de trabajo con el uso de internet y un dispositivo electrónico; por otro lado, está cada estudiante, que decide las formas que implementará para aprender los contenidos y realizar las actividades asignadas, con la responsabilidad de organizar su tiempo y los recursos que tiene a disposición para aprender.

Ante este panorama, la educación en línea se posicionó como la mejor opción para continuar y terminar el trabajo del ciclo escolar. Sin embargo, ésta necesidad dejó al descubierto las carencias que tanto estudiantes como docentes, tuvieron en cuanto a tecnología y conocimientos sobre el uso de las mismas, ya que, de un momento a otro, fue necesario el acceso a una computadora e internet, además de tener conocimientos sobre el uso de aplicaciones para el trabajo sincrónico y asincrónico que se convirtieron en herramientas imprescindibles para el trabajo a distancia.

El traslado al contexto digital fue complejo para cada docente. Surgió la necesidad y la obligación de fortalecer conocimientos y habilidades sobre las herramientas necesarias y poder responder a los retos que la educación a distancia plantea. Para afrontar este cambio, en la interacción con la enseñanza en el contexto educativo, se requiere de una adaptación en el proceso, puesto que exige un cambio radical en la forma de trabajo. El trabajo académico es retador por las implicaciones de adaptación en las actividades diseñadas de forma presencial a una modalidad a distancia, encontrando que no todos tienen los conocimientos y las condiciones adecuadas para impartir o para tomar las clases bajo las nuevas condiciones.

En ese marco, el propósito del presente estudio, es conocer en qué medida los catedráticos enfrentan el cumplimiento del trabajo académico mediante un proceso de autorregulación para afrontar el trabajo a distancia, mediante el uso de aplicaciones síncronas y asíncronas, así como las implicaciones y cumplimiento al trabajo académico institucional, que incluye la participación en reuniones de academia y la entrega de planeaciones didácticas bajo las nuevas condiciones de trabajo.

Respecto del marco teórico, vale mencionar que la modalidad de educación a distancia se basa en la interacción espacial entre docente y estudiante, donde el rol docente será el de: planificar, orientar y guiar el proceso de aprendizaje para

lograr los objetivos educativos; mientras que cada estudiante necesita administrar sus tiempos y espacios de estudio, con actitud positiva para superar los obstáculos que se presenten, y haciendo uso de otros recursos digitales y redes de internet.

Los medios y aplicaciones digitales, presentan problemáticas, pues por el hecho de no ser una comunicación verbal directa, puede haber errores en la interpretación y retroalimentación tardía o incluso que no les llegue la información. Además, se percibe un cambio social en cuanto a la forma de trabajo integrada con la tecnología ya que implica el acceso a la información masiva por parte de docentes y alumnos.

Castells (1996), considera que la educación a distancia requiere el establecimiento de mecanismos que permitan al estudiante estar en contacto continuo con sus compañeros y con los docentes para retroalimentar sus aprendizajes, resolver dudas y comprender nuevos conocimientos. Además, brinda una oportunidad única de actualización sin tener obstáculos como el tiempo y la distancia, favoreciendo en el alumno en la construcción de su propio aprendizaje.

En la experiencia docente, en el inicio del trabajo a distancia, se vivieron momentos de incertidumbre al tener que modificar las bases de la educación presencial, porque la costumbre de impartir la clase con el equipo de trabajo como escritorio, sillas, mesas, pizarrón y proyector. En ese momento cada formador/a echó mano de un proceso de autorregulación para atender las exigencias de emigrar de la modalidad presencia y desarrollar nuevos conocimientos y habilidades para atender a los estudiantes.

Neri y Fernández (2014) proponen algunas sugerencias de tecnología educativa que puedan ser útiles para los docentes en todos los contextos educativos, considerando que las TIC hoy por hoy han desarrollado y evolucionado en gran medida, estas brindan a todos los profesionistas de la educación nuevas oportunidades y formas de trabajo que se pueden aprovechar e incorporar al trabajo cotidiano en el aula virtual.

Dentro de los aspectos que más valoran los y las estudiantes sobre el uso de las TIC en educación, está la facilidad para encontrar cualquier información a través de búsquedas en internet, la optimización de recursos en la elaboración de los trabajos académicos y la facilidad para poder trabajar con otros compañeros a distancia.

El uso de la tecnología como estrategia de aprendizaje es positiva, ya que las TIC, constituyen una poderosa herramienta didáctica que constituye una mejora y tiene beneficios en el aprendizaje del alumno; una mejor comprensión, un importante acervo de conocimientos y la habilidad para usarlas y aplicarlas, además, estimula a los estudiantes logrando que sean los constructores de su propio aprendizaje.

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO), en su sitio web oficial, señala que una de sus funciones es orientar las políticas internacionales con el objetivo de lograr un desarrollo sostenible de los países adscritos en la organización, reconoce que “las tecnologías de la información y la comunicación pueden complementar, enriquecer y transformar la educación”, donde su uso puede ser el acceso universal de la educación que permita reducir las brechas de aprendizaje y mejorar la eficacia y conveniencia del aprendizaje a través de la gestión y administración de la educación, proponiendo políticas y directrices en los diversos niveles educativos.

Esta Organización considera que las TIC pueden apoyar en el alcance del logro de metas propuestas en la agenda educativa para el 2030, para que sean incorporadas en los sistemas educativos a través de políticas de prácticas idóneas a cada contexto cultural para ampliar y mejorar la educación, compartiendo las experiencias exitosas en otros países, con la finalidad de lograr practicas idóneas, y analizar nuevas perspectivas para proponer recomendaciones. En este sentido, precisa una redefinición en la función docente para integrar las TIC en la enseñanza y el aprendizaje a través de la planificación y aplicación de las tecnologías, para mejorar y fortalecer el aprendizaje.

La UNESCO (2013), aludiendo a Lugo (2008) diserta que: la introducción de las TIC en las aulas pone en evidencia la necesidad de una nueva definición de roles, especialmente,

para los alumnos y docentes. Los primeros, gracias a estas nuevas herramientas, pueden adquirir mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que obliga al docente a salir de su rol clásico como única fuente de conocimiento. “Esto genera incertidumbres, tensiones y temores; realidad que obliga a una readecuación creativa de la institución escolar” (p.16).

METODOLOGÍA

Los sujetos de estudio fueron 79 docentes que pertenecen a la plantilla de la Escuela Normal y que impartieron cursos y/o asignaturas en el semestre “B”, con planes de estudio 2018 y 1999, en los 18 grupos de las diferentes licenciaturas y especialidades, con la participación de 571 estudiantes que integran la matrícula estudiantil.

El objetivo del diseño es “comparar las variables cuantitativas originales con los temas cualitativos para formar nuevas variables cuantitativas” (Hernández, 2008, p. 788).

Considerando que los profesores investigadores son parte de la población docente, se consideró el paradigma de análisis que plantea Vasilachis (2006), que afirma que “las investigaciones y los investigadores cualitativos abordan sus estudios con determinados paradigmas o cosmovisiones, es decir, con un conjunto básico de creencias o presunciones que los orientan”. (p.47) Convirtiendo la metodología de investigación en mixta.

Con la intención de identificar de manera individual los elementos y resultados para posteriormente analizarlos a través de la descripción, correlación y triangulación, el estudio utilizó un diseño de tres etapas, con el objetivo de poder consolidarlos:

Revisión y seguimiento de carpetas de los docentes en Google Classroom, mediante una lista de cotejo y una rúbrica de valoración.

Revisión y seguimiento de carpetas en Google Meet, mediante una lista de cotejo y una rúbrica de valoración.

Aplicación de un cuestionario dirigido a los estudiantes para valorar el desempeño de los docentes en el uso de las aplicaciones Google Meet y Google Classroom.

CONCLUSIONES

De la plantilla docente con funciones frente a grupo, 70 docentes hicieron la apertura de herramientas como Classroom o Drive, y uso de Meet para las reuniones de academia; de los cuales uno de ellos utilizó la plataforma Site, sin embargo 9 docentes no realizaron ningún registro de otra herramienta virtual de acuerdo a lo reportado y supervisado por el área de docencia.

De los 70 docentes que abrieron cuentas de las herramientas de Classroom o Drive, el 43% cumplió con la revisión, retroalimentación y devolución de calificaciones de las actividades académicas, mientras que el 41 % no tiene evidencias en sus espacios de interacción con los estudiantes de las actividades de su curso y/o asignatura. El 11% dejaron actividades hasta 5 semanas sin dar seguimiento al trabajo académico, lo que significa el abandono de su quehacer académico y atender en tiempo y forma a los estudiantes para el aprovechamiento de los conocimientos. Desafortunadamente 3 docentes optaron por no compartir la liga de las aplicaciones que se supone estaban trabajando, lo que implicó que Docencia no tuviera la posibilidad de valorar el seguimiento de su trabajo.

De acuerdo al porcentaje de registro actividades realizadas en la aplicación Classroom para cumplir con el trabajo docente, la exploración realizada por docencia por curso y/o asignatura, muestra que 73 cursos impartidos por los maestros atendieron a los estudiantes de manera aceptable entre el 80 y 100%, mientras que 35 profesores quedaron entre el 50 y 70% de interacción; 9 cursos con 5%, y finalmente un 29% que involucra a 47 cursos y/o asignaturas que no se tuvo la posibilidad de revisar puesto que no utilizaron la aplicación, y corresponde a los 9 docentes que no hicieron ningún actividad académica a distancia; 3 docentes que no reportaron a Docencia el enlace para dar seguimiento; Dos casos que realizaron actividades en Drive y en Site y finalmente algunos casos aislados que trabajaron con correo electrónico. En términos globales se puede considerar que solo el 38% de los

cursos y/o asignaturas fueron atendidos en 82% de promedio, que corresponde a la atención con los estudiantes entre el 64 y 100%, lo que significa un porcentaje por debajo de la media. Cabe destacar que en este último análisis no fueron considerados los cursos impartidos por docentes que no registraron sus actividades en la aplicación de Classroom.

En relación a las minutas de las reuniones virtuales de trabajo académico, de los 19 grupos que corresponde a los segundos, cuartos, sextos y octavo semestre, se destaca que 10 de las academias entregaron en tiempo y forma con cumplimiento entre el 70 y el 100% que representa la media del total. Lo que indica, que se deben de reforzar los mecanismos para que el equivalente a la mitad de las academias, entregue en tiempo y forma los acuerdos y asuntos relacionados con el quehacer educativo, a fin de que el área de Docencia cuente con los elementos para atender de manera oportuna lo relacionado a temas que requieran pronta atención.

Con relación a la entrega de planeaciones bajo la modalidad virtual, se requiere que cada docente asuma con mayor responsabilidad la entrega y seguimiento de la herramienta que apuntala el logro de propósitos de los planes de estudio de cada curso.

Se considera urgente enfatizar en la asistencia a las reuniones de academia programadas, por lo que representa y el impacto de las acciones en los proyectos del semestre.

Entre las respuestas de las preguntas abiertas del instrumento aplicado a los estudiantes, las respuestas más frecuentes mencionan lo siguiente: “nos gustaría contar con el cien por ciento de docentes que estén dispuestos a dar seguimiento al trabajo en plataforma”, “que sean comprometidos a cumplir con la devolución de resultados y evaluaciones sobre todo en tiempo estipulado en la plataforma”, “que den seguimiento al trabajo de forma permanente en Classroom”, “que las indicaciones de los docentes sean claras sobre el trabajo asignado en medios virtuales”, “nos gustaría que no nos dejen actividades y luego nos olviden por largo tiempo”, “que conozcan más sobre las bondades de las plataformas con las que estamos trabajando y que sus actividades no siempre sean las mismas”, “que todos los maestros aprendan el uso de Tic y Tac’s, y demás herramientas que apoyen el trabajo académico”.

Con las opiniones vertidas por los estudiantes, se concluye que es necesaria la habilitación de los docentes para el trabajo académico con medios tecnológicos educativos y académicos para atender el reto que ha implicado el trabajo a distancia.

Por otro lado, es sensato reconocer el compromiso que los docentes mostraron ante el reto de cumplir con su trabajo a través de actividades a distancia, se valora la disposición, metacognición y autorregulación frente al desafío planteado, así mismo se reconoce la sinceridad manifestada en la entrevista donde expresaron su interés por participar en cursos de actualización tecnológica para desarrollar su labor de mejor manera.

Los docentes de la institución, han modificado su trabajo académico introduciendo formas de interacción resiliente para lograr una comunicación asertiva con los educandos, trabajando de manera síncrona, utilizando videoconferencias por lo menos una vez a la semana por curso, lo que ha implicado auto capacitarse para el manejo del aula virtual, como nueva forma de enseñanza y de aprendizaje, situación incierta en el momento, pero que replantea la forma de enseñar y de aprender de manera autónoma y autorregulada.

La comunicación entre docentes y estudiantes debe continuar enfocándose en conseguir que este último, logre administrar su propio proceso de aprendizaje adaptado a las exigencias actuales para que pueda lograr los conocimientos y las competencias que marcan los propósitos de los cursos.

Se debe tener claro que el uso de las tecnologías es la parte fundamental del nuevo proceso de enseñanza y del aprendizaje a distancia, y que son las herramientas que implementan los docentes con los estudiantes, para enseñar y atender las dudas que surjan durante el proceso y la interacción con herramientas digitales que se complementan ambos sentidos del proceso.

Los docentes no son los únicos que presentan la necesidad de capacitación en las herramientas tecnológicas y plataformas para la educación a distancia, pues a pesar que los alumnos puedan ser nativos digitales, en muchos de los casos, también tienen carencias que se deben de subsanar a través de la capacitación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castells, M. (1996). La era de la información: economía, sociedad y cultura. México, DF. Siglo XXI Editores.
- Díaz, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), IV (10), (pp. 3-21).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. México, DF. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Neri, C. y Fernández D. (2015). Apuntes para la revisión teórica de las TIC en el ámbito de la educación. Revista de educación a distancia. Buenos Aires, Arg.
- OEI. (2008), Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid, España.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO). Página oficial. Recuperado de <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>
- UNESCO. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y El Caribe.
- Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/tic_sesp.pdf
- Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Mallinaci, F. y Quaranta, G. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España. Gedisa.

LA EVALUACIÓN CUALITATIVA FRANCESA PARA VALORAR EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN MÉXICO

Ulises Osorio Morales
Gerardo de Jesús Mendoza Jiménez
Adriana Domínguez Saldívar²⁰

RESUMEN

La evaluación ha sido una de las dificultades a la que se enfrentan docentes y normalistas ante la falta de experiencia, conocimientos al no encontrar las mejores estrategias e instrumentos para llevarlo a cabo. Evaluar con un número que en muchas ocasiones se vuelve poco significativo para algunos o muy significativo para otros, es importante que padres de familia, maestros, directivos y alumnos. El objetivo del presente estudio es determinar si el uso de la evaluación puramente cualitativa por medio de colores, basada en el modelo educativo francés permite mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de un grupo de primer grado de la escuela primaria “Profesor Oziel Hinojosa García Anexa a La Normal”, en el período escolar 2019-2020.

El enfoque de tipo cualitativo, descriptivo, bajo el método de la investigación-acción fundamenta el análisis. La muestra se conformó por 40 alumnos de primer grado de la escuela primaria profesor “Oziel Hinojosa García” de Monterrey, N.L., México y 14 estudiantes de la escuela primaria “Paul Bert” en la ciudad de Orleans, Francia. Se aplicaron encuestas para la recogida de datos mediante una plataforma digital y el análisis del colorama. Con base a los resultados obtenidos, se llegó a la conclusión que la aplicación de una evaluación con un enfoque cualitativo, por medio de colores, basado en el sistema educativo francés, logró una mejora en el rendimiento académico y de los aprendizajes en los alumnos, así como motivación y seguridad en distintas áreas académicas. Aprendizajes positivos que se vuelven significativos y exitosos.

²⁰ Escuela Normal Miguel F. Martínez, Monterrey, Nuevo León, México, adriana.dominguez@enmf.edu.mx, osmo98@hotmail.com, gerardo.mendoza@enmf.edu.mx

PALABRAS CLAVES: educación, investigación, psicología, rendimiento escolar, evaluación cualitativa

INTRODUCCIÓN

La evaluación es el elemento central del proceso educativo, no se concibe una educación distante de la evaluación. Por lo tanto, el fin de la evaluación no es el de reflejar una cifra numérica, todo lo contrario, la evaluación debe ser utilizada para que los alumnos por medio de ésta, obtengan un aprendizaje significativo, en el cual sus debilidades y oportunidades, tendrán que convertirlas en fortalezas; no se trata de clasificar o de emitir un juicio de valor. La importancia de la evaluación cualitativa juega un papel vital, ya que se asume que no se obtendrá una nota numérica, de esta manera el alumno conoce sus errores, no sólo se ve una cifra; número que no le dice en qué parte del proceso falló, al ver una evaluación cualitativa le sirve como un estímulo al esfuerzo que se realizó.

En este sentido, se considera que se ha vuelto un proceso importante y sobre todo complejo, ya que el evaluar es un arte. La evaluación educativa va más allá de lo simple, por eso, no cualquier persona puede evaluar de manera adecuada, saber cómo, el qué y el para qué se va a evaluar. No sólo permite evaluar al alumno, sino también a todos los actores educativos, permitiendo observar el trabajo realizado, los efectos, causas y consecuencias que pueda tener la evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). Es menester mencionar que la forma de evaluar y de ser evaluado es una parte fundamental en la educación, sobre todo al poner énfasis en la forma en cómo se evalúa en las escuelas primarias, en el sentido de cuestionarse aspectos como: ¿realmente lo que se evalúa sirve a estudiantes y docentes?, ¿permite a los y las estudiantes avanzar en el proceso de aprendizaje? ¿la intención de cada docente, directivo/a, de la institución, de la propia secretaría de educación, es cumplir con lo que “quieren” las familias? Es por esto que, sin la evaluación, el proceso educativo no tendría un fin, un objetivo, un propósito, una meta y que, sin los objetivos, los fines, los propósitos y las metas de los procesos educativos, la evaluación no existiría.

Durante la estancia en Francia para investigar su sistema educativo, se observaron diferentes situaciones educativas que aquejaban a ese país: los dictados, la lectura, recitación de poemas, matemáticas, etc. No obstante, lo que más llamó la atención son los problemas derivados de la evaluación, ya que en México también es parte medular de la educación. Los sistemas de evaluación son coincidentes en algunos aspectos. Sin embargo, aunque ambos países evalúan de manera cualitativa y cuantitativa (utilizan la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, etc.) la diferencia es que, en Francia, se utilizan colores para registrar los resultados de la evaluación de los alumnos, dándole un valor cuantitativo y cualitativo a cada color. El color verde con el signo “+”, hace referencia a un 10 que equivale a “yo comprendo todo y no tengo errores”, el color verde es igual a 9 que, quiere decir “yo comprendo, pero tengo algunos errores”, el color naranja es un 8 o 7 que en palabras le dan el significado de “yo no comprendo todo y tengo todavía errores”, por último, está el color rojo que es lo mismo a un 6 o 5 que, quiere decir “yo no comprendo y no hago mi trabajo”. Esto por medio de columnas con los nombres de cada estudiante y otra de los aprendizajes de cada materia.

En México registran la calificación con un número y no con un color. A lo largo de las jornadas de observación y práctica, se detectó que la calificación es lo que más les importa a las familias, sin observar si aprendió, o si el/a estudiante sabe aplicar esos aprendizajes en su vida diaria. Al parecer, para las familias, el proceso no tiene mucha relevancia, pero si el resultado final. Sin embargo, de acuerdo a lo observado, se considera que el proceso de aprendizaje es más importante que el resultado. Saber qué, cómo, dónde y cuándo aplicar esos aprendizajes, lo que permite ver un sentido a la evaluación y no un castigo; una calificación no dice nada.

Por lo anterior, se llevó a cabo en México, una práctica fundamentada en la evaluación francesa, en el grupo de primer grado, sección “E”, del ciclo escolar 2019-2020, evaluando los aprendizajes por colores. Las evaluaciones permiten saber en dónde nos encontramos y dónde queremos llegar; en cambio, la calificación solo es el resultado final, el cual puede variar dependiendo de diferentes factores (intelectual, personal, familiar, cultural, económico, etc.). Es interesante el modelo de evaluación que utilizan en Francia, y ponerlo en práctica permitió

observar cómo reaccionan niños y niñas ante esta situación, así como también las familias, docentes y directivos/as.

JUSTIFICACIÓN

Durante las prácticas profesionales en escuelas primarias de Francia, exactamente en la institución educativa “Profesor Oziel Hinojosa García”, se observó que la mayoría de estudiantes consideran que la evaluación es sinónimo de examen y calificación, aunque también entendían que la evaluación como una forma de retroalimentación. En Francia, al obtener una calificación por colores basada en criterios cualitativos, los/as estudiantes se enfocan más en un aprendizaje significativo, en cómo utilizar esos conocimientos en su vida diaria. Se pretende mejorar la evaluación, por medio de una estrategia diferente, que es evaluar por colores, haciendo previamente una plática de reflexión sobre esta manera de evaluar con las familias y estudiantes, ya que los más interesados en querer obtener una calificación, sobre todo alta, son los padres y no los estudiantes.

Uno de los principios pedagógicos, del plan de estudios (2011) es el “Evaluar para aprender” (p.31), así mismo es uno de los principios pedagógicos del plan de estudios (2018) “Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje” (p.16). El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el plan y los programas de estudio. En este sentido, es importante que el docente evalúe para aprender, no evalúe para calificar, reflexione.

El presente estudio permite obtener diversos conocimientos, que se requiere se lleven a la práctica, como por ejemplo, cómo evalúan en otros países y si esas evaluaciones se pueden adaptar al sistema educativo mexicano, la importancia de la evaluación en los países con la mejor educación. Los beneficiados con los resultados de esta investigación, van a ser los estudiantes y los maestros al utilizar este método de evaluación cualitativa. Llevar a cabo el presente estudio provocará un desbloqueo epistemológico, poniendo en práctica

habilidades y competencias docentes, así como aquellos que estén interesados en la evaluación, ya que, por medio de la experiencia e investigación, tomar decisiones, sobre el deber ser en el aula, incluso aquellos que no estén dentro del área educativa, realizar una asimilación dependiendo a su área en la que se desempeñen, al ponerlo en práctica.

OBJETIVOS Y MARCO TEÓRICO

Pretendemos determinar si el uso de la evaluación puramente cualitativa mejora el rendimiento académico de los estudiantes de un grupo de primer grado de la escuela primaria Profesor Oziel Hinojosa García Anexa a La Normal, en el período escolar 2019-2020. En ese marco, pensamos en a) Analizar los efectos de la evaluación para mejorar el rendimiento escolar con estudiantes de primer grado de la escuela primaria Profesor Oziel Hinojosa García Anexa a La Normal, en el período escolar 2019-2020 a partir de la práctica profesional realizada en la escuela primaria “Paul Bert”. b) Reflexionar sobre el uso de la evaluación y la importancia que tiene ésta en el aula al reconocer la influencia de esta en la motivación. c) Comprender las causas y consecuencias de la evaluación en el proceso E-A en los niños de un grupo de primer grado de primaria de la institución educativa Profesor Oziel Hinojosa García Anexa a La Normal.

Respecto del marco teórico, consideramos que quienes guían el aprendizaje, saben que la evaluación es la columna vertebral de la educación, así como del proceso E-A. Es un elemento curricular que ayuda a mejorar la eficacia de dicho proceso. Se pretende mostrar una evaluación diferente a la que se aplica en el país, en base a la experiencia adquirida, comparando y poniendo en práctica por medio de la teoría, que juega un papel fundamental al momento de implementar los conocimientos y transformar el sentido de la evaluación. De acuerdo al documento Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo la evaluación es una de las herramientas más importantes en el quehacer docente, la capacidad de realizar diferentes instrumentos de evaluación, adecuando posteriormente con base en los resultados que se obtendrán. Ofreciendo de esta manera información que requieren para la toma de decisiones respecto a los alumnos, su enseñanza,

los aprendizajes, entre otros (SEP, 2012). La evaluación es un tema importante no solo en México, sino también en Francia, así como en países con un alto nivel educativo, como lo es Finlandia.

Mejorar la educación, mejora el desempeño de los estudiantes. Asimismo, identifican las áreas de oportunidad para convertirlos en fortalezas, tener mejores secuencias didácticas, ya que ésta no estará completa si no se agrega la manera en que se medirá el logro del aprendizaje, ya sea cualitativamente, cuantitativamente o mixta. La evaluación ocupa un lugar prioritario en las prácticas escolares: diariamente. Según Braxmeyer et al. (2005, citados por Mougnot, 2015) menciona que: la actividad evaluativa representa del 18 al 20% del tiempo de trabajo de los maestros...esto conducen a la toma de decisiones (p. 157).

La evaluación siempre se hará de un “experto”, quien posee el conocimiento necesario, otorgándole la autoridad para emitir un juicio acerca de la calidad o el valor de algo y se vuelve objetiva cuando se realizan instrumentos de evaluación de manera estandarizada. Según Chadwick (1991) “se conoce como juicio de experto” (p.36), a la persona que evalúa y que posee la autoridad para emitir el juicio de valor, quien es el experto del tema a evaluar, con base a su criterio de calidad o valor. La evaluación contribuirá a la toma de decisiones bien planteadas, con argumentos sólidos, no solo ayudará a la formación docente, también adecuar las evaluaciones de otros países a nuestro contexto, investigar qué es lo que funciona en otras naciones, cómo lo hacen y cómo ponerlo en práctica en el nuestro, no solo con la evaluación, sino con diversos temas educativos que aquejan actualmente a la comunidad educativa, así como a la sociedad.

El Plan de estudios (2011) y Chadwick (1972, citado por Chadwick, 1991) distinguen tres tipos de evaluación, 1) Diagnóstica: saber los conocimientos previos y problemas de la conducta del alumno respecto al aprendizaje, 2) Formativa, conocer el progreso del estudiante en relación con el programa específico de E-A, con el deseo de mejorar y adecuar; se efectúa durante el proceso de aprendizaje, 3) Sumativa o acumulativa, que nos ayuda a identificar cuánto aprendizaje ha adquirido el alumno en cierto punto de su formación, con el fin de dar una calificación, tomar decisiones. Según Chadwick, (1991), afirma que “La evaluación ayuda a la retención de aquellos

aprendizajes más relevantes y que tiene una mayor aplicación” (p. 55). La evaluación no tiene que ser un proceso de retención o memorización, es más que eso, es saber qué hacer con el conocimiento y ponerlo en práctica durante tu vida cotidiana.

Lo contrario al sistema educativo francés que se otorga un color, aunado a esto, con una valoración cualitativa. La evaluación es un elemento importante en la planeación de una secuencia didáctica, así como un requisito necesario para la evolución de la práctica educativa. Debemos quitar las prácticas equívocas en la evaluación, como una evaluación punitiva, no usar la evaluación solo para elaborar juicios de valor y para asignar calificación, utilizarla como una evidencia para mantener el proceso de E-A. Se considera que uno de los propósitos de la evaluación es mejorar estos procesos, no sólo medirlos. La evaluación no solo sirve para destacar las áreas de oportunidad de los alumnos y qué acciones realiza para mejorar eso, sino también para ampliar el reto de los aprendizajes esperados para aquellos alumnos que superaron las expectativas. El docente debe conocer bien que instrumento de evaluación va a utilizar, la funcionalidad de acuerdo a determinadas actividades y hacer buen uso del mismo.

Según Airasian (2002), “la evaluación es el proceso de obtener, sintetizar e interpretar información para facilitar la toma de decisiones” (p.8), y son los maestros quienes toman decisiones en el salón de clases respecto al trabajo con sus alumnos, lo que genera una calificación. De esta manera, señala también que “las calificaciones se basan siempre en los juicios del profesor, cualquier que sea el sistema con que se califica o el formulario con que se comunican” (p.173), con la calificación el maestro juzga el desempeño del estudiante, basado en un criterio de evaluación o de desempeño; influyendo drásticamente en el esfuerzo de los alumnos y en su actitud. El cuadernillo 5, La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo (2012) señala que: “la incorporación de niveles de desempeño en la Cartilla de Educación Básica tiene el propósito de valorar cualitativamente el proceso de aprendizaje respecto a los aprendizajes esperados” (p.40). Se requiere que el profesor reconozca las necesidades y características de sus alumnos y se adapte a ellas, no los alumnos al maestro, esto por medio de la observación y con una evaluación diagnóstica. No hay una guía exacta de cómo evaluar a una clase, porque todos los alumnos son diferentes, así como los contextos en los que

están inmersos. La evaluación en el salón de clase requiere de adaptaciones.

En Francia los maestros que han abandonado parcial o totalmente las notas numéricas, justifican su posición con base en dos argumentos principales, la coherencia con sus enfoques de E-A implementados, ya que no se ajustan a un modelo numérico, porque están hechos para ser evaluados de manera cualitativa. Así como la coherencia con todo el sistema de evaluación, basado en una evaluación con enfoque cualitativo por medio de colores, en particular con los libros escolares, de habilidades y actividades académicas.

Los profesores franceses abandonaron la nota numérica porque no les permite acompañar el progreso de los estudiantes durante el aprendizaje, ya que solo es un número que clasifica, que distingue. Al contrario, la evaluación aparece en el mejor de los casos como una “coronación final” o en su defecto como una “sanción”. Francia, utiliza un colorama para evaluar a los estudiantes de educación primaria. Goethe, (citado por Cuervo, 2012) estudió y probó las modificaciones fisiológicas y psicológicas que “el ser humano sufre ante la exposición a los diferentes colores. Para Goethe era muy importante comprender la reacción humana a los colores, y su investigación fue la piedra angular de la actual psicología del color” (p.61). En Francia existe una frase la cual es: ausencia de veracidad de la nota. De acuerdo a Méghaizerou (2007) la nota es arbitraria y empírica (p. 52); entonces para el alumno, ¿qué justifica esta calificación? Habría que preguntar a un docente si depende de la subjetividad, es decir, de su manera de pensar y ser, de su estado de ánimo, ¿podría ser?

METODOLOGÍA

Con base al tema, los objetivos y el supuesto se tomó la decisión de seleccionar un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, ya que se iban a observar las reacciones de los alumnos, padres de familia y maestros, al evaluar y ser evaluados de una forma distinta, de esta manera se podría observar si influye en su aprendizaje. Este enfoque permite que el proceso de investigación se construya en función al contexto en el que se está desarrollando dicho

estudio. El mismo proceso de desarrollo del enfoque otorga la posibilidad de efectuar preguntas antes, durante y después del análisis de los datos. La revisión de la literatura en conjunto con el planteamiento del problema realizado previamente, dan paso al reporte de resultados; etapas del proceso de investigación. Según Creswell (2019), es fundamental seguir pasos para el proceso investigativo, desde las que implican 1) la organización y preparación de la información, 2) Lectura de la información, 3) Codificación de la información y 4) Presentación de los resultados. La intención no es solo quedarse con los resultados obtenidos, sino lograr en determinado momento plantear nuevos cuestionamientos. Nuevas brechas de análisis de la investigación que den cuenta de los procesos de E-A que viven en las aulas los estudiantes de escuelas mexicanas como es el caso de este estudio.

El método utilizado fue la investigación-acción, orientándolo bajo un análisis comparativo. Según Creswell (2019), la investigación acción “se asemeja a los métodos de investigación mixtos, dado que utiliza una colección de datos de tipo cuantitativo, cualitativo o de ambos, sólo que difiere de éstos al centrarse en la solución de un problema específico y práctico” (p. 577). Se diseñaron entrevistas antes y después de la aplicación de la evaluación basada en el sistema educativo francés. Creswell clasifica básicamente dos tipos de investigación acción: práctica y participativa. Se realizó una investigación-acción práctica, ya que se tomaron en cuenta los diferentes elementos que esta conlleva (Tabla 1).

Práctica	Participativa
Estudia prácticas locales (del grupo o comunidad)	Estudia temas sociales que constriñen las vidas de las personas de un grupo o comunidad
Involucra indagación individual o en equipo	Resalta la colaboración equitativa de todo el grupo o comunidad
Se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes	Se enfoca en cambios para mejorar el nivel de vida y desarrollo humano de los individuos

Práctica	Participativa
Implementa un plan de acción (para resolver el problema, introducir la mejora o generar el cambio)	Emancipa a los participantes y al investigador
El liderazgo lo ejercen conjuntamente el investigador y uno o varios miembros del grupo o comunidad.	

Tabla 1. Los tipos de la investigación acción según Creswell. Fuente: Tomado de Creswell (2019).

Los escenarios en los que se realizó la investigación fueron dos, el primero fue la escuela primaria “Profesor Oziel Hinojosa García” en Monterrey, Nuevo León, México. La segunda institución educativa fue la escuela primaria “Paul Bert” en la ciudad de Orleans, Francia. En México se trabajó con un grupo de 40 alumnos, 20 hombres y 20 mujeres, con edades de entre siete y ocho años. En Francia se consideró el grupo de práctica del investigador, fue con alumnos de entre 10 y 11 años, compuesto por un total de siete hombres y siete mujeres, un total de 14 estudiantes.

El estudio recuperó información mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas, “recurso flexible y dinámico que se define como una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 162). Este instrumento, presenta flexibilidad en su aplicación, incluyen cuestionamientos planeados que van ajustándose al dejar el formalismo y aclarar términos que pueden en algún momento inquietar al entrevistado (Díaz-Bravo et al., 2013; Hernández, 2014). En este mismo sentido, Flick (2012) refiere que “la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (p. 89).

El tipo de entrevista semiestructurada que se aplicó fue la de tipo semi-estandarizada que se conformó con 10 preguntas abiertas y 5 cerradas. Flick (2012, p. 95), señala que la entrevista semiestructurada es aquella en la que “el entrevistado tiene un

caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder a una pregunta abierta”. La aplicación pre y pos al estudio dio oportunidad de tener una visión más amplia de los resultados, logrando observar la gradualidad de los cambios y en este sentido identificar si hubo o no cambios a partir de la investigación.

Asimismo, de las relatorías del diario del normalista, mediante el ciclo de Smith de lo observado en cada sesión, se obtuvo gracias a la técnica de la observación participante la cual implicó “adentrarse a las situaciones oficiales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, 2014, p. 399) acerca de las reacciones de los estudiantes ante las evaluaciones de las actividades.

La aplicación de entrevistas semiestructuradas, se realizaron por vía virtual y mediante el uso del internet. Se consideró que fuera de esta forma debido a la pandemia que hoy se vive COVID 19. Realizar de esta manera las entrevistas, fue más fácil su llenado ya que la mayoría de las personas se encuentran en sus casas confinadas, lo que permite darse el tiempo en su totalidad para dar respuesta a las mismas y obtener en tiempo y forma los instrumentos contestados.

El procedimiento se inició con la fase 1 de preparación a través de la cual se reunió información con la finalidad de planear la entrevista que se aplicaría. Así mismo, se redactó un documento en donde se solicitó al directivo y al maestro titular autorización para realizar entrevistas a los padres de familia, explicando el objetivo de la misma, preparando de esta manera la cita que se tendría con los entrevistados; en la fase 2 se inició con la apertura del estudio motivando a los padres de familia el fin de la entrevista, así como su confidencialidad y duración, quienes accedieron positivamente, conviniendo los propósitos y las condiciones de la aplicación; en la fase 3, se dio paso al desarrollo intercambiando información con los entrevistados y encontrando puntos de concordancia y acuerdo; terminando así con la fase 4 de cierre en la que se hicieron explícitas de manera clara las conclusiones obtenidas del estudio realizando una interpretación, análisis y reflexión de las respuestas obtenidas del presente trabajo (Díaz-Bravo, 2013).

RESULTADOS

De acuerdo al objetivo general y la investigación realizada, las respuestas de los entrevistados fueron las siguientes:

En la pregunta 1 y 2 ¿Considera que, el uso de una evaluación cualitativa que utiliza el sistema educativo francés, ayuda a mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes mexicanos? ¿Por qué? La mayoría respondió que: el uso de la evaluación puramente cualitativa mejora el rendimiento académico de los estudiantes, porque las evaluaciones de otros países adaptadas al propio, pero sobre todo contextualizadas, surgen como un apoyo para ir avanzando en el tema sobre evaluación, sirve para reflexionar sobre el uso que se le estaba y está dando a la evaluación, y valorar la importancia que tiene en el aula.

En la tercera pregunta ¿De qué manera observa el efecto de la evaluación cualitativa sobre el rendimiento académico de los alumnos de primer grado? Todos contestaron que: el efecto de la evaluación cualitativa sobre el rendimiento académico de los alumnos de primer grado es positivo y que permite un mayor logro de los aprendizajes esperados.

En la cuarta pregunta ¿Se pueden evaluar de la misma manera los contenidos conceptuales y los factuales? Algunos contestaron que: No se puede evaluar de la misma manera los contenidos que son conceptuales de los que son factuales, ya que con el primero se requiere la memorización de los Aprendizajes Esperados y con el segundo se necesita que el alumno comprenda los hechos, que los reflexione, pero sobre todo que logre aplicarlos.

En la quinta pregunta ¿Qué evaluación considera más importante, la cualitativa o la cuantitativa? La minoría respondió que: La evaluación cualitativa es tan importante como la cuantitativa, incluso más, ya que considera las características de cada alumno. La aplicación de la investigación, puede ser utilizada incluso en grados superiores, adaptándola a sus Aprendizajes Esperados. Sería interesante la aplicación, ya que se tendría una visión más amplia sobre la evaluación en educación primaria.

DISCUSIÓN

La planeación es parte importante de la práctica educativa, está estrechamente vinculada con la evaluación, no puede haber una sin la otra, ya que por medio de éstas se hace posible el logro de los aprendizajes esperados. Al estar planeando es necesario tomar en cuenta el tipo de instrumento de evaluación que se va a utilizar, analizando, cuál aprendizaje esperado será el evaluado, para poder dividirlo en habilidad, conocimiento y actitud, para hacerlo aún más efectivo. En este sentido, la evaluación permite identificar, focalizar y remediar las dificultades que los alumnos presentan en el proceso de aprendizaje, así como a los maestros, conocer dónde están fallando y qué se puede hacer para remediarlo. Según el cuaderno *Evaluar Para Aprender* (SEP, 2018): la evaluación que se hace en las aulas...ayuda a identificar los logros y las dificultades de los estudiantes que, desde esta óptica, se transforman en áreas de oportunidad (p.8).

Existen evaluaciones estandarizadas, que son las que mayormente se utilizan en el aula, debido al poco tiempo que disponen para realizar adecuaciones para cada alumno, pero siempre diseñadas acorde al tipo de alumnos que tiene. Es ahí donde el maestro toma decisiones, al conocer ya a sus alumnos, sabe el potencial de cada uno, y realiza una evaluación justa, y no igualitaria. Así que los aprendizajes que los estudiantes lleven a cabo, siempre tienen que ser significativos y exitosos. De acuerdo con el cuadernillo uno, *El enfoque formativo de la evaluación, de Herramientas para la Evaluación en Educación Básica*, el centro de la evaluación deben ser los aprendizajes esperados y no los estudiantes, ya que se evalúa el desempeño y no al individuo, de esta manera se evita que la evaluación tenga un enfoque punitivo (SEP, 2012). La evaluación tiene que ser objetiva. Es necesario decirle al alumno los criterios con los que será evaluado, así él identifica lo que sabe y lo que no y construir su aprendizaje significativo con base en lo anterior. De acuerdo con Charbonnier (2013) “Los docentes de las escuelas que utilizan calificaciones numéricas, justifican su elección, por los padres: mantienen este sistema de apreciación porque, dicen, es esperado por los padres, que lo saben y saben cómo interpretarlo” (p.14).

Evaluar es importante en la educación, es para aprender. El docente es el principal responsable de la evaluación de

los aprendizajes, es el que busca estrategias, guía, y hace adecuaciones en la práctica para que los alumnos logren los aprendizajes establecidos en el plan y programa de estudio. Según el plan de estudio (2011) de educación básica, define a la evaluación como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación” (p.35). La evaluación de los logros de los alumnos ocupa un lugar

importante en el trabajo de los docentes en la educación escolar, trabajo que pocas de las veces lo valoran los padres de familia. Según Charbonnier (2013) “La notación numérica destacaría fallas, con alertas tendría para estudiantes, padres y profesores” (p.15), sin embargo, solo se tendría un número como calificación, no habría una retroalimentación del por qué esa nota numérica, en qué se equivocó y qué puede hacer para mejorar. En cambio, con la evaluación cualitativa, el alumno identifica en donde están sus áreas de oportunidad, de esta manera poder corregirlo y trabajar en ello. De acuerdo con Ravela (2017) “El docente debe tomar más una posición de entrenador que de jurado” (p.17), ya que te ayuda a mejorarlo, totalmente contrario a un juez que se encarga de dar un juicio de valor.

En Francia los maestros que han abandonado parcial o totalmente las notas numéricas, justifican su posición con base en dos argumentos principales, la coherencia con sus enfoques de E-A implementados, ya que no se ajustan a un modelo numérico, porque están hechos para ser evaluados de manera cualitativa.

Así como la coherencia con todo el sistema de evaluación, basado en una evaluación con enfoque cualitativo por medio de colores, como lo refiere Diez (2012) entrar en la intimidad de las personas es importante para saber cómo hacer comprender el valor de los colores pues tiene implicaciones morales y éticas en la sociedad en particular con los libros escolares, habilidades y actividades académicas.

Los profesores franceses abandonaron la nota numérica porque no les permite acompañar el progreso de los estudiantes durante el aprendizaje, la nota no permite atestiguar el avance de los discentes, ya que solo es un número, que clasifica, que distingue, sus dudas, de sus fracasos, al contrario, la evaluación aparece en el mejor de los casos como una “coronación final” o en su defecto como una “sanción”, así mismo, son llamados a

realizar autoevaluaciones de su formación de manera reflexiva como una dimensión fundamental (Coen, 2015).

De acuerdo con Heller (2004) “Los resultados del estudio muestran que colores y sentimientos no se combinan de manera accidental, que sus asociaciones no son cuestiones de gusto, sino experiencias universales profundamente enraizadas desde la infancia en nuestro lenguaje y nuestro pensamiento” (p.27). “Ningún color carece de significado. El efecto de cada color está determinado por su contexto, es decir, por la conexión de significados en la cual percibimos el color” (p.28). Heller (2004) y Cuervo (2012), bajo sus estudios de psicología del color, determinaron que colores utilizar en la evaluación (Tabla 2).

HELLER, E.	CUERVO, S.
Azul: Color preferido, simpatía, armonía, inteligencia, azul humano internacional.	Azul: Estabilidad, profundidad, lealtad, confianza, sabiduría, inteligencia.
Rojo: Amor, odio, sangre, vida, alegría, ricos.	Rojo: Fuego, sangre, peligro, guerra, energía, fortaleza, determinación.
Amarillo: Contradictorio, amable, diversión, optimo, luz, oro, envidia, celos, mentira, traición, creatividad.	Amarillo: Luz, alegría, felicidad, inteligencia energía, brilla.
Verde: Fertilidad, esperanza, veneno, intermedio, naturaleza, vida, fresco,	Verde: Naturaleza, armonía, crecimiento, frescura.
Negro: Poder, violencia, muerte, juventud, negación. Egoísmo, culpa. Femenino, inocencia, bien, espíritu, perfección, limpio.	Negro: Poder, elegancia, formalidad, muerte, misterio, miedo, desconocido. Luz, bondad, pureza, perfección, seguridad, pureza, limpieza.
Naranja: Diversión, exótico, sociabilidad, peligro.	Naranja: Energía, brilla, caliente, agresivo.
Gris: Aburrimiento, anticuado, cruel, sin carácter, vejez.	Gris: Estabilidad, creatividad, éxito.

Tabla 2: La psicología del color desde dos posturas: Heller y Cuervo. Fuente: Elaboración propia basado en Heller, E. (2004) y Cuervo (2012).

CONCLUSIONES

Al analizar los efectos de la evaluación para mejorar el rendimiento escolar con estudiantes de primer grado se encontró que los alumnos se sentían más seguros al recibir como nota un color en el que se le explicaban sus áreas de oportunidad y fortalezas a diferencia de aquellos alumnos que recibían un número sin más explicación. Ante esa seguridad y confianza sus resultados académicos avanzaron; los padres de familia presentaron mejores actitudes con la institución y con sus hijos.

La evaluación permite observar el logro alcanzado de los Aprendizajes Esperados y los propósitos que se plantearon motivando a los estudiantes. Se debe reflexionar en trabajar contenidos que son útiles, en los que, a partir de una metacognición, el para qué y por qué se vuelven necesarios en su vida diaria. Existen una serie de causas y consecuencias al llevar a cabo evaluaciones mal planeadas o elaboradas. Entre las causas se encontró la falta de tiempo, experiencia de los docentes, el gusto por hacerlo, el compromiso y la responsabilidad para con su quehacer docente. Los resultados fueron apatía de los alumnos por realizar sus tareas, falta de motivación, molestia de los padres de familia, falta de conocimiento real del avance de los estudiantes en el proceso E-A. La evaluación es necesaria, nos brinda datos indispensables para realizar adecuaciones.

También cumple con la función de informar a los padres el estado de sus hijos. Así mismo, permite seleccionar información real, la cual es menester comunicar a los padres de familia, de manera asertiva, comprometiéndolos a interesarse en el proceso educativo del alumno. La evaluación cualitativa es importante ya que considera las características de cada alumno, volviéndolo complejo, pues si no se conoce a profundidad se dificulta este tipo de evaluación. La evaluación cualitativa pretende conocer la evolución en el ser humano, en la que se piensa de manera diferente al expandir los conocimientos. En este sentido, el maestro juega un papel importante, educar, guiar los aprendizajes, y sobre todos volverlos significativos y exitosos, cambiando los hábitos, estrategias y técnicas de evaluación para buscar el bien común, una justicia no solo social, sino también educativa de calidad, que es lo que se merecen los niños, el futuro de cualquier sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airasian, P. (2002). La evaluación en el salón de clases. México: McGraw-Hill.
- Chadwick, C. (1991). Evaluación formativa para el docente. México: Paidós .
- Charbonnier, D. (2013). La notation et l'évaluation des élèves éclairés. Francia: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche .
- Coen, P. F. (2015). Évaluation et autoévaluation. Francia: De Boeck Supérieur.
- Creswell, J. (2019). Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. [Investigación educativa. Planeación, conducción y evaluación en investigación cuantitativa y cualitativa]. (4ª ed). USA: Pearson. Recuperado de: <https://goo.gl/tNzcbu>
- Cuervo, D. M. S. (2012). El poder del color, la influencia de los colores en el consumidor, Universidad de León. Trabajo de grado. [Http://hdl.handle.net/10612/1904](http://hdl.handle.net/10612/1904)
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. En Metodología de investigación en educación médica. 2(7). Universidad nacional Autónoma de México, México: Elsevier. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Diez, S. C. (2012). El poder del color. la influencia de los colores en los consumidores. León, México: Universidad de León.
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Heller, E. (2004). Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón. México: Gustavo Gili.
- Hernández S. R., Fernández C., C., & Baptista, M. P. (2014). Metodología de la investigación. D.F.: McGrawHill.
- López, P. V. M. (1999) "Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado". Tesis doctoral editada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Mougnot, L. (2015). Évaluer pour faire apprendre : l'évaluation formative différée en eps. 1(39), p. 225 á 241. France: Armand Colin. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-225.htm>. DOI 10.3917/cdle.039.0225
- Ravela, P. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? México: Magro Editores.
- SEP. (2011). Plan de estudios 2011. México: SEP.
- SEP. (2011). Programas de estudio 2011 guía para el maestro. México: SEP.
- SEP. (2012). El enfoque formativo de la evaluación. Cuadernillo 1. México: SEP.
- SEP. (2012). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde

el enfoque formativo. Cuadernillo 4. México: SEP.

- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP.
- SEP. (2018). Evaluar para aprender. México: SEP.

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: PROPUESTA EDUCATIVA PARA FOMEN- TAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Toro Aparicio Fausta
Rivera Tecorral Filiberto²¹

RESUMEN

La convivencia escolar es un tema de gran relevancia para el sistema educativo de todos los niveles, ya que forma parte de los aprendizajes sociales que el/a alumno/a adquiere en el transcurso de su etapa formativa, en esta se adoptan determinadas formas de relacionarse con los Otros, lo que dará como resultado el poder convivir de manera favorable. El trabajo que se presenta es resultado de una investigación de corte cualitativa en donde se empleó el método de investigación-acción, asimismo esta indagación se abordó desde la línea pedagógica de la Alteridad basada en el ejercicio profesional docente; encaminada a los/as alumnos/as de tercer grado de la Escuela Primaria “El Pípila”, durante el ciclo escolar 2020-2021, ubicada en Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México.

En función de lo anterior, la Pedagogía de la Alteridad permite promover el respeto, la tolerancia y la empatía para fortalecer la convivencia escolar; la relación con el Otro, propio de la alteridad, como elemento esencial de la persona, fomenta las relaciones sociales a través del reconocimiento por el Otro, es por ello, que la escuela es un espacio privilegiado para enseñar a vivir juntos. Asimismo, se considera una propuesta de intervención pedagógica, que permite mejorar la convivencia escolar además de contribuir en el proceso de la enseñanza y aprendizaje, titulada “La Pedagogía de la Alteridad: Propuesta educativa para fomentar la convivencia escolar en Educación Primaria”.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía de la Alteridad, Convivencia Escolar, Educación Primaria.

²¹ Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 152 Sede Regional Nezahualcóyotl, Estado de México. faus4toro@gmail.com, filitecorral@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En México, en particular el nivel de educación primaria, presenta un bajo rendimiento académico en la adquisición de conocimientos y conceptos por parte de los/as alumnos/as, teniendo como consecuencia grandes debilidades en la consolidación de los aprendizajes esperados, con base a las estadísticas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) menciona que los/as alumnos/as al concluir la primaria los rezagos se han acumulado; con respecto a la educación cívica, 22% de los estudiantes que han terminado la primaria no reconoce los valores de una cultura democrática ni los componentes del Estado, o algunos derechos humanos y constitucionales relacionados con la educación (INEE, 2012); en este sentido, existe la necesidad de contribuir en el ámbito educativo para la mejora de los mismos, a través de propuestas pedagógicas innovadoras.

Bajo esta perspectiva, se realizó un diagnóstico como sustento principal y punto de arranque, con base a diversos expertos para argumentar y tener claridad, recogiendo datos e información fundamental del objeto de estudio a través de una serie de pasos y procedimientos que permitieron acercarse a la realidad educativa, con el objetivo de contribuir en la mejora a través de una investigación de corte cualitativo.

La problemática detectada fue a través de un diagnóstico pedagógico, tuvo una intervención en dos etapas, la primera en la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar (CTE) del ciclo escolar 2020-2021, la segunda aplicando una secuencia didáctica, enfocada al campo de desarrollo personal y para la convivencia. Contextualizando el plantel educativo para conocer las causas que generan esta problemática, jerarquizando una serie de criterios para establecer un objetivo general y uno específico; así como una pregunta de investigación; utilizando la metodología de investigación acción.

Arteaga y González (2001), menciona que el diagnóstico, “etimológicamente proviene de gnosis, conocer y día a través, significando: conocer a través o conocer por medio de, es decir, conocer algo utilizando unos medios a través del tiempo o a lo largo de un proceso” (p. 83). Como mencionan los autores, el diagnóstico permite saber, reconocer e identificar los problemas

o necesidades que presenta el objeto de estudio, para tomar mejores decisiones.

Una vez teniendo resultados del diagnóstico, se procede a identificar decisiones con una mirada objetiva en aspectos cognoscitivos, actitudinales y aptitudinales de cada uno de los integrantes de la investigación. Otro objetivo del diagnóstico es visto desde un enfoque preventivo, identifica aquellos comportamientos, actitudes y conductas que pueden facultar a las personas para hacer frente a las situaciones que impidan el desarrollo social (Marín y Rodríguez, 2001, p. 325).

Las aportaciones de Marín y Rodríguez son de gran relevancia, al mencionar que el diagnóstico tiene un enfoque preventivo, permite recuperar aspectos particulares de los sujetos que se van a investigar, con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sobrado (2005), señala que el diagnóstico es un proceso continuo de información que tiene la finalidad de tomar decisiones respecto a una persona o un grupo de ellas, integrando factores personales y sociales en busca de la inserción social y ocupacional del sujeto o sujetos mediante una acción orientadora (p. 86).

Por otro lado, Marí (2001) resalta que el diagnóstico escolar es un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos o entidades considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva (p. 201).

De acuerdo con Lozano y Mercado (2011), mencionan que “el diagnóstico pedagógico trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un individuo que se encuentra dentro del contexto escolar; en conjunto de una serie de actividades que permiten su medición y evaluación con el objetivo de realizar una intervención que mejore las condiciones en las que se encuentra el grupo” (p. 80), los autores sostienen que el diagnóstico pedagógico permite demostrar, encontrar o evidenciar inicialmente las problemáticas educativas.

Para Suárez (2011), el diagnóstico pedagógico se entiende como “la investigación sistemática de un objeto pedagógico con la finalidad de conocer su funcionalidad como sistema, a través de una serie de procedimientos y técnicas que nos servirán para

determinar un juicio valorativo, ya sea para establecer el buen funcionamiento del sistema o en su defecto si necesita alguna mejora” (p. 17).

Además, refiere al diagnóstico pedagógico como una actividad científica, el cual tiene como objeto de estudio al contexto educativo, así como su organización, su metodología didáctica, su persona o su comunidad educativa que rodea dicha institución. Su objetivo es proponer sugerencias e intervenciones, ya sea sobre situaciones que requieran su corrección, potenciación, desarrollo o prevención.

Para realizar un diagnóstico, es necesario conocer sus etapas, con base a Suárez (2011), cuenta con cinco fases, dependiendo de los contenidos y el perfil del alumnado que pretendemos diagnosticar, destacando las siguientes:

Para el desarrollo del diagnóstico, fue necesario apoyarse de información oficial, aplicando instrumentos de corte cualitativo como:

1. CTE, fase intensiva.
2. Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC).
3. Reportes de evaluación.
4. Fichas descriptivas de los/as alumnos/as.
5. Sistema de Alerta Temprana (SisAT).
6. Caracterización del grupo.
7. Diagnóstico escolar.
8. Bitácora escolar.
9. Cuestionarios.
10. Lista de cotejo.
11. Planeación didáctica de Formación Cívica y Ética.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es importante mencionar que, la bitácora escolar privilegia el registro libre y contextualizado de observaciones relacionadas con los incidentes, hechos y situaciones concretas que se presentan en los espacios de convivencia escolar. El diagnóstico fue realizado a través de un cuestionario, identificando que la problemática grupal es la ausencia de una sana convivencia escolar, ocasionando que los/as alumnos/as no logran los aprendizajes esperados; además se empleó el diario de campo, este instrumento jugó un papel importante en el proceso investigativo, encontrando problemáticas educativas y registrando incidencias, como falta de entusiasmo, empatía, respeto y tolerancia, presentando palabras altisonantes y desinterés.

El diagnóstico se trabajó en dos momentos; la primera en la fase intensiva del CTE comprendido del 17 al 21 de agosto de 2020, estableciendo acuerdos para mejorar y adecuar el aprendizaje constante de los/as alumnos/as, analizando las cuatro prioridades educativas: Normalidad mínima, Mejora del aprendizaje, Abatir el rezago escolar y Convivencia Escolar. En la Ruta de Mejora, acordamos abordar la convivencia escolar para así fomentar un clima escolar de alegría, respeto, integración y empatía, como el manejo correcto de los conflictos.

Segundo momento, fue aplicación de una secuencia didáctica en el mes de septiembre de 2020, encaminada a la convivencia escolar, corroborando la problemática real con diversas actividades implementadas en cada sesión. La información encontrada, a través de documentos e instrumentos, sustentando y validando el contenido del presente diagnóstico, para tomar decisiones en la mejora de los aprendizajes.

JERARQUIZACIÓN DEL PROBLEMA

Con base a los resultados del diagnóstico pedagógico, se detectó la siguiente problemática “Los/as alumnos/as de 3° grado, de la Escuela Primaria “El Pípila”, presentan escasez de una buena relación, colaboración, empatía, respeto y tolerancia; lo que provoca debilidad en el fomento de la convivencia escolar y falta de interés para el aprendizaje”.

Estableciendo la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo lograr una sana convivencia escolar, a través de la alteridad en los/as alumnos/as de Educación Primaria?

También, se elaboró un objetivo general: Promover el desarrollo de la convivencia escolar basada en el respeto, la tolerancia y la empatía a través de la Alteridad para favorecer las relaciones interpersonales en los/as alumnos/as de Educación Primaria.

Así como objetivos específicos:

a) Implementar estrategias de convivencia enfatizándolas a la equidad, la inclusión y la cultura de paz para fortalecer el diálogo de manera asertiva.

b) Mejorar la calidad de las relaciones interpersonales, a través del fomento de la convivencia escolar para consolidar el reconocimiento del Otro.

c) Construir ambientes de convivencia escolar que coadyuven a prevenir situaciones de conflicto escolar.

METODOLOGÍA

La metodología fue desde la perspectiva cualitativa, en donde se empleó el método de investigación-acción; se constituyó como una excelente herramienta en el quehacer educativo, para perfeccionar la calidad de la educación y transformar la sociedad; de acuerdo con Latorre (2005) la investigación-acción es un “término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 23).

Para Elliot (2000) la investigación-acción se define como: Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma; las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas (p. 21).

Por otro lado, para Kemmis (citado en Latorre, 2005), considera a la investigación-acción como: Una forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección) en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (p. 23).

A partir del análisis de estas definiciones, se caracteriza a la investigación-acción como una indagación práctica colaborativa realizada por el profesorado, mejorando su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión; cuestionando las prácticas sociales y valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. Parafraseando a Latorre (2005) se dice que el ciclo de investigación-acción se configura en torno a cuatro momentos: 1. Planificación, 2. Acción, 3. Observación, 4. Reflexión.

De esta manera, es una herramienta que permite realizar el proceso de mejora constante, integrando la reflexión y el trabajo intelectual dentro del análisis de la experiencia docente. Es importante señalar que, en este estudio el tipo de muestreo que se realizó y retomando las ideas de Rojas (2007), fue no probabilístico intencional o selectivo, obteniendo datos relevantes para el estudio, seleccionando sujetos que ofrecieron información relevante; en este sentido la muestra se constituyó por 5 alumnos/as, con una edad entre los 8 y 9 años, en adelante serán nombrados participante 1, 2, 3, 4 y 5.

MARCO TEÓRICO

La convivencia escolar es un tema de gran relevancia para los sistemas educativos, es un contenido que forma parte de los aprendizajes sociales que el/a alumno/a debe adquirir en el transcurso de su etapa formativa, en ella adoptará determinadas formas de relacionarse, lo que dará como resultado el poder convivir positivamente con los otros.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en los años 2015- 2019, realizó con mayor énfasis investigaciones en relación con el tema de convivencia, agrupando a investigadores con un prestigio establecido, invitándolos a formar parte de esta Asociación Civil (A. C) para realizar contribuciones en beneficio a la educación.

Vivir en grupos exige establecer y construir relaciones cotidianas con los demás, conocerse uno mismo y aprender a convivir, vivir juntos y sobre todo a comunicarse. Al respecto, conceptualmente adoptamos la siguiente definición:

Convivir significa vivir unos con otros en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos, en el marco de un contexto social determinado donde los conflictos son inseparables por lo que no podemos pretender que las interacciones cotidianas y el proceso educativo transcurra sin conflictos, ni tampoco pensar que los mismos resultarán necesariamente negativos. (Rodríguez, 2014, p. 4).

Por su parte Fierro (2013), menciona que “el estudio acerca de los fenómenos de violencia y convivencia escolar, iniciaron alrededor de 1973 con el trabajo realizado por Olweus en Suecia específicamente en 1997, cuando se realizó el primer seminario organizado por la Comisión Europea en Holanda” (p. 4), en este sentido la convivencia permite vivir juntos en sociedad fundada en la comunicación y así en la medida de lo posible erradicar la violencia.

El Ministerio de Educación en Chile, manifiesta que la convivencia escolar no se limita solo a las interrelaciones personales, sino que incluye “las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (Mineduc, 2002).

Fierro, Carbajal y Martínez (2010), dicen que la convivencia escolar es una perspectiva que permite incorporar algunos aportes generados desde diversos acercamientos tales como: Educación ciudadana, Educación en Valores, Educación Cívica y Ética, Educación Intercultural y Educación para la Paz (p. 21). En las escuelas se viven experiencias que establecen las bases en la cultura del respeto, la empatía, la tolerancia, la participación y la responsabilidad, con el propósito de construir una sana convivencia escolar. Desde esta perspectiva, se fundamenta esta investigación con elementos que dan sustento pedagógico para lograr que los/as alumnos/as se interesen en la temática de la convivencia escolar.

De esta forma, la Pedagogía de la Alteridad; enfatiza en la resolución y la prevención de conflictos e involucra a los/as alumnos/as, a los padres y a los docentes para que todos en conjunto construyan una cultura de convivencia pacífica; a través de la escucha y el diálogo; promoviendo la comunicación, el respeto, la tolerancia, el trabajo colaborativo, la interrelación en busca de lograr otra visión de manera personal consiguiendo así un cambio personal e integral, es decir, provocando un cambio en la mente y en la conducta del/a alumno/a. Pero su importancia no solo radica en la promoción de las habilidades sociales, sino también, busca el fomento de diversos valores específicamente la empatía, el respeto, la tolerancia y el diálogo.

Cabe señalar que la Alteridad proviene del latín *alteritas*, *alteritātis*, que a su vez deriva del latín *alter*, que significa Otro, es decir expresa el reconocimiento y respeto hacia el Otro, en la acogida responsable al Otro y en la situación concreta de su existencia. (Diccionario Etimológico 2021).

El autor clásico y filósofo Emmanuel Lévinas, presenta la alteridad como una realidad necesaria, expresando el reconocimiento y respeto hacia el Otro, en el retorno mismo, la ansiedad del yo por el sí mismo, forma originaria de

la identificación; es asimilación del mundo en vista de la coincidencia consigo mismo o la felicidad. (Lévinas, 2000, p. 57). Este análisis agrega que la relación con el otro, propio de la alteridad, es elemento esencial de la persona para así lograr fomentar las relaciones sociales a través del amor, la empatía, la tolerancia, la convivencia y el respeto.

Esta propuesta implicó desarrollar las competencias como lo refiere Tobón, Pimienta y García, (2010), ya que son actuaciones integrales que se basan en el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, para una mejora continua en un determinado contexto; lo que le permite al/a alumno/a movilizar e integrar sus saberes para dar solución, cuando se enfrente a una situación de problema.

De igual manera el Plan de Estudios (2011), reconoce la importancia de las competencias para la vida porque a través de ellas el/a alumno/a podrá resolver situaciones comunes, así como situaciones complejas que se le presenten en su vida diaria; las competencias que menciona son:

1. Competencias para el aprendizaje permanente.
2. Competencias para el manejo de información.
3. Competencias para el manejo de situaciones.
4. Competencias para la convivencia.
5. Competencias para la vida en sociedad. (SEP, 2011, p. 38).

PROYECTO DE INTERVENCIÓN Y SU DESARROLLO

El proyecto de intervención con fundamentación pedagógica se tituló: “Convivencia escolar: Una mirada desde el Otro”, se trabajó en el periodo comprendido de febrero a marzo del 2021, a través de 3 secuencias didácticas, con 4 sesiones cada una, se desarrollaron actividades y estrategias significativas; con el propósito de mejorar la convivencia y al mismo tiempo favorecer la comunicación, el respeto y la empatía entre pares; la metodología utilizada fue bajo un enfoque por proyectos formativos basado en la Pedagogía de la Alteridad, como propuesta educativa para lograr incidir en la formación y aprendizaje de los/as alumnos.

Las actividades se llevaron a cabo a través de secuencias, realizadas en tres momentos: a) Inicio o evaluación diagnóstica, b) Desarrollo, se da la evaluación formativa y, c) Cierre, donde se alcanzan los avances esperados y la evaluación final. Las secuencias se planificaron para dar solución a la problemática detectada, los temas se abordaron con base a las categorías de análisis y se implementaron en tres fases pedagógicas a través de las siguientes secuencias tituladas:

1. El cuidado de sí mismo y del Otro.
2. Mi relación con los Otros.
3. Vivir y convivir con el Otro.

La evaluación, es indispensable en el proceso del aprendizaje, a través de ella se comprueba lo que se aprende y cómo se aprende, lo que los docentes enseñan y cómo lo enseñan. El Plan de Estudios, considera que la evaluación debe enfocarse en la consolidación de los aprendizajes esperados; mencionando que es un proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los/as alumnos/as a lo largo de su formación; por tanto, es parte constructiva de la enseñanza y aprendizaje (SEP, 2011, p. 31).

Es necesario propiciar los aprendizajes por todas las vías posibles para enriquecer la vida de los estudiantes, no solo para que pasen de grado, sino para que sean capaces de resolver las situaciones que se les presenten a lo largo de su vida. Tobón, Pimienta y García (2010), mencionan que la evaluación formativa, es un proceso que se lleva a la par de las actividades de enseñanza y aprendizaje, por lo que se realiza de forma continua en el proceso educativo, para determinar los logros de aprendizaje y los aspectos a mejorar en la formación de los estudiantes, además la evaluación formativa considerada como parte del trabajo cotidiano del aula (p. 12). Por ello, la evaluación del proyecto se llevó a cabo a través de diferentes herramientas, como: listas de cotejo, autoevaluación, rúbricas y portafolio de evidencias.

RESULTADOS

El trabajo de intervención buscó promover la Pedagogía de la Alteridad a través de la empatía, el respeto y la tolerancia, para favorecer la convivencia escolar en los/a alumnos/as del segundo periodo de la educación primaria. Generó ambientes de aprendizaje colaborativos para mejorar las relaciones interpersonales; fomentando los valores como medios para alcanzar la convivencia pacífica y comprender a la Pedagogía de la Alteridad, como alternativa de solución de conflictos. Esta investigación recurrió a la metodología cualitativa, cuyo método fue la investigación-acción, destacó un papel muy importante, recabó información confiable, real y ayudó a profundizar la comprensión de la problemática.

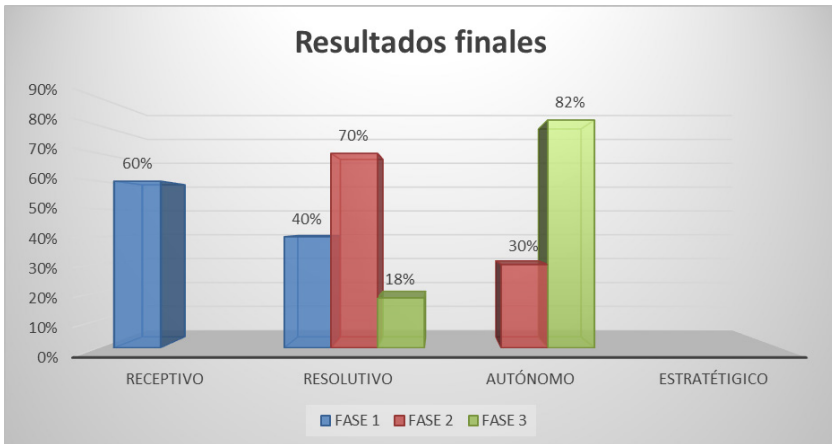
El proyecto de intervención se desarrolló en el Campo de Formación Desarrollo Personal y para la Convivencia, en función de 3 fases, en cada una de ellas tiene un aprendizaje esperado; para alcanzar el nivel de los aprendizajes se realizaron diversas actividades en cada una de las secuencias, divididos en 4 sesiones donde el/a alumno/a mejoro su nivel de aprendizaje. Observando que los 5 sujetos de estudio iniciaron con una actitud negativa. Varios de ellos no atendieron las indicaciones de llevar el material requerido para el trabajo de la sesión y a su vez hubo poca participación en las tareas.

Es importante destacar que, los aprendizajes esperados trabajados durante las tres fases iniciaron con el nivel receptivo, para seguir un nivel resolutivo y terminar con un nivel autónomo, como lo muestra la siguiente tabla:

MAPA DE APRENDIZAJE	
COMPETENCIA: Respeto y valoración de la diversidad	
Secuencias	Aprendizajes esperados
Secuencia 1	Reconoce y respeta las características físicas, emocionales, culturales de sí y de sus compañeros.
Secuencia 2	Desarrolla la capacidad de la empatía y la solidaridad para comprender las circunstancias de los Otros, conociendo, valorando y respetando su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir.
Secuencia 3	Analiza y valora la importancia de la convivencia escolar para establecer relaciones sociales a través de la Alteridad.
Actividades de apoyo	Autorretrato, cualidades, luz y sombra, escrito acerca del concepto del compañerismo, video de empatía, paraguas de la solidaridad, collage de respeto y tolerancia, dibujo de la situación donde dos personas estén resolviendo un conflicto a través del diálogo, la radiografía de mi escuela.

Tabla 1. Mapa de aprendizaje del proyecto de intervención. Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra, los/as alumnos/as lograron apropiarse de los aprendizajes esperados establecidos; integrando los conocimientos, las habilidades y las actitudes, dando respuesta al objetivo general de esta investigación. La siguiente gráfica muestra el avance que los/as alumnos/as presentaron al finalizar la propuesta de intervención, pasaron de un nivel receptivo a un nivel autónomo, satisfactoriamente.



Gráfica 1. Resultados finales del proyecto de intervención. Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Los distintos autores expresan asuntos particularmente relevantes de su investigación, lo que se ha hecho y que se manifieste lo novedoso y/o la profundidad en las reflexiones alcanzadas en el trabajo, respecto a los antecedentes en la temática. En particular, los aportes y las futuras líneas de investigación probables de abordar, en el área de conocimiento en la que se enmarca. Es importante mencionar que, la Alteridad permite acompañar al Otro, a través del reconocimiento, la sensibilidad y la deferencia, es decir, la Alteridad inspira a dar y darse al Otro, es un te doy sin nada a cambio, es ocuparme del Otro para fomentar la convivencia escolar, teniendo como objetivo promover el desarrollo de la convivencia escolar basada en el respeto, la tolerancia y la empatía a través de la alteridad para fortalecer las relaciones personales en los/as alumno/as.

La convivencia escolar es fundamental en el ámbito educativo, ya que tiene como propósito generar un buen clima de aprendizaje, crear espacios de paz con la finalidad de generar una excelente convivencia entre los/as alumnos/as, teniendo como meta una buena interrelación mediante la propuesta del trabajo colaborativo, el diálogo, el respeto, la tolerancia y la empatía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga, C., & González, M. (2001). Diagnóstico. En desarrollo comunitario. México. UNAM.
- Diccionario Etimológico (2021). Etimologías de Chile. Chile.
- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. (Quinta edición) Madrid: Morata.
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Sinéctica, 1-18.
- Fierro, M. C., Carbajal, P., & Martínez, R. (2010). Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela. México: SM.
- INEE (2012). La Educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación. México.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Lévinas, E. (2000). La huella del Otro. México: Taurus.
- Lozano, I., & Mercado, E. (2011). Cómo investigar la práctica docente, orientaciones para elaborar el documento recepcional. México: Limalia.
- Marí, M. (2001). Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica. Barcelona: Ariel.
- Marín, M. & Rodríguez, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. Revista de investigación Educativa. Barcelona.
- MINEDUC. (2002). Política de Convivencia Escolar. Santiago de Chile.
- Rodríguez, R. (2014). La acción tutorial para favorecer la convivencia: la disciplina. Universitat de les Illes Balears.
- Rojas, R. (2007). Guía para orientar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdés.
- SEP. (2011). Plan y programa de Estudio. México: SEP.
- Sobrado, L. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. Revista de Investigación Educativa, 85-112.
- Suárez, A. (2011). Diagnóstico pedagógico. Madrid: La Muralla.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.

FORMAR SOCIÓLOGOS RURALES A PARTIR DE LAS REALIDADES LOCALES

Francisco A. Romero Leyva
Gabriela López Félix,
Luz B. Valdez Román
Mayra Rocio Torres Flores²²

RESUMEN

Si algo se debe reconocer es que la sociología asume como clásicas teorías que, si bien son importantes, nos llevan a un encasillamiento del pensamiento. Asimismo, el encasillamiento se extiende a la construcción de conocimiento. Son estas prácticas educativas, formas particulares de inducir a los/as futuros/as sociólogos/as a la familiarización de teorías ajenas a sus contextos y al razonamiento desde un pensamiento alejado de sus propios contextos.

Es evidente la homogenización no solo cultural, sino también de pensamiento y por tanto a la hora de construir conocimiento, les caben otras formas de pensar lo que se le denomina colonización. Lo que aquí se presenta es un avance que se pretende ampliar según se vaya avanzando.

PALABRAS CLAVES: Emergencia, saberes locales, descolonialidad

INTRODUCCIÓN

A partir de la inclusión en las mallas curriculares de la licenciatura en sociología rural de asignaturas que inducen al pensamiento crítico, el cuerpo académico al que pertenecen dos de los que aquí escriben hemos dedicado tiempo al estudio y análisis de los bagajes culturales de nuestros estudiantes que provienen de diversos grupos étnicos del país.

Aun y cuando estamos convencidos de las dificultades que implica atender a la diversidad cultural en las aulas,

²² Universidad Autónoma Indígena de México, email: fromero@uaim.edu.mx

pretendemos tener un acercamiento a las distintas otredades de los estudiantes, seguros y seguras de que existen otras diferencias de comprensión y construcción de conocimientos que en muchos de los casos están asociadas a las dificultades de acceso a las tecnologías por ejemplo, esto hace que tengan una desventaja con sus iguales que en su transcurrir por el bachillerato si tuvieron ese acercamiento.

Aun y cuando puede sonar exagerada la afirmación que hace Marcos Roitman (2008) cuando habla sobre la maldición en la que se encuentran nuestras ciencias sociales, si se reflexiona el quehacer de las academias en las Universidades así lo hacen ver: “Maldición que se asienta en el criterio de inferioridad, de pueblos sin historia, de estados sin nación, de racionalidades inconclusas, de modernizaciones sin modernidad, de déficits y excesos, de rechazar lo propio y pensarnos como un accidente. Cuando no es así, queremos imitar y vivir siendo un calco de otras experiencias y realidades, una mala copia. Pero en el extremo de esta maldición se sitúan aquellos para los cuales la novedad, lo revolucionario y lo transformador radica en rechazar, romper, hacer añicos Occidente y renunciar a él por corrupto” (Roitman, 2008 10).

El proyecto de investigación que estamos presentando, abarca diferentes dimensiones. Buscamos integrar las experiencias de las comunidades aledañas a la Universidad a la que pertenecemos, particularmente con las lenguas maternas y a partir de esa perspectiva analizar sus propias cosmovisiones y encontrar similitudes que en algún momento puedan ser útiles en las prácticas educativas.

La pretensión final que buscamos, es estar en condiciones de presentar nuevas formas de interacción entre docentes y estudiantes, desde una perspectiva integral y el bagaje cultural de ambos, que facilite la comprensión y contextualización del conocimiento, alejados de las imposiciones teóricas que se alejan de las experiencias locales.

JUSTIFICACIÓN

La educación intercultural que se imparte en el aula debe ser inclusiva, no solo en el tema de la cultura, sino también

para sumar las distintas formas de concebir las realidades en estudiantes que provienen de diferentes grupos étnicos. Esto significa, acceder a las diversas formas de concebir y construir conocimientos a partir de las experiencias y el sentido común de sus pueblos. Por ello consideramos importante discutir este tema en el congreso sobre interculturalidad y pensamiento crítico, dado que es la oportunidad para compartir experiencias y prácticas educativas donde se escuche más lo latinoamericano.

Asimismo, cabe pensar que siempre es oportuno indagar sobre la importancia de los saberes que por siglos han construido los pueblos originarios. Por ello en esta ocasión compartimos la experiencia de un proyecto de investigación en proceso.

OBJETIVO Y MARCO TEÓRICO

Nuestro objetivo es describir las experiencias en educación intercultural en la licenciatura de sociología rural de Universidad Autónoma Indígena de México, con la pretensión de buscar formas de conocimiento más cercano a nuestras raíces. Hace poco, un grupo de estudiantes de distintos programas educativos de las ciencias sociales todos, cuestionaban una afirmación que se hizo en el contexto de una conferencia que se realizaba en el interior de la Universidad a los que aquí escribimos, la pregunta era en el sentido de una inquietud particularmente de estudiantes de psicología que dijeron, ¿por qué afirman que las ciencias sociales latinoamericanas están secuestradas por los paradigmas científicos de occidente?

Resulta complejo dar respuesta a estas inquietudes en jóvenes universitarios que están inmersos en teorías de sus disciplinas en las que sus academias fundamentan su formación como futuros profesionistas. Es decir, la de reproducir las teorías de siempre que en algunos casos las autodenominan como clásicas, es entonces a partir de esa concepción que las enseñan a sus estudiantes.

La forma de dar respuesta al cuestionamiento se dio a través de un ejemplo muy sencillo que creímos es más fácil de comprender, supongamos que de pronto el maestro pregunta durante la clase, ¡mencionen el concepto de cultura de ¡X autor!, más allá de que tanto profesor como alumnos están en un proceso

de asumir el cumplimiento de retículas ya definidas por la institución, también es cierto debemos estar siempre pendientes a ¿Qué lugar le otorgamos a la interpretación que cada uno de nosotros hace de los conceptos o bien de los puntos de vista de los distintos autores que se revisen en las asignaturas?, son la oportunidad precisa para el recorrido del aprendizaje, para la explicación de los conceptos, de las teorías de las ideologías etc. son importantes todas las aportaciones que se pueden revisar en clase y más allá de ese espacio.

Cuando en clase preguntamos aspectos de paradigmas o más bien conceptos, tal como dice el ejemplo, en las formas de preguntarlo estamos en riesgos de etiquetar el conocimiento, es decir, estamos sobre poniendo antes de la comprensión, el pensamiento ajeno antes de tu propia interpretación. Es como cuando en la secundaria teníamos que memorizar el concepto de conservación de la materia, y teníamos que decirlo tal cual, de no ser así significaba un punto menos o bien repruebas.

En sociología, como en las diversas disciplinas científicas, hay autores que la academia autodenomina clásicos, contemporáneos o bien de tal o cual corriente. Entonces las explicaciones de los dinamismos sociales tienen que ser desde esas perspectivas teóricas. No importa que estas puedan tener más de un siglo de edad, “Sin abrirse a la pluriversidad de pensamientos que fluyen en el mundo del saber, que son y fueron encubiertos por un discurso colonial/moderno/ dominante/ eurocéntrico, poniendo a este sobre aquellos como superior, matando la natural pluriversidad” (Rodríguez, 2018, 168).

Regresando a la pregunta del alumno, con la intención de promover sus creativities y favorecer sus propias potencialidades, sus emergencias etc., si preguntáramos ¿Cómo defines el concepto de cultura? O bien ¿para ti que es cultura?, en estamos sobre un mismo concepto, pero la interrogante está orientada para que el interlocutor aporte sus ideas, su propia concepción, y por supuesto que esas concepciones son a partir de las experiencias que este adquiere de esos autores pero que solo son una oportunidad para contextualizar su propia concepción. Es importante mencionar que cada teoría tiene su propio peso político, cultural y económico en fin están cargadas de ideologías particulares y que muchas de ellas han dominado el pensamiento de nuestras propias academias y si no revisemos los programas educativos de las universidades latinoamericanas, sus retículas

están impregnadas por autores occidentales, como menciona Ana Esther Ceseña (2008)

“el poder no se impone sólo y a veces ni principalmente por medios brutales de coacción física: transita significativamente por la construcción simbólica de las interpretaciones del mundo. Se instala en las mentes colectivas y las individualiza; en los imaginarios sociales, desbaratándolos y produciendo imágenes que ocuparán su lugar; invade los cuerpos internalizando una visión del mundo producida, extranjera; el poder se presenta a la vez como biopoder y cosmopoder, y entonces se descara y se vuelve cínico, pasando por encima de derechos societales, derechos civiles, derechos humanos, derechos. Utiliza la educación, la imagen, los símbolos, el lenguaje, la moneda, el mercado, los misiles, los juegos de los niños y, por supuesto, la represión directa” (Ceceña, 2008, 9).

Por su parte, Guelman y Palumbo (2017) han afirmado que La universidad representa históricamente en Latinoamérica un modo más de colonización. Tal vez, sea la institución que cristalice con más fuerza la colonialidad del saber: la imposición de la legitimidad de un modo de conocer de la ciencia como único válido que requiere de unos especialistas que miran objetivamente el mundo externo y pueden decir de él verdades universales y legítimas, en desmedro de cualquier otro tipo de saber (2017, 45).

Boaventura de Sousa Santos (2009), en su propuesta de las epistemologías del sur, afirma que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la Comprensión occidental del mundo. Esto es, que la transformación del mundo puede también ocurrir por vías, modos, métodos impensables para la tradición occidental eurocéntrica...la diversidad del mundo es infinita, esto es, que existen diferentes modos legítimos de generar, acceder, distribuir, aprovechar los conocimientos.

ALGUNAS CONCLUSIONES PRELIMINARES

Abordar los conocimientos a partir de teorías particulares denominadas clásicas, dificulta la contextualización del saber y limita la construcción de nuevos conocimientos a partir de las experiencias de cada cultura y por tanto de cada miembro de esa

cultura que está inmerso en esa otra realidad de la escuela casi ajena a las prácticas culturales de su grupo étnico.

Ya lo decía Roitman, cuando habla sobre los conocimientos que provienen de culturas occidentalistas, no se puede negar su utilidad y su valor específico, lo posee, pero este no es ni debe ser de aplicación universal, responde a contextos particulares como el de cultura, el político, el económico y hasta el religioso, es conocimiento de un contexto en particular luego entonces debe ser visto como una experiencia más que podrá o no ser útil en su propia experiencia es decir en la construcción de un conocimiento desde sus propias cosmovisiones.

En la UAIM compartimos experiencias con 28 grupos étnicos diferentes, son 28 formas distintas de concebir el mundo, es en esa realidad donde se inicia con la constitución de un pensamiento crítico de los estudiantes que apertura la discusión de esas teorías que han dominado a nuestra academia y construir lo que Walter Mignolo señala que “Se requieren nuevas formas de pensamiento que, trascendiendo la diferencia colonial, puedan construirse sobre las fronteras de cosmologías en competencia, cuya articulación actual se debe en no poca medida a la Colonialidad del poder inserta en la construcción del mundo moderno/colonial”.

En la UAIM la lengua se constituye en algunos casos, como la diferencia o la dificultad para la explicación de temas o más bien de explicar conocimientos en una segunda lengua, la traducción no se da en los términos esperados por el profesor ya que este sujeto espera una explicación en términos de su propia concepción misma que está adherida a teorías que colonizaron su pensamiento, por tanto, exige que su alumno explique en esos términos los temas discutidos en clase.

Aunque ni profesor ni alumno lo admite como un problema en realidad para muchos estudiantes de reciente ingreso si les causa un problema sobre todo en alumnos que en sus pueblos originarios la lengua materna es la forma de comunicación más usual. Para muchos estudiantes de sociología rural la familiarización con la visión de occidente es una forma común comprender muchos conceptos, así se formaron hasta el bachillerato y les causa conflicto y curiosidad encontrarse con nuevos conceptos que se dan a partir de la sociología latinoamericana.

En la UAIM los programas educativos comparten asignaturas a las que se les denomina comunes en tres ejes, seis en el de lengua originaria cuatro en el de vinculación y tres en el eje sociocultural, esta debería ser la oportunidad para los PE de encontrarse con una formación que incluya autores latinoamericanos, pero se ha de reconocer que no es así y solo sociología rural lo propone y lo lleva a la práctica, también es cierto que la resistencia de las academias es compleja pero al menos en este programa se está haciendo el esfuerzo.

Por lo pronto la sociología rural que se imparte en la UAIM integra en su malla curricular asignaturas que priorizan la inclusión de pensamiento latinoamericano, a la par alumnos y maestros participan de eventos como este congreso donde se discute el tema del pensamiento crítico que invita a la reflexión considerando otras formas de pensar.

El camino que nos hemos trazado es demasiado sinuoso, se enfrenta con la formación de una academia constituida como la poseedora del conocimiento y desde esa perspectiva transmite esos saberes a sus alumnos.

La cultura del “etiquetaje” del conocimiento es una situación difícil de erradicar en las academias, no solo de la universidad en particular, la problemática es generalizable Latinoamérica, las retículas están impregnadas de teorías occidentalistas y se erigen como las únicas en las que se debe fundamentar la creación de conocimiento nuevo.

Como hemos mencionado a partir de los rediseños de los programas educativos es que estamos proponiendo lecturas incitadoras a la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes como señala Catherine Walsh “Poniendo un énfasis particular en la noción de “interculturalidad epistémica”, a la vez que como una práctica política como una contra-respuesta a la hegemonía geopolítica del conocimiento... a través de configuraciones conceptuales que denotan otras formas de conocimiento, desde la necesaria diferencia colonial para la construcción de un mundo diferente”. Es una tarea, tenemos que asumirla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ceceña A. Esther, coord. (2008) De los saberes De la emancipación y De la Dominación.
- CLACSO, Buenos Aires.
- Guelman A. Y María Mercedes Palumbo. Pedagogías latinoamericanas y descolonización Revista latinoamericana de investigación crítica pág. 45/62, Año IV Nº 7 | Publicación semestral | Julio-Diciembre de 2017 Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez R. A. (2018) Hacia un pensamiento crítico con perspectiva decolonial en: Indocilidad reflexiva: el pensamiento crítico como forma de creación y resistencia / editores, Claudia Luz Piedrahita Echandía, Pablo Vommaro, Xabier Insausti Ugarriza. -- 1a. ed. – Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: CLACSO: Editorial Magisterio.
- Roitman R. M. (2008) Pensar América Latina. El Desarrollo de la sociología latinoamericana. CLACSO, Buenos Aires
- Mignolo, Walter. (2003). "Prefacio a la edición castellana e Introducción". En Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo (pp. 19-110). Madrid: Akal.

LOS PRINCIPIOS ESTRUCTURADORES DE LA SOCIEDAD EN EL DERECHO (APROXIMACIÓN AL PRINCIPIO DE IGUALDAD)

María Laura Moreno Fernández²³

RESUMEN

Este trabajo propone una línea teórica jurídica de corte psicoantropológica para explicar que el derecho y el orden jurídico comparten los principios estructuradores de la sociedad como son el principio de igualdad y el principio de seguridad. En este esquema entendemos que la función del derecho es mantener estables y ordenar las relaciones sociales a través del principio de igualdad con la finalidad de crear seguridad. El principio de igualdad es un elemento y fenómeno puramente psicoantropológico y se desplaza al derecho como principio jurídico para ser aplicado en un ámbito ideal formal y es por este motivo que el derecho solo puede ser aplicado mediante una teoría jurídica ideal que garantice la igualdad en ese ámbito ideal formal.

PALABRAS CLAVE: Instinto de auto conservación, principio de seguridad, principio de igualdad en el derecho

INTRODUCCIÓN

El papel primordial de la cultura es asegurar la existencia del grupo como tal y sustituir en este dominio, el azar por el ORDEN. Este orden nace del instinto de auto conservación que busca dotar a su entorno de seguridad (Freud, 2015). El entorno físico seguro es necesario, pero no suficiente, esta seguridad ahora debe trasladarse a las relaciones entre los individuos de un grupo. Por tanto, esta seguridad ahora se presenta en otro

²³ La autora, doctoranda en la Universidad de Salamanca, agradece la colaboración, revisión y lectura inicial de esta ponencia al Dr. Wilkins Román Samot y al Dr. Antonio Augusto Bonatto Barcellós, miembros del Grupo Salamanca de Investigación en Antropología del Derecho en Iberoamérica (GSIADI). Universidad de Salamanca, Escuela de Doctorado "Studii Salamantini", Facultad de Ciencias Sociales. Grupo de Investigación GSIADI - Ciudad Salamanca - España Idu019081@usal.es

orden llamado orden ideal o abstracto.

Este tipo de orden ideal y abstracto fue identificado en Tótem y Tabú, por Wundt (1906, p. 308) y luego por Freud (2018, p. 30). En este entorno ideal se utilizaban códigos no escritos de contenido mágico, moral y que hoy lo vemos el orden jurídico y sus normas. Estas normas tienen capacidad ideal para articular los elementos valorativos morales, cargados de libido dirigidos a embestir los objetos, pero aún no es derecho.

El derecho debe terminar de formarse y por ello es formal, además tiene una finalidad diferente al de la norma, que es resguardar la seguridad a través del principio de igualdad social, esta es una idea fundamentada en la obra de “las estructuras elementales del parentesco” de Lévi-Strauss, (2017). Así, La separación entre normas y orden jurídico del derecho no es accidental. Esta separación aparte de servir la metodología de análisis del presente trabajo, viene a exponer que las normas aunque son ideales conservan elementos del orden causal, es así que los valores identificados con la moral y la ética pertenecen al mundo de la psicología, contienen grandes cargas afectivas y por ello su importancia valorativa – afectiva (Freud, 2015).

El derecho en cambio es diferente, además de ideal, es formal, por tanto tiene un contenido expresamente significativo que debe terminar de formarse en este ámbito formal a través de una teoría jurídica que garantice el principio de igualdad, elemento psico - antropológico que domina las relaciones sociales. Como bien identificó Bacigalupo, “la única forma de garantizar esta igualdad es a través de las teorías jurídicas como base de aplicación de la ley generalizable” (Bacigalupo, 1999, p.39).

Este trabajo, utilizando la psico-antropología como herramientas de análisis, viene a proponer la necesidad de garantizar la aplicación del principio de igualdad a través de una teoría jurídica que se desarrolle en un orden ideal formal, como por ejemplo lo hace la teoría pura del derecho de Hans Kelsen (2009).

Entendemos que todas las relaciones sociales están dominadas por dos elementos primarios psico antropológicos básicos como la necesidad de seguridad y la necesidad de igualdad y que luego se expresan en el derecho como principios, haciendo obligatorio su aplicación a través de una teoría jurídica. La metodología que se utilizará para desarrollar este trabajo

será primero utilizar y describir brevemente el instinto de auto conservación (Freud, 2015).

Se describirá, como de este instinto primordial surgen los elementos primordiales claves a estudiar como son: la necesidad de seguridad y la necesidad de igualdad y que se estudian en el orden de las ciencias causales, como son la psicología y la antropología utilizando los resultados de métodos empíricos inductivos de los psicólogos y antropólogos como Freud y Levi-Strauss. Luego en el orden ideal formal se utilizará el método de análisis deductivo típico de la lógica formal para ser abordados como principios estructuradores sociales de seguridad y de igualdad dentro del orden jurídico y del derecho.

Se observa la necesidad de separar los elementos ideales como son el ordenamiento jurídico y sus leyes por un lado y luego abordar separadamente al derecho. Haciendo mención de la necesidad de utilizar una teoría jurídica como garantía a la hora de aplicar el derecho a un caso concreto. Se explicará brevemente cómo interactúan estos elementos que se transforman en principios dentro del orden formal que es estudiado por las ciencias formales para exponer como el principio de igualdad siendo un elemento psico – antropológico, se expresa dentro del orden formal como lo es el derecho y es aquí donde se visualiza la necesidad de una teoría jurídica que permita esta expresión en el mundo ideal formal del derecho.

HIPÓTESIS PROPUESTAS

La hipótesis general consiste en demostrar que el derecho está subordinado al instinto de auto conservación donde nacen las necesidades de seguridad y de igualdad y que pertenecen al orden causal donde son estudiados por la psico antropología. La hipótesis derivada consiste en demostrar que esta subordinación del derecho se da exclusivamente en un plano ideal formal a través del principio de igualdad entre los individuos de un grupo, y si esta igualdad no es aplicada correctamente dentro de un orden ideal formal a través de la única garantía jurídica que consiste en una teoría jurídica, esta igualdad es afectada y por tanto afectará al principio de seguridad, generando conflictos sociales.

En este trabajo expresamos la necesidad de identificar los elementos primarios estructurales de la sociedad como son la necesidad de seguridad y la necesidad de un tratamiento de igualdad y su transformación en principios rectores en el ordenamiento jurídico con aplicación directa en el orden ideal formal del derecho a un caso concreto a través de una teoría jurídica. En el primer punto de este trabajo titulado “El instinto de auto conservación dentro del orden causal y dentro del orden ideal” se expone y desarrolla el origen de los principios estructuradores sociales para observar el inicio y comportamiento dentro del ámbito psico - antropológico que pertenecen al orden causal y su transformación en principios rectores dentro del ordenamiento jurídico y su comportamiento ideal dentro del derecho.

En el segundo apartado titulado “Los principios estructuradores de la sociedad en el derecho” explicaremos como de las necesidades provenientes de un instinto general se transforman, en el ámbito social, en principios rectores sociales y se exigen en el derecho bajo el imperio del principio de igualdad. En el apartado tercero titulado “La necesidad de una teoría jurídica que garantice la igualdad en el orden ideal formal” se fundamenta la necesidad de una teoría jurídica que articule el principio de igualdad a la hora de aplicar el derecho. En el apartado cuarto, titulado “El principio de igualdad dentro del derecho” observaremos como este elemento que nace en el orden causal bajo el influjo del narcisismo primario dando respuesta a los deseos y necesidades se comporta de forma estricta en el orden formal a través del tratamiento del principio de igualdad. Por último, en el apartado quinto se presentan las conclusiones.

EL INSTINTO DE AUTO CONSERVACIÓN DENTRO DEL ORDEN CAUSAL Y DENTRO DEL ORDEN IDEAL

El estatuto de las pulsiones de auto conservación que todo ser vivo presenta y se manifiesta en acciones de poder o de ser reconocido, son parte de las pulsiones destinadas a asegurar el desarrollo del individuo y su especie (Freud, 2015).

Dentro del orden causal este instinto busca crear un entorno físico seguro, solo en un entorno físico seguro puede

desarrollarse de forma más compleja y eficiente la estructura psíquica y toda construcción ideal y abstracta (Levi-Strauss, 2017, p.127).

El segundo paso es crear un entorno social ideal seguro. Estos entornos sociales se organizan bajo un orden institucional por medio del cual se crean mandamientos éticos y leyes, las cuales buscan intermediar en las relaciones de los individuos en sociedad a través del derecho y tienen un origen tan primitivo como el tabú (Wundt, 1906). Este orden institucional está determinado por los principios nacidos en el instinto de auto conservación y que en el orden institucional y jurídico pasan a ser Principios, elementos ideales rectores que responden a estas necesidades primarias de la psiquis humana y son: el principio de seguridad y el principio de igualdad.

Ambos principios pertenecen al orden causal (Piaget y García, 1973) se desarrollan y observan dentro de la psicología y la antropología, pero veremos cómo estos principios, también se exigen aplicables dentro del campo ideal, lógico-formal del derecho (Isaacs, 1930). Entendemos que sin orden no hay seguridad para formar estructuras y sin estructuras no hay estabilidad ni psíquica, ni social, y es por ello que vemos en el derecho el elemento estructurador formal que permite generar estabilidad social (Lévi-Strauss, 2017).

En este apartado se dan los fundamentos del porque la igualdad, como concepto absolutamente abstracto e ideal, se ubica en el orden causal antropológico. Lo anterior radica en su origen psico-antropológico, en su base está el deseo y la necesidad psíquica de crear una igualdad, mágica y ficticia, pero funcional relacional en el ámbito social y esta ficción siendo enteramente ideal y abstracta. Este es el motivo por la cual atraemos su pertenencia al orden causal y no al orden ideal, pero nada quita que, explicado esto, la igualdad pueda operar enteramente en el orden ideal formal que es donde se utiliza.

El orden jurídico y sus leyes son elementos ideales, valorativos e ideologizados, pero no formales. Permiten a los ciudadanos la expresión de su ethos en libertad, a diferencia del derecho que es formal y que, al trabajar bajo el principio de igualdad, debe despojarse de estos elementos valorativos, para trabajar de forma objetiva y excluyente y por ello analizamos por separado las leyes y el derecho (Jiménez Cano, 2013).

Proponemos el regreso a la teoría pura del derecho de Kelsen, porque esta teoría está formada dentro de la ciencia formal ideal y contiene los elementos de imputación de la lógica-formal aplicado bajo el presupuesto del deber ser, lo que permite eliminar aquellos elementos extraños al derecho (Kelsen, 2009). En el presente trabajo se aporta la idea de que la teoría pura del derecho es un elemento de transcripción de la ley, del ordenamiento jurídico y del sentir étnico. Siendo la transcripción un proceso de expresión de la ley, donde el derecho escoge, analiza y aplica los elementos objetivos ya desprovistos de todo elemento valorativo e ideológico y los imputa al deber ser como categoría lógica, conteniendo el principio de igualdad y resguardando el principio de seguridad

LOS PRINCIPIOS ESTRUCTURADORES DE LA SOCIEDAD EN EL DERECHO

Los principios estructuradores de la sociedad de origen psicoantropológico se expresan y forman al derecho (Isaacs, 1933). El derecho está sometido a ellos y debe adaptarse a estas estructuras superiores. Definimos a esto principios de seguridad y de igualdad como estructuradores porque siempre están activos y son los que nos permiten observar y analizar de modo preventivo los peligros de la naturaleza y los peligros en las relaciones del grupo social. Nos permite prever potenciales peligros.

Esta previsibilidad está unida directamente al instinto de auto conservación y es donde Rousseau (2011) ancla su “pacto social”, el principio de igualdad es un elemento psicoantropológico con capacidad de mantener estable al principio de seguridad: “El pacto social crea un cuerpo moral y colectivo, es la base de todo sistema social donde el pacto sustituye con una igualdad moral y legítima lo que la naturaleza había puesto en desigualdad física entre los hombres, pudiendo ser desiguales en fuerza o talento, advienen todos iguales por convención o derecho” (Rousseau, 2011, p.46 y 53).

El principio de igualdad es el elemento estructural de orden social y jurídico, primero porque permite desarrollar las relaciones entre individuos de un mismo grupo (Isaacs, 1933) y segundo porque esa igualdad genera estímulos psíquicos de

confianza en el grupo, generando seguridad en las relaciones de su entorno, además es un principio institucional y comparte la raíz psico-etnológica que nace del principio de seguridad (Lévi-Strauss, 2017).

Dentro de la aplicación del derecho, para operar en la igualdad, es necesario una teoría jurídica que permita al derecho transcribir el elemento objetivo de la ley de forma estructurada, así la imputación del deber ser (Kelsen, 2009), se fija en un elemento objetivo, a través de una regla del derecho que sea ideal-objetiva y no causal, evitando que la práctica se ejerza sin fundamentos teóricos. En la esfera antropológica, el principio de igualdad se expresa de forma similar que, en el orden psíquico, en estos términos: “un individuo se halla limitado por el placer del otro”.

Este principio está en la conciencia, y siempre es objetal, esto quiere decir que la conciencia siempre se dirige a los objetos. “Para neutralizar un conflicto anímico y luego social, es necesario que por lo menos el individuo tenga un objeto igual que el otro individuo, la lógica que aplica el “yo” en términos de economía sexual es, si no puede ser superior a éste, entonces deben ser iguales (Isaacs, 1933). El deseo de posesión exclusiva de un individuo esta disciplinado por su miedo a sufrir invasiones, amenazando su seguridad, con la esperanza de que, si lo admito con el mismo derecho, no intentará tener más, es decir, la igualdad es el menor común denominador de todos estos deseos y de todos estos temores contradictorios” (Lévi-Strauss, 2017, p.126).

El deseo de posesión no es un instinto y nunca se genera una relación objetiva entre el objeto y el sujeto. Lo que le proporciona el verdadero valor al objeto es la relación con el otro, el significante, el deseo de poseer, es ante todo una respuesta social comprendida en los influjos del principio del placer promovido por el objetivo vital (Freud, 2015). Es por ello que en el orden social y jurídico el principio de igualdad no es contradictorio entre, por ejemplo, la propiedad y la comunidad o, entre monopolio y reparto o, entre arbitrario y arbitraje. Son diversas modalidades de una tendencia, una necesidad primitiva donde la igualdad responde a “La necesidad de seguridad” (Isaacs, 1933). En el orden jurídico y sus leyes observamos que el principio de igualdad es, además, una institución, la cual obliga al derecho a aplicarla bajo una garantía denominada

teoría jurídica. Destacando su expresión ideal en normas, la igualdad es la fuerza social, moralmente igualadora de aquellas desigualdades sociales que la naturaleza nos impone, obligando al derecho a aplicarla en la práctica (Rousseau, 2011, p. 53).

LA NECESIDAD DE UNA TEORÍA JURÍDICA QUE GARANTICE LA IGUALDAD EN EL ORDEN IDEAL FORMAL

Las teorías jurídicas tienen la finalidad de garantizar la igualdad porque brindan una base de aplicación de la ley generalizable a todos los casos que caen dentro del campo de la norma (Bacigalupo, 1999). Esto puede ser llamativo en el sentido de que una teoría jurídica del derecho está para describir el derecho y aplicar un método cuando se trabaja con el derecho, pero no está para aplicar una ley por tanto vemos que una teoría jurídica perseguiría en principio dos objetos.

Aunque esto no es realmente así, la teoría jurídica del derecho buscaría transcribir el elemento formal y objetivo del derecho que contiene una ley y le permitiría a través de su método formado con bases teóricas estructuradas por la igualdad ideal completar el derecho en un caso concreto.

El derecho como ciencia formal realiza operaciones lógicas referidas a la significación del acto del individuo y del grupo, el derecho nace de las ciencias causales por la ley, pero no pertenece a ella, sino que pertenece al mundo formal, no hay causa, sino deber o significación y como bien pudo identificar Rousseau (2011) el deber no está dirigido por la fuerza coactiva, sino que se relaciona con esa estructura psico-antropológica que responde solo a los significantes de origen afectivo, tanto individuales como sociales.

Weber, por ejemplo, justificó cierta infidelidad a la teoría, antes que apartarse de ella, (Weber, 1980). Otros juristas creen que la práctica impone apartarse de las teorías jurídicas, olvidando garantizar el principio de igualdad, perdiendo el contacto con la realidad y alejándose de la seguridad (Bacigalupo, 1999).

El orden jurídico es residual del causal pero le pertenece, solo se diferencia por estudiar los elementos ideales normativos, valorativos e ideológicos humanos como la moral y la ética

conectados a las bases afectivas más profunda del individuo y su grupo social (Wundt, 1929) y así consta en la teoría social de Rousseau, por ejemplo, aparece en la creación del Estado, sus pactos sociales y sus leyes “El Estado no es sino una persona moral, cuya vida consiste en la unión de sus miembros” “la voluntad general debe serlo en su objeto, partir de todos para aplicarse a todos” y “El pacto social impone una igualdad moral y legítima, lo que la naturaleza puso en desigualdad, advienen todos iguales por convención” (Rousseau, 2011, p.53, 59 y 61).

El derecho pertenece a las ciencias formales, está definido por la teoría pura del derecho como la norma positiva y se le exige su aplicación a través de los elementos de imputación lógico-formales para responder al principio de igualdad (Kelsen, 1943). El derecho es formal, no estudia la conducta humana, tampoco busca dominarla, no estudia los valores humanos y por tanto tampoco tiene entidad para aplicarlos. Para poder operar en el mundo del derecho es necesario identificar primero su objeto de estudio que es el elemento objetivo relacional de la norma ideal, positiva y animista (Moreno Fernandez, 2019).

El derecho objetivo necesita de una contención teórica precisa a través de la lógica-formal para garantizar que sus operaciones no vulneren, degraden o amenacen al principio de igualdad y afecte la estabilidad del principio de seguridad, que estructuran a los órdenes superiores como el psíquico y el antropológico. Pero hemos observado que en la práctica no se aplica la teoría jurídica y por tanto no se garantiza tal igualdad (Bacigalupo, 1999). Algunos juristas afirman que “la fidelidad a la norma parece contradecir su esencia y de una manera paralela se suele admitir que la práctica impone apartarse de las teorías jurídicas para lograr los resultados deseables, la teoría no respalda a la práctica” (Bacigalupo, 1999). Apuntamos como necesaria realizar una revisión a la teoría de Kelsen, para generar mejores bases teóricas en la práctica del derecho, mejorar la definición del objeto de estudio del derecho como el elemento objetivo relacional de la norma positiva, ideal y animista, proponer otro concepto de regla del derecho para evitar introducir elementos de las ciencias causales al derecho. En el trabajo de (Moreno Fernandez, 2019) se crea el elemento conceptual del objeto del derecho ideal-formal, extraído de la conducta humana.

Sobre el anterior elemento se identificó y aisló el “acto humano con significación social coherente” como elemento de imputación del deber ser, donde la significación no altere, vulnere, ataque o degrade el principio de igualdad y por tanto afecte el principio de seguridad de los órdenes superiores. Cuando se imputa el elemento objetivo de una norma a la significación de un acto humano, estamos asumiendo en primer lugar que no estamos ante una conducta humana y en segundo lugar cuando hablamos de imputación de la norma a un acto humano con significación social coherente, hacemos referencia a un elemento objetivo formal que tiene una lógica dentro del orden individual y que afecta al orden general (Lévi-Strauss, 2017).

El derecho es independiente y excluyente, se basa en su teoría para transcribir el elemento objetivo de la norma a la significación social del acto, respondiendo siempre a los dos principios estructuradores de los órdenes superiores, cumpliendo en la imputación con el principio de igualdad y el principio de seguridad exigidos por el pacto social (Rousseau, 2011).

EL PRINCIPIO DE IGUALDAD DENTRO DEL DERECHO

El principio de igualdad dentro de la esfera psíquica sublima la carga libidinal y resalta por su expresión ideal, capaz de modificar el universo que le rodea en función de sus deseos, Freud (2015). Esta proyección al exterior de los deseos sobre el objeto es producto del objetivo vital, expresado bajo el principio del placer, quién rige las operaciones psíquicas y que se identificó como el elemento primordial que contiene toda norma, definido como animismo normativo (Moreno fernandez, 2019). A él se le opone el orden del universo y por tanto no es realizable en el mundo real, pero, aun así, el ser humano continúa desarrollando su objetivo vital buscando igualarse con la naturaleza (Freud, 2015).

La función del derecho es referenciar la realidad infranqueable de la naturaleza, igualando las relaciones humanas, pero no pudiendo igualar la relación entre humano y naturaleza, con la finalidad mantener la estabilidad psíquica cuando responde correctamente al principio de seguridad (Isaacs, 1933). Es el principio del placer quien rige las operaciones

del aparato anímico desde su mismo origen y en el “yo” se exteriorizan a través de la conciencia, este principio del placer es difícil de educar porque el orden lógico que aplica el “yo” consciente siempre responde a su narcisismo y se comporta de forma auto referencial por la carga narcisista primaria.

Por ello, el “yo” no responde a la realidad natural de los objetos a los que su conciencia va dirigida y esto lo pone en peligro, hace prevalecer sus pulsiones sexuales sobre el principio de realidad, creando el riesgo por no detectar correctamente los límites naturales, lo que afecta al principio de seguridad (Freud, 2015, p.72).

Estos peligros son más difíciles de detectar cuando entramos en la esfera social, donde la igualdad articula todas las relaciones humanas, es aquí donde la teoría del derecho cobra realmente un papel primordial. La teoría debe garantizar la igualdad en la aplicabilidad del derecho respetando su naturaleza formal a un caso concreto y es por este motivo la necesidad no solo de comprender la naturaleza y alcances del principio de igualdad, sino también la necesidad de comprender como opera este principio dentro del derecho a través de una teoría jurídica como elemento de garantía al principio de igualdad en el derecho.

CONCLUSIONES

El influjo del principio de igualdad que nace dentro del orden causal y se desarrolla sobre el orden formal y el derecho es estricto y exigente, a tal punto que dentro del derecho se necesita de una teoría jurídica que garantice la aplicación de este tratamiento de igualdad en el orden formal. En este sentido y como bien afirmaba Bacigalupo, la teoría jurídica que contenga y desarrolle los conceptos y métodos del derecho son esenciales para garantizar el tratamiento de igualdad a la hora de aplicar el derecho a un caso concreto dentro de ese orden formal, haciendo que toda construcción jurídico-dogmática se desintegre si no puede apoyarse en una teoría jurídica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacigalupo, E., (1999): <<Empirismo y Teorías Jurídicas (La Utilización de las Teorías Jurídicas en la Práctica Judicial)>> Universidad Autónoma de Madrid, 19989, Revista Jurídica (1), 37 – 46.
- Badesa Calixto, Ingasi Jané y Ramón Jansana, (2012): Elementos de Lógica Formal, Barcelona: Editorial Planeta, segunda edición, 3ª reimpresión.
- Berguer y Luckmann, (2008): La Construcción Social de la Realidad, Buenos Aires: Amorrortu.
- Cortés, F. (2018): << Observación, causalidad y explicación causal>>, Perfiles Latinoamericanos, México: 26(52) | FLACSO.
- Freud, S. (2012): Introducción al Narcisismo, Madrid: Alianza Editorial.
- Freud, S. (2015): Más allá del principio del placer, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2016): Esquema del Psicoanálisis, Madrid: Alianza.
- Freud, S. (2018): Tótem y Tabú, Madrid: Akal.
- Jiménez Cano, Roberto. M, <<Una Defensa del Positivismo Jurídico Excluyente>>, Isonomía, (39) 83 – 126.
- Kant, I. (2013): Crítica de la Razón Práctica, Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Kelsen, H. (2009): Teoría Pura del Derecho, Buenos Aires: 4ª ed. 8ª. Reimp., Eudeba.
- Levi-Strauss, C. (1979): Antropología Estructural, México: Primera edición en español, editores Siglo Veintiuno.
- Lévi-Strauss, C. (2017): Las Estructuras Elementales del Parentesco, Barcelona: Espasa Libros.
- Lévi-Strauss, C. (2006): Tristes Trópicos, Publicado en francés por Librairie Plon, París: traducido por Noelia Bastard, 1955, Edición en Castellano por Editorial planeta.
- Mengoni, Luigi. (1985): Problema e Sistema nella controversia sul método giuridico, en Diritto e valori, Bologna: Il Mondo, 11-58.
- Moreno Fernandez, M. L. (2019): <<El origen del objeto de estudio del Derecho>> Revista telemática de filosofía del derecho (RTFD), (22), 79-94.
- Piaget y García (1973): Las Explicaciones Causales, Barcelona, Barral.
- Porteus, D. S, (1931): The Psychology of a Primitive People, New York: Freeport.
- Rousseau, Jean-Jaques, El contrato social, Traducido por Fernando de los Ríos, Espasa Libros, Madrid, 2011.
- Sussan Isaacs, (1933): Develoment in Young children, London: George Routledge & Sons.
- Vilajosana, Josep María, (2006): <<El positivismo jurídico convencionalista>>, en Ramos Pascua, José Antonio y Rodilla, Miguel Ángel (eds.), El positivismo jurídico a examen. Estudios en homenaje a José Delgado Pinto. Salamanca: Universidad de Salamanca,

521-536.

- Weber, Max, Die politi als Berufung, 1919, en Gesammelte politische Shriften, 4ta. Ed., 1980, pp.584.
- Wilson, D. (1999): <<Human Population Structure in the Modern World: A Malthusian Malignancy>>, Antropology Today, Vol. 15, n 6, 12.
- Wundt, W. (1929): La Evolución de las Filosofías, Traducido del alemán por Emilio R. Sadia, Madrid.
- Wundt, W. (1920): Vörkerpsychologe, (10 vols.). Leipzig: Engelmann

TSÍIMIN K'ÁAK WÁA TUUSIL? INTERCULTURALISMO FUNCIONAL EN EL PROYECTO “TREN MAYA”

Sara Álvarez Méndez²⁴

RESUMEN

El nuevo megaproyecto del gobierno federal mexicano, conocido como “Tren Maya”, es un servicio de transporte de pasajeros y carga, así como un corredor turístico. Se espera que este megaproyecto conlleve una integración del desarrollo económico y tecnológico vinculado a la Cuarta Transformación mexicana, así como un impulso agroindustrial y energético industrial desde una perspectiva económica, social, cultural y ecológica. Teniendo en cuenta las problemáticas que proyectos de similar naturaleza han atraído al norte caribeño, se considera que este proyecto puede significar la agravación de las problemáticas presentes y emergentes en el territorio, así como la introducción de nuevos conflictos vinculados al narcotráfico, el turismo de masas, la precariedad laboral o la erosión cultural de los pueblos originarios.

El proyecto muestra la intención de realizar cambios radicales de forma cortoplacista, por lo que cabe reflexionar sobre las problemáticas que puede acarrear en la diversidad y las dinámicas culturales endógenas al territorio sobre el que se extenderán sus 1.550 km de vías, así como conocer el impacto que supondrá la implementación del proyecto en los modos de producción material y simbólica de las comunidades originarias. Más allá y pese al Tren Maya, México todavía tiene una oportunidad de subirse al tren de la Cuarta Revolución Industrial y aplicar políticas de desarrollo que atajen la brecha digital, aseguren una educación especializada y puestos de trabajo cualificados, sustituyendo así la inversión en el sector turístico, cuya economía se fundamenta en la mano de obra barata, temporal y no cualificada, así como en la explotación del medio y cultura endógenas.

²⁴ Universidad de Salamanca. Doctoranda por el programa de Doctorado en Ciencias Sociales (línea de Antropología Cultural) por la Universidad de Salamanca. Avilés, España, sara.alv@usal.es

PALABRAS CLAVE: ecología cultural, interculturalismo funcional, tren maya, cultura maya

INTRODUCCIÓN

En medio de la Cuarta Transformación y la Cuarta Revolución Industrial se encuentra México con sus múltiples megaproyectos estancados o abandonados. En este contexto, el gobierno de Andrés Manuel López Obrador presenta un nuevo megaproyecto que promete ser un boom económico centrado en el desarrollo e inversión de las infraestructuras, esta vez, densamente apoyado en el turismo y el transporte de carga en el sureste: el Tren Maya.

Para México estos programas de inversión público-privada en infraestructuras son naturales a cada inicio de sexenio y no constituyen ningún tipo de novedad. Estos proyectos forman parte de una estratégica y continua renovación política cuyo objetivo es reactivar la economía mexicana con propuestas “contracíclicas” manifestadas en una nueva gran obra que “lo cambiará todo”. La obra promete revitalizar la economía en casi todas sus ramas y vertientes, al mismo tiempo que promete atajar múltiples problemáticas sociales a través de la idea de “cuanto más grande y moderno, mejor”. Aunque esto rara vez funciona²⁵.

En esta ocasión, el desarrollo del proyecto, así como su optimismo, avanzan a caballo entre la viabilidad y la utopía, abarcando más de cincuenta municipios en cinco estados del sureste de la república mexicana entre los que se proyectan diez áreas naturales protegidas, miles de vestigios arqueológicos, así como diversas poblaciones indígenas y campesinas con sus propios modelos de producción y materialidad cultural. Las perturbaciones que pueda acarrear el proyecto no son perjudiciales por el hecho de modificar la cultura endógena —de hecho, es propio en un contexto de globalización y transformación industrial que se den cambios—, sino por la imposición, el impacto negativo y el riesgo de aculturación. Estos cambios no significarían un cambio de paradigma dentro de una cultura determinada, sino una mudanza cultural a través del interculturalismo liberal.

²⁵ Bent Flyvbjerg estimó que, aproximadamente, de cada mil megaproyectos entra dentro del margen de tiempo, presupuesto y beneficios (Flyvbjerg, 2014: 11).

En pleno desarrollo, el Tren Maya presenta una gran variedad de problemáticas entre las que destaca la falta de planificación, la vaguedad en los estudios y propuestas, así como el peligro de la ausencia de evaluación de los posibles impactos acumulativos no contemplados. El proyecto, además, parece desenvolverse bajo una perspectiva que desplaza las necesidades y las urgencias guiándose con un imperativo desarrollista neoliberal, ejemplo de ello, es la inclusión de sus obras dentro de las actividades esenciales ante la crisis sanitaria de la pandemia del SARS-COV-2 durante la primavera de 2020.

EL TREN MAYA Y EL PROYECTO CANCÚN

En esta ocasión, México tiene una clara oportunidad de desarrollo socioeconómico. La crisis del SARS COV-2 ha hecho inmanente la necesidad de la implementación digital propia de esta nueva era industrial, y la Cuarta Transformación puede ser el eje sobre el que se articule su posición en el mapa de la Industria 4.0. Pero esta oportunidad no parece ir de la mano del Tren Maya, sino de la digitalización de la industria manufacturera, la economía del conocimiento, el desarrollo TIC, así como la inversión en CTI²⁶, entre otros (Schatan, 2018:8, 12,21). En 2018 México integró la Agenda Digital Nacional para la implementación digital del país. Los ejes de la agenda se asientan en el diseño institucional para la transformación, una política fiscal para el desarrollo, un marco gubernamental en materia TIC y desarrollar una competitividad digital²⁷. Sin embargo, el país sigue expuesto a la Cuarta Revolución Industrial con un bajo volumen de empresas digitalizadas²⁸, sin una capacitación de ecosistemas competitivos, sin una oferta académica específica y elevada, con una necesidad de mejora exponencial de los sistemas I+D+i, la necesidad de que la confianza y colaboración internacional en el sector aumente, así como un agresivo plan de desarrollo de infraestructuras de cobertura digital²⁹.

²⁶ La crisis del COVID 19 ha acentuado la brecha digital y la importancia de la Industria 4.0 como punta de lanza para minimizar el impacto de las debilidades del sistema capitalista.

⁵ Vid. ADN (2018) ADN. Beneficios digitales para todos. México.

²⁸ Vid. CHIATCHOUA, Cesaire y LOZANO ARIZMENDI, María del Carmen. Mecanismos de ajuste y digitalización de las micro y pequeñas empresas ante el COVID-19 en México. *Nova scientia* [online]. 2021, vol.13.

²⁹ Vid. Arreola, J. (19 de octubre de 2018) "AMLO hacia la Cuarta...Revolución Industrial"

Sin embargo, la Cuarta Transformación parece tomar una ruta diferente a la digitalización y apuesta por el mismo desarrollo socioeconómico que tomó Quintana Roo en la década de los años 70. Entonces, el desequilibrio comercial devenía de la incapacidad de elaboración de bienes de capital y productos intermedios (Enríquez citado en Espinosa-Coria, 2013: 156) y el proyecto de Cancún fue promovido tanto por la administración pública como por el Banco de México (Espinosa-Coria, 2013:157) quienes impulsaron el desarrollo regional apostando por la construcción de cinco polos turísticos con objetivos similares a los que presenta el Tren Maya: captación de divisas, estimular el desenvolvimiento económico de zonas aisladas del país, redistribución económica, atajar la exclusión social, crear empleo... Y presentó, del mismo modo que lo hace ahora el tren, una sobrestimación de los impactos positivos y una baja previsión de los posibles impactos negativos.

En efecto, el proyecto Cancún creó empleo y dio a conocer la región al resto del mundo. Sin embargo, los trabajos no cualificados del sector servicios y la masificación de la mano de obra atrajeron grandes flujos migratorios que hicieron crecer rápidamente una zona que, hasta el momento, poseía una densidad de población muy baja. Pero esta fuerte masificación del turismo de bajo coste también atrajo el narcotráfico, la prostitución y la trata de blancas, lo que, a su vez, motivó el tráfico de armas, los secuestros y la economía sumergida.

En la actualidad, la economía de Quintana Roo descansa exacerbadamente en el sector servicios y las actividades agrícolas se han visto minimizadas. A su vez, las violencias presentes en el norte caribeño afectan a la principal actividad económica, reduciendo el turismo según aumenta la inseguridad y la delincuencia³⁰. Cabe mencionar que, por la propia naturaleza económica de la industria turística, no se alcanzó la integración económica ni la redistribución del capita^l³¹, además de que se ha afianzado la precariedad laboral y su estacionalidad.

Forbes México. Disponible en <https://www.forbes.com.mx/amlo-hacia-la-cuarta-revolucion-industrial/>

³⁰ Vid. Lozano, M. (2016). Inseguridad y turismo en Quintana Roo, México (1997-2013). *Revista Criminalidad*, 58 (1): 159-169.

³¹ En el año 2016, Quintana Roo captó un 33.6% del total de divisas que el turismo ingresó en el país (G. Gasparello, A. Ceceña, 2019:31), pero la zona registró, en el mismo tiempo, un índice de Gini de 0.4351 (SEMANART).

Con estas problemáticas sin resolver en Quintana Roo, México ha presentado el Tren Maya como una “oportunidad para potenciar el desarrollo social, cultural y económico de la península de Yucatán” (FONATUR, 2020: 4) con una fórmula similar a la del proyecto Cancún. En esta ocasión, el Tren Maya consiste en la construcción aproximada de 1550 km de vías férreas entre los estados de Tabasco, Campeche, Chiapas, Yucatán y Quintana Roo con varios proyectos asociados, entre ellos, la reordenación territorial y un plan de desarrollo urbanístico, así como hotelero. A raíz de esta proyección, cabe reflexionar acerca de qué estrategia de interculturalismo adoptará el proyecto que afectará a la producción material y cultural de los pueblos originarios presentes en el terreno que atravesarán sus vías.

DIVERSIDAD Y DINÁMICAS CULTURALES FRENTE AL TREN MAYA

Tras la crisis que sufrió el marxismo, se reforzó el pensamiento liberal sobre la diferencia y esta se vio desvinculada de una base económico-política para ser centrada en los derechos culturales, identitarios y políticos representativos de las minorías³².

Pero esta mirada no es del todo certera, puesto que, por ejemplo, en el caso latinoamericano, el interculturalismo se basa en las relaciones entre culturas dominantes y subalternas, no en el carácter mayoritario o minoritario de estas (Cruz Rodríguez, 2014:248).

Es, a través de esta visión “despolitizada”, donde la introducción al mercado global de las comunidades originarias se realiza a través de un interculturalismo funcional, también conocido como interculturalismo liberal. Básicamente, una estrategia de coexistencia donde se reconoce y tolera la diversidad entre diversas culturas y donde se da una integración limitada mientras se garanticen los modelos de integración posmoderna del estado. Así, el interculturalismo liberal centra su atención en las relaciones interculturales ignorando las dinámicas económico-políticas vinculadas a estos grupos humanos, por lo que los análisis de estas relaciones no tendrán en cuenta las asimetrías del desgarramiento del tejido social intrínsecos al sistema

³² Vid. Kymlika, W. (1996) Ciudadanía multicultural. Buenos Aires, Paidós.

capitalista global en el que se introduce a las comunidades originarias.

La problemática de este modelo reside en la acumulación de capital de su economía de mercado, lo que se opone a los modelos de producción local —generalmente de marcada naturaleza rural y autogestión—. En el caso de las comunidades mayas, existe un modelo de estrategia de uso múltiple³³ vinculado a la diversidad biocultural de la península. La introducción de la mercantilización y cosificación de la tierra romperá las dinámicas de los pueblos originarios a través del vaciado de significado del espacio, favoreciendo el despojo y acaparamiento, el abandono de las actividades agrícolas tradicionales por actividades vinculadas al nuevo modelo económico, la explotación por monocultivo, entre otros efectos iniciales.

Con el proyecto del Tren Maya y su plan de ordenamiento territorial, se puede prever que el desarrollo urbanístico se lleve a cabo desde un interculturalismo funcional que favorezca la segregación, el incremento del precio del suelo o la inflación inmobiliaria, esto sin contar con los múltiples impactos en el suelo, flora y fauna locales. Además, al ser un sistema de transporte masivo, el tren puede convertirse en un detonante de sobrepoblación.

La Organización Mundial del Turismo (OMT)³⁴ ya ha proyectado la triplicación del turismo en la zona, un anuncio que se confronta al planteamiento de un “ecoturismo” o turismo sustentable que amplíe el acceso al patrimonio cultural de la región de forma ordenada³⁵.

La inversión en construcción e industria turística ha sido durante décadas la fórmula dominante en México, sobre todo en el norte caribeño. Sin embargo, en este nuevo contexto de revolución industrial, este modelo es insostenible. El sistema productivo debe profundizar en atajar la desigualdad interna alejándose de las fórmulas ya aplicadas hace medio siglo,

³³La estrategia de uso múltiple implica la milpa, la apicultura y meliponicultura, así como la extracción y recolección de recursos forestales, la caza y la pesca (Toledo *et al.* 2008:346).

³⁴S.a (1 de julio de 2021) “OMT dice que el Tren Maya triplicará el turismo en el sureste de México” Agencia EFE. Edición América. Disponible en <https://www.efe.com/efe/america/mexico/omt-dice-que-el-tren-maya-triplicara-turismo-en-sureste-de-mexico/50000545-4575730>.

³⁵Cabe mencionar que existe una diferencia sustancial entre denominar turismo sustentable a la dispersión territorial de las masas del turismo posfordista y el turismo sostenible que busca generar un mínimo impacto tanto en el medio como en la cultura local.

asimismo que se debe atajar la explotación cultural desde una perspectiva neoliberal.

ONU-Habitat ha realizado y publicado en 2020 diversos informes que han mostrado la consciencia de las problemáticas y riesgos asociados al proyecto³⁶. Del mismo modo, se han identificado las problemáticas socioeconómicas presentes y emergentes en la zona. Sin embargo, en estos mismos informes se presenta cómo estas problemáticas no se solventarían con la construcción del proyecto, ni siquiera sitúan la construcción como una actividad necesaria, esencial o urgente. Igualmente, a lo largo de los diagnósticos se refleja cómo la construcción podría agravar e, incluso, generar nuevas problemáticas añadidas a las ya presentes en la zona. Asimismo, los informes no valoran la interrupción o aplazamiento de la ejecución de la obra del Tren Maya, quizás porque en el momento de la publicación de estos estudios ya estaba en construcción.

Así, la ONU-Habitat refleja la necesidad de mejorar el manejo de residuos, la mejora en el sistema de salud y educativo (ONU-Habitat, 2020c: 29, 79,200,288, 295,297). Al mismo tiempo, se señalan problemáticas cuyo nudo es mucho más profundo y complejo, como es el caso de la inseguridad provocada por la presencia de grupos armados o los conflictos fronterizos (Ibid:215, 245,251,257, 263,269, 275, 282). Todas estas son problemáticas de mayor urgencia y valor social que no serán solventadas a través de la construcción del proyecto. Naturalmente, estos diagnósticos se podrían haber realizado sin la necesidad de la existencia del proyecto Tren Maya, al mismo tiempo que las medidas podían ser tomadas con planes a menor escala que resultasen más eficientes y generasen menos impacto. Sin duda los beneficios económicos del proyecto contribuirán en mayor o menor medida a poder intervenir en estas problemáticas, sin embargo, quizás no sea ni el camino más claro ni más corto para hacerlo. Es, en este marco, donde se puede entrever el peligro de que los programas y sus mecanismos se correspondan a una realidad nacional ideológica y no a unas exigencias marcadas por las circunstancias, desoyendo así las verdaderas problemáticas y redirigiendo los recursos hacia un proyecto superfluo.

El principal beneficio acuñado al tren radica en “potenciar la economía regional, vinculando a la población local en los

³⁶Estos informes surgen a raíz del convenio “Desarrollo Integral Territorial y Urbano de la Región Sureste de México - Corredor Regional Tren Maya” firmado el 21 de mayo de 2019 entre FONATUR y ONU-Habitat.

proyectos asociados al tren” (ONU-Habitat, 2020c: 189,193). En relación con la actividad turística llevada a cabo en la zona hasta el momento, esta impone unas dinámicas de diferenciación entre los que viajan para consumir y los habitantes que sirven (ONU-Habitat,2020d: 153), todo ello en un marco de actividades fundamentadas en lo innecesario. Cabe mencionar que gran parte de los grupos humanos originarios tienen una ocupación basada en el modelo de estrategia múltiple que podría verse negativamente afectada por el proyecto, aunque este modelo autosuficiente no sea eficiente bajo una mirada capitalista.

Teniendo en cuenta la perspectiva de este modelo de interculturalismo, cabe reflexionar acerca de cómo va a afectar la homogeneización cultural y espacial a los pueblos originarios incluidos en este modelo mercantil y cuál será su traducción en las expresiones y manifestaciones culturales, así como al uso y transmisión de la lengua originaria.

CULTURA MAYA™

Durante las últimas décadas el legado histórico y cultural de la comunidad maya han sido exaltados al mismo tiempo que los miembros de la comunidad sufrían problemas como la desnutrición, la discriminación, la aculturación, la desintegración social o el menoscabo de sus derechos, entre otros (Robles Zavala, 2010:103, 129). Además, la dicotomía entre lo que la comunidad exige y la respuesta que dan las autoridades ha profundizado en la desconfianza y segregación de las comunidades.

Así, debido al subcenso sistemático de las comunidades, la desconfianza ante la segregación étnica o la migración, la contabilización de la presencia maya en Yucatán es muy compleja. Se estima que la población indígena compone dos tercios de la población yucateca, un 33.8% de Quintana Roo y un 32% en Campeche³⁷ (INEGI, 2013: 85) se presentan los principales resultados definitivos del Censo de Población y Vivienda 2010 que constituyen una pequeña muestra de la información disponible para conocer las características demográficas, sociales y económicas básicas de la población y de las viviendas. (INEGI, 2010, p. 85. El caso de las lenguas mayas también es

³⁷ Estos datos se corresponden con el porcentaje de población de 3 años y más que se considera indígena, hable o no hable una lengua originaria en el año 2010.

preocupante, puesto que en muchas ocasiones no solo se vincula el uso de la lengua originaria como un índice de pobreza económica (Cornejo y Bellón, 2010:10), sino a que esta lengua está siendo abandonada paulatinamente por factores como la segregación, la educación, la migración o la decisión de no transmitir dicha lengua a la siguiente generación por motivos histórico-políticos.

Las corrientes migratorias presentes en Quintana Roo a raíz de la década de los 90 impactó negativamente en el uso de la lengua maya al fomentar su abandono (Sánchez Arroba, 2003: 400) , ¿cómo va el Tren Maya a impulsar el uso y protección de estas lenguas desde las mismas dinámicas del proyecto Cancún?

Asimismo, la protección del derecho a la identidad cultural³⁸, el derecho de libre determinación y el derecho al territorio chocan frontalmente con la construcción de este proyecto. Paradójicamente, en el Plan de Estructura Territorial del Sureste de México se recoge como objetivo: “Resignificar las culturas de los pueblos indígenas, defendiendo y respetando los derechos de los pueblos indígenas a decidir sobre su territorio, así como reconocer las concepciones culturales sobre la vida y el mundo.” (ONU-Habitat, 2020b:60). Sin embargo, el proyecto se va a edificar en el territorio de las comunidades sin que este sea un proyecto propio y con una dudosa financiación privada que ha ido oscilando entre el 90% y el 10% en estos tres años³⁹. Esto proporciona una duda razonable de si el proyecto busca impulsar el desarrollo regional o, por el contrario, ha adoptado el nombre de una comunidad con fines comerciales y publicitarios.

Independientemente del escenario financiero, el uso del nombre “maya” proyecta una promesa implícita de conocer la “auténtica comunidad maya” y sus saberes ancestrales, puesto que ambos son, a través del turismo, consumibles. Así, la cultura maya se pierde entre términos como «ancestral», «espiritual», «natural», «mágico» o «místico», entre otros. A través de estos términos —generalmente divulgados en la propaganda turística para el consumo de las clases media y alta no partícipes de

³⁸ Vid. “Derecho a la integridad cultural” recogido en el artículo VII de la sección tercera de desarrollo cultural de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, el artículo 12 y 27 del Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Poblaciones Indígenas. (ONU 1994), el artículo 5, 13(1) y 14 del Convenio 169, sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Organización Internacional del Trabajo (1989), los artículos 15 (1) y (2) del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU (1966).

³⁹ Vid. Núñez Rodríguez, V. (7 de marzo de 2020) “Financiamiento del Tren Maya” *Jornada*. Disponible en <https://www.jornada.com.mx/2020/03/07/opinion/016a1pol>.

esta cultura— se realiza un retrato romántico genérico e idealizador de la comunidad maya, despojándola de un tiempo y un espacio y avocándola a una idea homogeneizadora de las lenguas, costumbres, manifestaciones y producciones mayas en el imaginario común. Del mismo modo, se proyecta una imagen pueril y paternalista de la comunidad, separada de las experiencias socioeconómicas o políticas indígenas que eleva al individuo indígena a un plano propio de los cuentos maravillosos. Desde este paradigma de interculturalismo funcional, la cultura, como subjetividad colectiva, es esencializada y consumida por otros ajenos como mercancía, un consumo light de la otredad, sin riesgos ni problemas identitarios para quien la consume. Se trata de una derivación del análisis cultural de la producción hacia el consumo para evitar negar a su vez las formas de dominación ideológica en nombre de una democracia semiótica simétrica de la democracia a los consumidores prototípica del pensamiento neoliberal.

En ese sentido, la postura de un desarrollo regional y un ordenamiento territorial en torno al turismo forma parte de otras modalidades de violencia simbólica, estructural y directa. Este modelo económico no deja de apropiarse de un terreno para explotarlo lo que constituye en sí la violación del artículo 7 del Convenio 169 de la OIT, que reconoce a los pueblos “el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo” (OIT, 1989:28).

En el caso del Tren Maya, parte del trazo de vía conocido actualmente posee viviendas colindantes. Los miembros de grupos originarios dueños de estas construcciones tienen, en su mayoría, un vínculo con el espacio que ultrapasa el carácter material y económico de la vivienda. Aun más, la propia estructura de la casa maya manifiesta un sistema tradicional cuyos valores van desde la arquitectura a la interacción social. La ONU-Habitat publicó el pasado marzo de 2020 el Protocolo de relocalización consensuada de población desde los Derechos Humanos, centrado en el caso de Campeche. Sin embargo, si las familias no aceptan la relocalización, los litigios serán a través de las autoridades competentes sin que la ONU-Habitat intervenga, además, la decisión del lugar final de la reubicación de las familias queda, en un principio, a cargo del FONATUR. En un principio, parece ser que los residentes deben someterse a una “relocalización consensuada” que no ha sido consultada

ni consentida. Por su parte, las familias afectadas en Campeche iniciaron su propia movilización en contra del proyecto y su relocalización a través de “Colectivo Tres Barrios”.

Respecto a las consultas, según señala la ONU-DH, “los estándares internacionales de derechos humanos establecen que la consulta y el consentimiento de los pueblos y comunidades indígenas debe ser previo, libre, informado y culturalmente adecuado” (ONU-DH, 2019), sin embargo, el proceso de consulta indígena llevado a cabo entre el 15 de noviembre 2019 y el 15 de diciembre de 2019 no cumplió los estándares internacionales de derechos humanos.

A través de la asistencia a las asambleas regionales informativas, la ONU-DH determinó que la información ofrecida no era adecuada ni fidedigna puesto que se presentaron exclusivamente los posibles beneficios del proyecto y no los impactos negativos. Las consultas carecían de estudios sobre los impactos e indujeron a pensar que la aceptación del proyecto garantizaría la atención a necesidades básicas vinculadas a la salud, la educación, el medio ambiente, la cultura y otros factores, aunque el proyecto no garantiza estas condiciones. Con carácter general, las consultas fueron breves y en muchas ocasiones no hubo intérpretes en lengua originaria. Por otra parte, los destinatarios de la consulta no fueron elegidos y acordados entre las comunidades originarias y las instituciones. La mayor parte de personas consultadas fueron autoridades municipales y ejidales, dejando a un lado a otras personas que formaban parte de las comunidades. Destaca entre las ausencias, la baja participación y representación de las mujeres indígenas (ONU-DH, 2019).

Respecto a las autoridades ejidales presentes en la consulta, estas no se corresponden con las autoridades tradicionales de los grupos mayenses. Si es cierto que algo más de la mitad del trazo del Tren Maya se encuentra sobre terrenos ejidales, terrenos en un régimen de propiedad social al que se vincula un modo de vida campesino y una cosmovisión resiliente. Sin embargo, identificar a las autoridades ejidales como “líderes comunitarios” equiparables a las autoridades tradicionales se traduce en un pobre análisis sociológico y antropológico.

También es cierto que durante décadas se ha instrumentalizado el derecho de representación autónoma de los

indígenas a través de la suplantación, creación o empoderamiento de liderazgos y estructuras falsamente representativas de los pueblos originarios (G.Gasparello, A. Ceceña, 2019: 45). Lo que se ha traducido en el descrédito de las autoridades indígenas. Así, las opiniones obtenidas de la consulta indígena 2019 son esencialmente beneficiarios y figuras bisagra, como es el caso de las figuras ejidales

A raíz de esta situación y en un marco donde no se ha obtenido el consentimiento libre, previo e informado de las comunidades indígenas, ya se está viendo un deterioro en el tejido social y división comunitaria entre quienes aprueban y quienes rechazan el proyecto.

CONSIDERACIONES FINALES

El mayor problema que posee el proyecto del Tren Maya no reside en un aspecto económico, social, cultural o ambiental, sino en la falta de planificación. El proyecto entró en construcción cuando todavía no se había definido el objetivo central, el trazo final, la ubicación de las estaciones, el material rodante o su tracción, el tipo de vía, el número de pasajeros, la cantidad de viajes diarios que realizará el tren, un estudio de impacto medioambiental serio en el que se incluya una definición adecuada del SAR, cómo se evitará el daño de las zonas arqueológicas descubiertas y un plan para aquellas que pudieran ser descubiertas, cómo se llevarán a cabo los planes urbanísticos y cómo se redistribuirá la derrama económica turística en el área peninsular, además de realizar una consulta indígena digna, entre otras imprecisiones y ausencias.

Aunado a la falta de planificación, el gobierno mexicano ha decidido avanzar con el proyecto durante la pandemia del COVID-19 —aunque el proyecto no es básico ni necesario en un contexto de emergencia—, incluyendo en esta actividad los desplazamientos de las “relocalizaciones consensuadas”. La continuidad del proyecto durante la pandemia significa que las personas afectadas por la relocalización no tienen garantías jurídicas para impugnar cualquier abuso.

Por otro lado, la opacidad con la que se lleva a cabo el proyecto nos deja sin conocer los verdaderos impactos

ambientales, económicos y sociales vinculados al mismo. Tampoco se ha determinado cuántas familias serán relocalizadas o dónde serán relocalizadas. Del mismo modo, los documentos publicados respecto al proyecto son oscuros, erróneos, incompletos o superficiales. Todo esto en un mar de proyecciones y previsiones idealistas en las que el margen de error ni siquiera existe. Esto deja al proyecto como una utopía confeccionada a base de corazonadas, promesas políticas y aspiraciones cortoplacistas.

El proyecto sufre mudanzas continuas y se edifica en un continuo potencial que parece nunca alcanzar el presente lo que es contraproducente tomando en cuenta las dimensiones de su impacto. Se debe tener en cuenta que el Tren Maya conectará en su corredor seis bienes inscritos en la lista de patrimonio mundial de la UNESCO, así como cinco reservas de la biosfera de la red mundial de reservas de la biosfera de la UNESCO⁴⁰, miles de yacimientos arqueológicos, cinco estados donde residen más de un decena de comunidades originarias y es una obra que el CEPAL llegó a proyectar en el futuro hasta Centroamérica⁴¹.

Objetivamente se puede determinar que existe una grave desestimación del impacto del proyecto Tren Maya en las culturas presentes en la zona. Se reitera que, entre los impactos negativos, la creación de empleo sin cualificación ya no sostenible en el modelo mexicano actual y, aunque sea vendido como una oportunidad para salir de una supuesta condición de atraso y marginación, lo que se necesita es la capacitación y educación especializada de calidad.

México todavía tiene una oportunidad de desarrollo socioeconómico vinculado la era digital e Industria 4.0 lo que atajaría la brecha digital. Del mismo modo, con la elaboración del diagnóstico que identifica las problemáticas presentes y emergentes se puede iniciar inmediatamente la toma de medidas adecuadas y coherentes. En este sentido, cabe reflexionar qué ocurriría con las problemáticas identificadas si no hubiese existido este proyecto, ¿existe una preocupación por la situación de los pueblos originarios más allá de sacar rédito económico-político de su inclusión en el mercado global?

⁴⁰ Vid. UNESCO (2020) *Programa de acompañamiento para el desarrollo sostenible en la ruta del Tren Maya: fortalecimiento y salvaguarda del patrimonio cultural y natural*.

⁴¹ Vid. S.a (27 de agosto de 2019) "Tren Maya pone a Chetumal en la mira comercial de Centroamérica" *Sipse* Disponible en <https://sipse.com/novedades/tren-maya-proyecto-chetumal-estaciones-carga-ciudad-logistica-centroamerica-342441.html>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cornejo, I., y Bellón, E. (2010). Cuando alguien habla la maya, se nota que son pobres. *Revista de Paz y Conflictos*, 6. Disponible en <https://doi.org/10.30827/revpaz.v3i0.439>
- Cruz Rodríguez, E. (2014). Multiculturalismo, interculturalismo y autonomía. *Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 22(43), 243-269. Disponible en <https://doi.org/10.24836/es.v22i43.54>
- Espinosa Coria, H. (2013). El origen del proyecto turístico Cancún, México. Una valoración de sus objetivos iniciales a 42 años de su nacimiento. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 11(1), 134-153. Disponible en <https://doi.org/10.29043/liminar.v11i1.27>
- Flyvbjerg, B. (2014). What you should know about megaprojects and why: An overview. *Project Management Journal*, 45(2), 6–19. <https://doi.org/10.1002/pmj.21409>
- FONATUR (2020). *Tren Maya. Tsíimin K'áak*. Información del proyecto Tren Maya. Anexo Técnico.
- Gasparello, G. y Ceceña, A. M. (2019). *Impactos Sociales y Territoriales del Tren Maya Miradas Multidisciplinarias*. Dirección de Etnología y Antropología Social Instituto Nacional de Antropología e Historia. Departamento de Producción Económica Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco Altépetl Desarrollo Comunitario Productivo y Ambiental AC.
- INEGI (2013) *Censo de Población y Vivienda 2010, cuestionario ampliado. Perfil sociodemográfico Estados Unidos Mexicanos*.
- Lozano Cortés, M. (2016). Inseguridad y turismo en Quintana Roo, México (1997-2013). *Rev. Crim*, 58(1), 1997- 2013.
- Oficina Internacional del Trabajo (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.
- ONU - Habitat. (2020a). *Protocolo de relocalización consensuada de población desde los Derechos Humanos*. Disponible en: <https://www.onuhabitat.org.mx/images/Tren-Maya/campeche/Protocolo-de-reasentamientos-ONU-Habitat.pdf>
- ONU (19 de diciembre 2019) “El proceso de consulta indígena sobre el Tren Maya no ha cumplido con todos los estándares internacionales de derechos humanos en la materia: ONU-DH” Comunicado oficial. Disponible en: <https://www.onu.org.mx/el-proceso-de-consulta-indigena-sobre-el-tren-maya-no-ha-cumplido-con-todos-los-estandares-internacionales-de-derechos-humanos-en-la-materia-onu-dh/>
- ONU-Habitat (2020b) *Plan de Estructura Territorial del Sureste de México. Desarrollo Integral Territorial y Urbano de la Región Sureste de México Corredor Regional Tren Maya*.
- ONU-Habitat. (2020c). *Diagnóstico regional (microrregiones) Desarrollo Integral Territorial y Urbano de la Región Sureste de México. Corredor regional Tren Maya*.

- ONU-Habitat. (2020d). Sistema de evaluación ex ante de los impactos generados por la estrategia de desarrollo integral de la región sureste. 233. Disponible en: <http://70.35.196.242/onuhabitatmexico/Sistema-Evaluacion-Exante.pdf>
- Palacios, J., Flores-Roux, E., & García, A. (2013). Diagnóstico del sector TIC en México conectividad e inclusión social para la mejora de la productividad y el crecimiento económico. Banco Interamericano de Desarrollo, 38, 1–76. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Diagnóstico-del-sector-TIC-en-México-Conectividad-e-inclusión-social-para-la-mejora-de-la-productividad-y-el-crecimiento-económico.pdf>
- Rivera, C. P., Agüero, M. M., & Campos, R. A. (2017). El imaginario de la horizontalidad como instrumento de subordinación: La política de salud pueblos Indígenas en el multiculturalismo neoliberal Chileno. *Saude e Sociedade*, 26(3), 751–763. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902017169802>
- Robles Zavala, E. (2010). Los múltiples rostros de la pobreza en una comunidad maya de la Península de Yucatán. *Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 18(35), 100–133.
- Sánchez Arroba, M. E. (2003). Migración y pérdida de la lengua maya en Quintana Roo. *Migración y políticas públicas en el Caribe Mexicano* (pp.397-468). Universidad de Quintana Roo.
- Schatan, C. (2018). Retos de la automatización y digitalización para el empleo en México. 1–24. Disponible en http://www.foroconsultivo.org.mx/proyectos_estrategicos/img/8/6.pdf
- Sosa Ferreira, A., y Cazal Ferreira, A. (2015). El espacio público en la ciudad de Cancún frente al proyecto turístico. *URBS - Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 5(2), 65–80.
- Toledo, V. M., Barrera-Bassols, N., García-Frapolli, E., & Alarcón-Chaires, P. (2008). Uso múltiple y biodiversidad entre los mayas Yucatecos (México). *Interciencia*, 33(5), 345–352.

Conferencias Magistrales

HACIA UNA ECOFILOSOFÍA INTERCULTURAL

Alcira B. Bonilla⁴²

RESUMEN

La conferencia se articula en tres partes: 1) Introducción: Filosofía Intercultural Nuestroamericana Liberadora, en la que se propone la noción de “ecofilosofía” como desarrollo final de este posicionamiento filosófico. 2) Coronacrisis y “buen vivir”, donde se insiste en dicha crisis como emergente de crisis estructurales anteriores, y se propone la alternativa de formas de convivencia relacionales que pueden sintetizarse en la expresión “buen vivir” que traduce la propia de varios pueblos originarios de Nuestra América. 3) Derechos humanos, derechos culturales, derechos de la Tierra y de los seres vivos, y “derechos ecoculturales”. En esta última parte se despliega un argumento en favor del reconocimiento de los derechos ecoculturales como parte de un derecho alternativo, o sea, de una justicia contextual, intercultural y ecocentrada⁴³.

PALABRAS CLAVE: Filosofía Intercultural Nuestroamericana Liberadora, Coronacrisis, “buen vivir”, derechos ecoculturales, justicia contextual

⁴² Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

⁴³ Para la realización de esta presentación, la conferencista ha recurrido a materiales de su autoría publicados anteriormente (Bonilla 2022, 2021a, 2021b, 202, 2017, 2015).

SALUDOS Y AGRADECIMIENTOS

Buenas tardes, a todas las personas presentes en el Zoom o que siguen este congreso por otros medios y mi gratitud por su escucha. Agradezco la invitación para realizar esta conferencia de cierre a las y los coordinadores del Congreso, en especial al querido colega Dr. Jaime Montes Miranda, al Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras, a la Dra. Mónica Fernández y al Dr. Ángel Espina Barrio.

INTRODUCCIÓN:

FILOSOFÍA INTERCULTURAL NUESTROAMERICANA LIBERADORA

Para comprender la emergencia y expansión de la Filosofía Intercultural en Nuestra América y las modalidades en las que se desarrolló, debemos hacer referencia a dos hitos fundamentales: la aparición de la Filosofía de la Liberación hacia 1970 y la de la Filosofía Intercultural, dos décadas más tarde.

En apretada síntesis esbozo las ideas matriciales de la primera, enunciadas en el simposio “América como problema” realizado al final del II Congreso Nacional de Filosofía celebrado en Villa María, Córdoba, Argentina en 1971, y luego reunidas en A manera de Manifiesto de 1973 (Ardiles et al.,1973: s/p):

1. La conciencia de situacionalidad, puesto que los firmantes representan un nuevo estilo de pensamiento surgido en América Latina;
2. La opción por un nuevo sujeto o agente histórico, el oprimido, el marginado, el pobre (el pueblo), no sólo latinoamericano, sino habitante de todas aquellas latitudes en las que fueron convertidos en objeto por los procesos de conquista y colonización, opción que, a mi entender, constituye la novedad más radical del movimiento.
3. La idea de un nuevo tipo de universalidad, el “universal situado”, puesto que tal exterioridad del Otro no es propia de una región u otra.
4. La necesidad de tomar en cuenta los condicionamientos epistemológico-políticos del pensar en América Latina.
5. La conciencia de ser una filosofía de y para la praxis; y, por consiguiente, el establecimiento de la política como *philosophia prima*

En cuanto a la Filosofía Intercultural, debe aclararse que ésta proviene de discusiones que se generalizaron a mediados de los años 80 sobre las pretensiones hegemónicas del logos occidental (monocultural, antropocéntrico y androcéntrico), ya iniciadas por la Filosofía de la Liberación y reforzadas más tarde por las teorías y movimientos feministas, así como por los diversos movimientos por derechos de grupos minorizados, en particular la emergencia masiva de los pueblos originarios y su lucha por derechos, discusión incrementada por el debate sobre el significado de la conmemoración de los 500 años de pretendido Descubrimiento de América. La Filosofía Intercultural (y, con ella, las ciencias sociales interculturales) se plantea, así como una “transformación de la filosofía”, que profundiza la transformación encaminada por el “giro lingüístico” previo. Ya en 1994, Raúl Fornet-Betancourt, uno de sus fundadores, manifiesta la necesidad de abreviar en fuentes hispanoamericanas para profundizar la transformación a que se aspiraba. Con la celebración en 1995 del Primer Congreso Internacional de Filosofía Intercultural en México, culmina este proceso. Este posicionamiento crítico novedoso sólo podría llevarse a cabo “(...) mediante un complejo proceso de desobediencia cultural y de disidencia creadora” (Rosero, Valencia, 2013: 185), que se fue dando en los años posteriores y cuyas bases son las siguientes:

1. entendidas las culturas de modo histórico y dinámico, no como unidades cerradas y, por consiguiente, dando lugar epistemológico a las culturas de la migración, la diáspora y los exilios, se las considera el suelo natal del pensamiento filosófico;
2. en contraposición con el monologismo casi constitutivo de la filosofía occidental, que postula un único modelo de racionalidad filosófica posible, se defiende la existencia de diversos estilos o formas de razón (filosófica) cuya presencia puede detectarse en todas las culturas; el intercambio entre filosofías enraizadas en culturas diversas parte de la posibilidad del reconocimiento mutuo, de su traductibilidad y de una hermeneusis mutua;
3. si casi toda la filosofía occidental proclamó sus criterios de verdad con pretensión de universalidad desde un lógos geopolíticamente situado y etno-, andro- y antropocéntrico, negador de las diferencias, del cuerpo y de la vida, los criterios de verdad que sustenta la Filosofía Intercultural

no derivan de ese a priori, sino de una razón que, si por un lado brota del humus de la cultura que la sustenta, por otro, aspira a una universalidad abierta o “universalidad de horizonte” (Bonilla, 2008: 373-374). Esta universalidad cualitativamente diferente, configurada y reconfigurada sin cesar a partir de los polílogos interculturales y de la crítica a las ideologías hegemónicas vigentes, no es de índole exclusivamente teórica, sino igualmente práctica (universalidad como “pluralidad en diálogo” y como “convivencia”) (Fornet-Betancourt, 2013: 27-35).

4. en consecuencia, resulta imprescindible la crítica de las epistemologías occidentales o de la epistemología sin más, en tanto este término encierra la idea de una razón que sólo puede desenvolverse entre los límites ya fijados por la noción de “epistéme” y, sobre todo, por su realización en el modelo hegemónico de las ciencias occidentales;
5. se plantea la necesidad un gran trabajo fenomenológico con el objeto de mostrar diversas modalidades culturales de la razón, del símbolo y del conocimiento experiencial con incidencia en el filosofar de las culturas o grupos culturales del presente y del pasado;
6. más que estudio analítico-filológico de autores y obras canónicas, debe promoverse el intercambio polilógico entre razones que se expresan en discursos fundados que aspiran a la universalidad, si bien son situados y contextuales. Esto amplía el canon filosófico y aporta fuentes insospechadas para la filosofía hegemónica;
7. esta filosofía, “situada”, “responsiva” y “liberadora”, rechaza la creencia habitual de que el temple originario del filosofar sea sólo el asombro o la admiración (“actitud teórica”), reconociendo que también y en grado superior, se filosofa a partir de otras actitudes o temples, en particular desde la experiencia del “concernimiento” con aquello que afecta a los seres humanos como tales (la esclavitud, el racismo, la opresión, las matanzas, la represión, el sufrimiento) o a los seres vivientes y a nuestra casa común, la Tierra. En consecuencia, la Filosofía Intercultural se convierte en parte de un proceso de transformación del mundo y de la historia; un pensamiento “auroral”, tal como la concibieron J. Martí, F. Nietzsche, J. C. Mariátegui, E.

Bloch, M. Zambrano, la Filosofía de la Liberación, A. Roig, y tantas y tantos otros pensadores (Fornet-Betancourt, 2002: 7-40);

8. hacer Filosofía y Ciencias Sociales Interculturales (Antropología, Sociología y Ciencia Política) equivale a “traducir” conocimientos, sabidurías, modos de estar en el mundo, entre culturas o grupos culturales filosóficos, científicos, sapienciales, sobre la base de un reconocimiento crítico de la “historia de la inhumanidad” (la colonialidad), o el lado sombrío de la “luminosa” historia de la filosofía occidental. Con la Filosofía de la Liberación y la corriente decolonial, la Filosofía Intercultural Nuestroamericana Liberadora comparte la tarea de una tematización densa y compleja de las violencias y los daños físicos, culturales, epistemológicos y morales causados al “otro cultural y/o étnico” por los procesos de conquista, colonización, evangelización e imperialismo que se fueron jalonando en el tiempo desde el siglo XVI hasta las dictaduras cívico-militares de la segunda mitad del siglo pasado, en las que culminan, y se perpetúan en los procesos dolorosos actuales de pauperización, migraciones forzadas, violencia, etnocidios (de población indígena y afrodescendiente), conculcación de derechos, hambre, apropiación de bienes naturales, etc. No se trata de un mero ejercicio académico o de intentos esporádicos de otorgar alguna voz a las personas y grupos históricamente silenciados, sino de insistencia teórica y práctica en ejercicios colaborativos para devolver a estos grupos el protagonismo histórico que les fue quitado, su voz genuina y el ejercicio pleno de sus derechos (Bonilla, 2017b: 81-92 y Fornet-Betancourt, 2011:32), para que, sobre la base de reconocimientos genuinos se vayan instalando prácticas interculturales de justicia (Salas y Faundes, 2017: 693-740) y se posibilite el ejercicio efectivamente intercultural de una ciudadanía democrática emergente plenamente participativa (Bonilla, 2013: 7-38).

El imperativo intercultural, no significa tolerancia hacia culturas diversas, sino que exige un amor de la diferencia que establezca la necesidad de revisar desde sus raíces el monoculturalismo vigente en la filosofía y las ciencias. Implica también la toma de

conciencia del silenciamiento y la pérdida de miles de lenguas habladas por los pueblos y culturas dominadas, así como de los múltiples epistemicidios que son su consecuencia inmediata. Imperativo de “convivialidad”, en principio obligante respecto de las personas humanas, pero que en los últimos años y, sobre todo, en las circunstancias actuales, se torna efectivamente universal, abarcando a todos los seres vivos y a todo el planeta.

CORONACRISIS Y “BUEN VIVIR”

Desde el mes de marzo del año pasado, con la expansión a nivel global de la pandemia de Covid-19, la existencia de los seres humanos se ha visto afectada de modo inédito y devastador. Con más de 5 millones de muertes por Covid-19 contabilizadas al día de la fecha, nos asustan la falta de conocimiento sobre la magnitud deletérea de la enfermedad y las posibilidades de mutación del virus que la origina, que día a día se multiplican. Se está hablando de una verdadera sindemia, o conjunto de enfermedades o males de diverso tipo que, además de enfermedad y muerte, producen profundo sufrimiento, desazón, angustia, daño vincular, malestares sociales e irreparables pérdidas económicas.

Entre otros menciono: 1) las personas más vulnerables o quienes tienen patologías previas son las más afectadas por la enfermedad, sobre todo las de edad más avanzada; 2) la “guerra de las vacunas” (o de los laboratorios productores de fármacos y vacunas) no es otra que la de los grandes capitales financieros y de los países y sociedades ricas contra las más pobres; 3) los seres humanos minorizados por razones étnicas, sociales, ambientales o económicas resultan ser los más abandonados, explotados y discriminados durante la pandemia llegándose a la perpetración de verdaderos genocidios, como es el caso de algunos grupos originarios de la Amazonia, donde el genocidio se acompaña de la destrucción masiva del medio natural, para volverlo apto para la agricultura y la ganadería intensivas; 4) la profundización de las desigualdades económicas y sociales, evidente, de una parte, en la multiplicidad de ejemplos de pérdidas de empleo remunerado, de imposibilidad o dificultades serias de funcionamiento de nichos productivos enteros (transporte, turismo, recreación, etc.), de aumento exponencial

del trabajo virtual, la precarización o interrupción de los servicios de salud, en especial, de salud reproductiva y sexual, etc.; y, por otra, el enriquecimiento obsceno de magnates de la informática, de las finanzas, de los productores de commodities; por último, sin pretender exhaustividad, 5) la transformación de la vida cotidiana, con las alteraciones en la escolaridad, el aumento de la violencia de género y doméstica, las dificultades para mantener lazos familiares y de amistad presenciales y la práctica imposibilidad de participar en los rituales colectivos (patrióticos, cívicos, religiosos), salvo por medios electrónicos.

Sin lugar a dudas esta “coronacrisis” o “covidcrisis” ha alcanzado y alcanzará dimensiones insospechadas de incidencia en nuestras subjetividades, en nuestros imaginarios y en nuestros modos habituales de vida. También se la ha designado como “experiencia inaugural” o “fenómeno bisagra”, por el carácter abrupto de su irrupción y porque la magnitud de lo que está pasando permite inferir que el mundo del futuro próximo será muy diferente de aquél en el que estábamos hace un año y medio atrás. Sin embargo, bien entendida, esta coronacrisis resulta sólo el emergente de crisis estructurales, más profundas y antiguas, que afectan a una humanidad que, en sus epígonos modernos, sobre todo, ha dejado de percibirse en el concierto de los seres vivos y ha llevado al extremo de su resistencia los límites de carga del planeta Tierra.

Así, pueden evocarse la crisis ecológica y ambiental, el expolio de los recursos naturales y la profundización de las desigualdades y del hambre, crisis que la pandemia ha de agravar. El origen de esta pandemia devastadora no ha de buscarse tanto en causas “naturales”, sino en la tiranía del sistema neoliberal exacerbado que nos somete y que no es sino la culminación del capitalismo moderno con modos de entender las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza como relaciones de dominación sujeto-objeto, de concebir las ciencias como axiológicamente neutrales y la tecnología como mero instrumento para un desarrollo concebido como meta final.

En una entrevista del año 2015, Fornet-Betancourt ya advertía que estamos viviendo una verdadera crisis antropológica. Justamente, la pandemia no ha hecho sino subrayar y agravar esta crisis. Cito al filósofo: “Vivimos en un tiempo trágicamente adverso (...). Pues es un tiempo que, reducido y sometido a la cronología del calendario del Capital y sus intereses de

acumulación privada, sólo conoce un presente que agota además en la función de dar presencia o exhibir su ‘mercado’”. Continuaba diciendo que esta adversidad no era simplemente exterior a nosotros, sino que, dejando huellas, ya nos constituye, “(...) pues se nos ha educado, se nos educa y educamos en gran parte para la apropiación e internalización de los ‘valores’ de la sociedad dominante: autonomía individualista, posesión privada de los bienes, incluido los cognitivos, la combatividad competitiva, la aceleración de los ritmos de la vida y el consecuente olvido de las memorias que somos, etc.”. Es una crisis antropológica porque incorpora “la adversidad de la época en nuestras vidas y cuerpos, en nuestro mismo ser y vivir”, con nuestras formas de vida actuales estamos redefiniendo lo humano “desde las expectativas del sistema hegemónico” (Berisso y Giuliano, 2015: 139-140).

Esta coyuntura abrupta y sui generis exige sobre todo de quienes tenemos vocación y profesión de educar que nos detengamos a pensarla, para captar la amplitud y complejidad de sus dimensiones del mejor modo posible, atisbar caminos de salida y discernir cursos de acción viables en los contextos de nuestros mundos de la vida. No se trata mera aplicación de las categorías sedimentadas que habitan nuestro imaginario filosófico y teórico, como si fuera una simple caja de herramientas en la que encontramos por formación y cultura recetas útiles para esta coyuntura. Parece mejor comenzar a pensar de modo más terrenal y localmente situado, contrariamente a lo que suelen hacer las y los filósofos profesionales. Como también sugiere Fernet-Betancourt en un artículo reciente, pensar con el cuerpo, la sensibilidad y el corazón, dejándonos afectar por lo que está sucediendo Fernet-Betancourt, 2020: 3). De este modo podría impedirse que el miedo y la perplejidad nos paralicen y esperar el fin de la pandemia en reflexión responsable sobre la situación y actuando en comunidad con solidaridad y eficacia.

En Nuestra América, de un extremo a otro de su territorio, y sobre todo en esta época de “coronacrisis”, late la aspiración de una sociedad alternativa a la dada, que es reclamo de la invención de una sociedad en la cual, como señala la Filosofía de la Liberación, las víctimas de todas las injusticias (incluidos los seres vivos no humanos y los nichos ecológicos que numerosas comunidades de los seres humanos han formado de modo no depredador con los no humanos y el ambiente) puedan llegar a

ser sujetos históricos de pleno derecho y alcanzar el logro de un “buen vivir”. También, como propugna la Filosofía Intercultural, se alienta la realización de diálogos pluriversos o polílogos interculturales que, partiendo del reconocimiento de las condiciones asimétricas reinantes, se constituyan en mediación propicia para arribar a condiciones de simetría social, económica, cultural, ambiental y política, para pasar, de una convivencia de hecho, siempre conflictiva y a veces trágica, a una auténtica convivialidad (Berisso y Giuliano, 2015: 140).

En definitiva: la época de coronacrisis que estamos viviendo, entre otros asuntos y desafíos que propone, renueva la necesidad de recordar los modos de habitar la tierra y de formar comunidad con ella de nuestros pueblos. Esta necesidad ya se encontraba presente en la Filosofía de la Liberación, con autores como Rodolfo Kusch, Carlos Cullen y Juan Carlos Scannone. También en los congresos y encuentros de Filosofía Intercultural se han planteado estos temas; varios pensadores y pensadoras interculturales han trabajado sobre ellos, tales como María Luisa Rubinelli, Ricardo Salas, Adolfo Albán Achinte, Carlos Pagano, J. Rafael Rosero Morales, Jaime Rafael Villanueva Barreto, más un extenso etcétera.

El filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel en conjunción con el pensador postcolonial Homi Bhabha señala la importancia de dejar en claro “desde dónde” investigamos y hablamos; vale decir, desde dónde hacemos la teoría, “localizar” nuestro discurso. Dice Dussel: “‘Localización’ indica la acción hermenéutica por la que el observador se ‘sitúa’ (comprometidamente) en algún ‘lugar’ socio-histórico como sujeto de enunciación de un discurso, y por ello es el lugar ‘desde dónde’ se hacen las preguntas problemáticas (de las que se tiene conciencia crítica o no) (...)” (Dussel, 2007: 15). Desde hace poco más de treinta y cinco años elegí como lugar discursivo el de una filosofía intercultural nuestroamericana liberadora, que fui profundizando a lo largo del tiempo, acompañada por el grupo de investigación “Interculturalia” que dirijo, como “ecofilosofía intercultural nuestroamericana liberadora”. “Ecofilosofía”, entonces, y no meramente filosofía, porque considero que ya hay suficiente trabajo teórico como para alejarnos explícitamente de la dicotomía humanidad / naturaleza, que, entre sus consecuencias más tremendas ha provocado la crisis ambiental y ecológica que nos aqueja de la cual, como dije antes, es un

emergente la coronacrisis actual. Debemos filosofar, entonces, a partir del contexto más amplio de la vida en su conjunto evitando el centramiento enfermizo en los seres humanos, como si sus mundos de vida no estuvieran entramados con lo que seguimos denominando “mundo natural” según el canon occidental (euronorteamericanocéntrico).

DERECHOS HUMANOS, DERECHOS CULTURALES, DERECHOS DE LA TIERRA Y DE LOS SERES VIVOS, Y “DERECHOS ECOCULTURALES”

Frente al “gran relato” de los Derechos Humanos, de raíz individualista, liberal, ilustrada, monocultural y de inspiración europeo norteamericana, desplegado en los documentos fundacionales del mismo durante el siglo XX, propongo la “deconstrucción” de este relato. Apelo a su desmitificación como único discurso emancipador posible, para abrir espacio a discursos alternativos, entre ellos el intercultural y liberador nuestroamericano. Obviamente sostengo que el origen de tales derechos reside en la conciencia de la dignidad humana (la de las personas, sin duda, pero, también de la dignidad de los pueblos a los que las personas pertenecen y con los cuales se identifican) y en la resistencia a la opresión subsecuente al sentimiento tanto de la vulneración de tal dignidad como de la imposibilidad de llevar una vida que merezca el rótulo de humana bajo el imperio de esas condiciones.

Este modo de concebir la dignidad humana permite estudiar especialmente los contextos coloniales y poscoloniales haciendo visibles las formas culturales específicas en las que dicha dignidad se expresa, incluidas las de la resistencia a la opresión, como acabo de decir, porque la resistencia puede ser considerada doblemente como movimiento por reclamo y por conquista de derechos. Es más, tanto en la línea de una “filosofía del concernimiento” intercultural y del “reconocimiento crítico” (Fornet-Betancourt, 2002 y 2011), como en la de una ética heterónoma, que lee los textos de Emmanuel Lévinas en clave intercultural (Rabinovich, 2004: 123-137 y 2017: 7-17), los derechos humanos, en especial los derechos culturales, pero igualmente los derechos de todos los seres vivos pueden considerarse como “derechos del otro” (un “otro” víctima, olvidado,

dominado, expoliado, asesinado) universalmente obligantes.

Para pasar a una caracterización más detallada de los derechos ecoculturales, se despeja el posible error de ubicarlos en una nueva “generación” de derechos. El sucesivo enriquecimiento del listado de los derechos humanos que figura en la “Declaración Universal” de 1948, sobre todo a partir de los enunciados en el “Pacto de Derechos Económicos Sociales y Culturales” de 1966 (que entró en vigor recién el 3 de enero de 1976) y la posterior discusión sobre derechos ambientales, derechos de los seres vivos, etc., ha llevado a la afirmación de “generaciones” de derechos humanos; ésta se basa tácitamente en una concepción europeísta y evolucionista de la historia cercana a un progresismo lineal universalista que registra sólo el reconocimiento público de tal o cual tipo de derechos desde finales del S. XVIII hasta la actualidad en los estados nacionales modernos y considera meramente antecedentes otras manifestaciones históricas.

Tal relato reconoce como derechos de la “primera generación” los civiles y políticos, que competen fundamentalmente a la esfera de la libertad individual, y cuyo emblema fue el derecho al sufragio universal (implementado escasamente, empero); a la “segunda” pertenecerán los derechos sociales, económicos y culturales, que corresponden a una concepción del estado que respeta derechos individuales pero garantiza mínimos de educación, salud, trabajo, etc., para sus ciudadanos e incluso habitantes; la “tercera” generación de derechos no está definida claramente, aunque se suelen incluir en ella derechos que surgen de la mayor conciencia por la crisis ambiental, de luchas reivindicatorias de los pueblos originarios y afrodescendientes, de los reclamos de minorías, de interrogantes planteados por las nuevas tecnologías, etc. Tanto por el relato sesgado del surgimiento e historia de los derechos que se hace desde un occidentalismo eurocentrado, como por la pluralidad de perspectiva y número de derechos que actualmente merecen ser incluidos en la categoría de derechos intangibles (no meramente los de los individuos humanos), esta clasificación resulta obsoleta y parece más dificultar una comprensión cabal de los problemas que aportar una solución didáctica a los mismos.

Desde este lugar de enunciación de una Ecofilosofía Intercultural Nuestroamericana Liberadora, estimo conveniente extender el concepto de “identidad cultural” en el de “identidades ecoculturales” para poder definir qué entendemos por derechos

ecoculturales. Esta operación implica un esfuerzo por ir más allá de la dicotomía moderna humanidad (cultura) / naturaleza y toma en cuenta, además, factores y conflictos histórica y geopolíticamente situados. Esta operación se realiza en tres pasos sucesivos: 1) una redefinición de la noción de cultura que habilite la posibilidad de ser interpretada de modo amplio, en vistas a la superación de la dicotomía moderna enunciada; 2) de acuerdo con ésta, una redefinición de la noción de “identidad cultural” que posibilite igualmente su rebasamiento; 3) el esclarecimiento final de la noción de “identidades ecoculturales”.

Paso uno: redefinición de la noción de cultura: la dicotomía cultura / naturaleza es uno de los rasgos constitutivos del mundo moderno y ha sido vastamente estudiada. Tal como he sugerido antes, diversas reflexiones sobre la coronacrisis actual vuelven una mirada crítica hacia ella porque la visualizan como la condición necesaria para la explotación desmesurada de los recursos naturales, el agotamiento de los ecosistemas, el desarrollo sin trabas éticas de la ciencia y de la tecnología, la persistencia de la plaga del hambre, la falta de horizontes de “buen vivir”, para la mayor parte de los seres humanos y de los vivientes, etc. De este modo, la revisión de formas alternativas de vida (política, social, económica y cultural), así como la consideración de ontologías alternativas a la naturalista occidental moderna adquieren un lugar central.

Tomando en cuenta estos problemas y cuestionamientos la definición de cultura que se propone colabora tendencialmente a la superación de la dicotomía aludida y permite seguir avanzando en la argumentación: “La cultura es un sistema simbólico, material y de prácticas basado en el entendimiento entre las personas y los grupos portadores de la misma sobre reglas racionales y simbólicas para la supervivencia y el buen vivir común en circunstancias cambiantes” (Bonilla y Vior, 2016: 8). Con esta definición se pretende subrayar el carácter histórico, complejo, conflictivo y dinámico de las culturas, así como la distinción posible entre culturas dominantes y dominadas, las situaciones de aculturación, inculturación y transculturación y las prácticas de resistencia.

Paso dos: redefinición de la noción de “identidad cultural”: Con el objeto de eludir tanto las definiciones “objetivistas” esencialistas, como las “constructivistas” ficcionalistas, parece útil recurrir a su resignificación como “configuración cultural”,

elaborada por el antropólogo argentino Alejandro Grimson. Según éste, las “configuraciones culturales” reúnen cuatro elementos constitutivos: 1) son “campos de posibilidades” para representaciones, prácticas e instituciones (algunas posibles, otras imposibles y otras que llegan a ser hegemónicas); 2) son totalidades conformadas por partes que tienen una lógica específica de interrelación; 3) cada configuración “implica una trama simbólica común”; 4) e implica otros aspectos culturales compartidos (Grimson, 2011: 172-177). A diferencia de otros estudios, Grimson destaca el dinamismo de toda configuración cultural, vale decir, su capacidad de cambio, así como de desaparición, que se desprende de su heterogeneidad, conflictividad, desigualdad, historicidad y poder (Grimson, 2011: 187). Vinculadas a las configuraciones culturales aparecen las cuestiones de identificación o pertenencia.

Paso 3: esclarecimiento final de la noción de “identidades ecoculturales”. Cuando hablamos de “identidades ecoculturales” y de “derechos ecoculturales”, lo hacemos desde una perspectiva amplia ecocultural y no desde la falsa dicotomía excluyente de “los sujetos humanos” y “los objetos no humanos”. Empleamos la definición elaborada por Sergio Cruz Hernández en 2015 porque ésta supera la dicotomía humanidad (cultura) / naturaleza del modo siguiente de modo original: “Por identidades ecoculturales entendemos las interacciones materiales y simbólicas (...) que se presentan a modo de percepciones, entre seres humanos y no humanos, en un contexto situado e históricamente permeado por condiciones de desigualdad y desequilibrio” (Pérez Marín y Cruz Hernández, 2020: 295). Recurriendo a trabajos del ecofenomenólogo norteamericano David Abram, el que acaba de citarse, en colaboración con otra investigadora, aclara que tales interacciones afectan de manera recíproca tanto el estado físico (material) de los individuos que interactúan, como el sentido y el significado de la interacción. Siendo los cuerpos la puerta de entrada “a lo común, lo intersubjetivo, al campo de la experiencia”, este tipo de identidades tiene su origen y se manifiesta a través del cuerpo de los individuos (humanos y no humanos).

Tomando en cuenta esta nueva concepción sobre las identidades ecoculturales, la adopción de un concepto de “derechos ecoculturales” parece adecuado sobre todo para enfocar la atención en realidades tales como grupos humanos que viven en comunidades relativamente pequeñas y realizan en ellas

actividades que no sólo resultan sustentables para las mismas, sino que generan sinergias positivas con los demás habitantes de ese medio creando entornos ecoculturales pluriformes de gran riqueza. Estos modos de vida y trabajo se contraponen a las formas de explotación capitalista, que empobrecen el medio hasta agotarlo y, si no los condenan a la pobreza, obligan a los trabajadores empleados en tales emprendimientos a tareas alienantes por la escasa iniciativa que pueden desplegar en ellas. Por esta razón, y para concluir, es posible destacar que los derechos ecoculturales son parte de un derecho alternativo, o sea, de una justicia contextual, intercultural y ecocentrada (Salas, 2015: 33-48).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardiles, O. et al. (1973). *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Bonum.
- Berisso, D.; Giuliano, F. (2015). Entrevista. La educación como práctica de convivialidad. Una conversación intercultural con Raúl Fornet-Betancourt. *Revista del Cisen. Tramas / Maepova*, v 13, n 1, pp. 139-150.
- Bonilla, A. (2008). El Otro, el migrante. En R. Fornet-Betancourt (Hrsg.). *Menschenbilder interkulturell. Kulturen der Humanisierung und der Anerkennung*, Aachen: Verlagsgruppe Mainz in Aachen, pp. 373-374.
- _____. (2013). "Ciudadanía intercultural emergentes". En C. Cullen y A. Bonilla (eds.), *La ciudadanía en jaque, II. Ciudadanía, alteridad y migración*, Buenos Aires: La Crujía, pp. 7-38.
- _____. (2015). Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar derechos humanos en contextos (neo) coloniales. En I. E. Ramírez Fernández (comp.). *Voces de la Filosofía de la Educación*, México: Ediciones del Lirio, pp. 39-74.
- _____. (2017a). La Filosofía en el cambio de época: desafíos y propuestas, *Cuadernos FHycS-UNJu*, n 51, pp. 39-48.
- _____. (2017b). Lectura intercultural de algunas patologías del reconocimiento en América Latina". En: Gregor Sauerwald y Ricardo Salas (eds.) *La cuestión del reconocimiento en América Latina. Perspectivas y problemas de la teoría política de Axel Honneth*, Zürich: Lit, pp. 81-92.
- _____. (2021a). *De intellectus emendatione*. En J. R. Rosero Morales (coord.). *Desafíos para una Filosofía Intercultural Nuestro Americana*, Popayán: Universidad del Cauca, pp. 47-94.
- _____. (2021b). Algunas ideas para educar en derechos interculturales. En I. Ramírez Hernández (coord.). *Tópicos de Filosofía y Educación para el Siglo XXI.*, México: CLACSO, pp. 187-211.

- _____ (2020). Interculturalidades emergentes. En J. Montes Miranda, V. Avendaño, A. Espina (Coords.), *Diversidad, Choques e Inclusiones Culturales en Iberoamérica (siglos XVI-XXI)*, La Serena, Ch.: Userena, pp. 124-147.
- _____ (2022). En la espera, la esperanza. *Concordia, Revista Internacional de Filosofía*. n 81, pp. 53-62.
- Bonilla, A.; Vior, E. (2016). Ciudadanía y cultura (seis clases universitarias en la Universidad Nacional del Nordeste) (inédito).
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Fornet-Betancourt, R. (2002). *Modelle befreiender Theorie in der europäischen Philosophiegeschichte. Ein Lehrbuch*, Frankfurt/Londres: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- _____ (2011). La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento. Conferencia inaugural de la cátedra Fray Bartolomé de Las Casas de la Universidad Católica de Temuco, Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- _____ (2013). Introducción. En R. Fornet-Betancourt, H. Schelkhorn y F. Gmeiner-Pranzl (Hrsg.). *Auf dem Weg zu einer gerechten Universalität. Philosophische Grundlagen und politische Perspektiven*, Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz, pp. 27-35.
- _____ (2020). La pandemia de la enfermedad por corona virus, o de la impotencia de los intelectuales. *Cultural*, 12 de junio 2020, p. 2-3.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Pérez Marín, M.; Cruz Hernández, S. (2020). Identidades ecoculturales en disputa: una mirada a los conflictos ambientales relacionados con la pesca en México, *KEPES, Año 17, n 21*, enero-junio 2020, pp. 289-333.
- Rabinovich, D. (2004). De nadie a alguien”, *Revista de Filosofía, Curitiba*, v 16, n19, pp. 123-137.
- _____ (2017). Introducción”, en D. Rabinovich (Ed.) *Retornos del Discurso del “Indio” (para Mahmud Darwish)*, México: UNAM / Apofis, pp. 7-17
- Salas, R. (2015). Hacia una justicia intercultural para el reconocimiento social y en un medioambiente sustentable”. *Justiça do Direito*, v 29, n 1, p. 33-48.
- Salas, R. y Faundes, J. (2017). Justicia e interculturalidad. Conflictos y desafíos jurídico-políticos en el Wallmapu (Chile). En M. Ledesma (coord.), *Justicia e Interculturalidad, análisis y pensamiento plural en América y Europa*, Lima: Centro de Estudios Constitucionales y Tribunal Constitucional del Perú, pp. 693-740.
- Rosero, J. y Valencia, M. (2013). Filosofía pluriversal: Europeos pobres, dijo Jorge Luis Borges. En J. Morales (comp.), *Estudios de suelo. Interculturalidad y sujetos en resistencia*, Popayán: Senti-pensar.

ANÁLISIS DE NARRATIVA POPULAR ANDINA CON APORTES DE ARTURO ANDRÉS ROIG

María Luisa Rubinelli⁴⁴

“...Usaremos el concepto de relato popular para designar esa narrativa que, junto con moldes reconocibles, exhibe una frescura y una capacidad de cambio mayor que la narrativa escrita.

...[Fue] para conjurar el poder cambiante y cuestionador del relato popular, [que] muchas sociedades, llegadas a un punto de sólido orden político, recopilaron los relatos populares para fosilizarlos en un texto escrito de carácter dogmático. Había que destruir las equivocaciones [del pueblo]” (Santamaría, 2010:29)

Quisimos iniciar este trabajo con una cita de Daniel Santamaría⁴⁵ con quien coincidimos en estas proposiciones.

En relación con lo dicho, abordaremos analíticamente relatos populares sobre personajes transgresores de normas sancionadas por el uso en la propia comunidad de pertenencia, que estén actualmente vigentes. Al mencionar su vigencia no nos referimos a que se hayan mostrado inmutables a través del transcurso del tiempo, lo cual sería más bien signo de su a-historicidad, sino a que remitan a concepciones que sean reconocidas como parte de la autoidentificación que una comunidad hace de sí misma.

Precisamente, Santamaría nos recuerda que “del conocimiento contenido en el relato popular americano, lo primero en desecharse fue el conocimiento histórico... [porque] la negación del conocimiento americano mediante la conversión en mito de todas sus proposiciones narrativas fue condición imprescindible del sometimiento cultural y la aculturación religiosa” (2010: 10)

Como abordamos la consideración de la región andina de manera dinámica, entendemos - con Arturo Roig que su configuración se ha gestado a través de procesos históricos, formas de organización de la producción, características étnicas

⁴⁴ Profesora Titular (actualmente jubilada) de Antropología filosófica, Pensamiento Argentino y Latinoamericano y Filosofía del Lenguaje en la Universidad Nacional de Jujuy. mrubinelli2004@yahoo.com.ar

⁴⁵ Historiador, Investigador Principal de CONICET, trágicamente fallecido hace unos años.

de la población e interrelaciones continuas, no sólo debido a la imposición del sometimiento a la administración y a la normativa legal de la corona española y sus representantes, sino también a las múltiples vinculaciones de los pobladores de la región andina meridional, por lo que nuestro corpus de relatos incluye la zona montañosa del Oeste de Jujuy, Salta, Catamarca, La Rioja y Tucumán, como también el altiplano boliviano y las sierras peruanas.

Como entendemos que el texto aislado no es suficiente para acceder a la tradición oral de un grupo, se hace necesario la consideración de las interrelaciones entre mensajes verbales y no verbales en su contextualidad y en su entramado intertextual. Por eso nos interesa que la producción de la narración y las características que la misma asume en cada caso no sean separadas de las circunstancias en que ocurren, y de la referencia a su contexto comunitario. Como sustento de esta afirmación opera la convicción de que la tradición es un proceso dinámico y en transformación continua operada por los sujetos culturales –en sus dimensiones subjetiva y colectiva –, lo que posibilita vincular pasado y presente, y adaptarse a los cambios del contexto social y cultural. En este sentido, nos ha interesado analizar algunas transformaciones operadas en los mensajes, en tanto posibilitadoras u obstaculizadoras de las interacciones de sus portadores, con otros grupos y sectores sociales.

No se trata de una supervivencia residual de la narrativa oral en la región, sino de la coexistencia de imaginarios sociales y de prácticas comunicativas diversas que manifiestan su vitalidad como estrategias de transmisión de concepciones vigentes que reconocen variaciones según los distintos grupos que las producen.

En ese sentido, los recursos retóricos presentes en los relatos se constituyeron en indicadores, indicios, huellas, que operaron como marcas de aproximación de texto y contexto, y de las relaciones entre ambos.

El contexto socio-cultural de vigencia de los relatos se encuentra surcado y constituido por redes intertextuales que expresan y alimentan la dimensión cultural e identitaria, que no puede ser pensada sino históricamente.

En la metodología diseñada para su análisis incorporamos una dimensión hermenéutica crítica, discutiendo

y complementado las perspectivas teórico- metodológicas anteriormente recorridas. Según sostiene Ricoeur, para acercarnos a la comprensión de los sentidos del texto es preciso tener en cuenta que el mismo se encuentra expresado en un denso entramado de símbolos, cuyos sentidos no se comprenden de una sola vez, sino que requieren progresivos acercamientos.

La selección de los deslizamientos y encadenamientos de los sentidos simbólicos van siendo realizados por los distintos sujetos culturales desde la pre -comprensión de la vida cotidiana y las mediaciones simbólicas (normas, costumbres, ritos) que en ella operan. En el texto se produce una relación dialéctica entre significado y referencia que posibilita su interpretación, asumiendo la ineludible presencia de las conflictividades que en él se expresan.

Ahora bien, la práctica de la narración y la escucha comprensiva de la misma posibilita a las personas autorreconocerse en identidades individuales y también sociales, en tanto implican asumirse como miembros de grupos, sobre el trasfondo de un mundo de la vida intersubjetivo que mantiene no problematizado el núcleo de valores y principios que legitiman los acuerdos no verbalizados pero vigentes.

La identidad y autovaloración de todo ser humano, de todo sujeto empírico y real se constituye desde un sistema de códigos de origen histórico- social, desde instituciones, sistemas y modalidades organizativas socio- económicas y políticas, desde imaginarios sociales, discursos, valores, prácticas y actitudes cotidianas, y por una decisión (no necesariamente consciente) de autoafirmación, que en muchos casos aparece vinculada a la posibilidad de emergencia de sus reclamos de reconocimiento de la legitimidad de sus concepciones y de la vigencia de derechos irrenunciables, relativos a la dignidad de la vida humana.

En el plano de la concreción social de los discursos, ese diálogo se practica tensionado por el ejercicio de múltiples formas de poder en que se gestan y reproducen las desigualdades. La trama, para hacerse comprensible, requiere una pre-comprensión del mundo de la acción, en que siempre el hacer es con otros.

Los relatos están inmersos en contextos de producción tanto sincrónico como diacrónico, por lo que es imposible dejar de lado los procesos históricos en que los mismos se han ido construyendo y transformando, en tanto ello se relaciona con

la conformación de las identidades de sujetos y comunidades narrantes.

Las culturas populares andinas ponen en acción concepciones de espacio y tiempo que se organizan en torno a ejes regidos por criterios diferentes a los de la mercantilización capitalista, y estrechamente ligados a su cotidianidad. A ello es preciso agregar que evidencian: una gran capacidad de desarrollo de estrategias flexibles de adaptación, apropiación y persistencia, sustentadas en la importancia de algunas dimensiones simbólicas; el continuo esfuerzo de elaboración de resignificaciones, y el grado de integración con que entienden diferentes aspectos y dimensiones de la realidad en que se desarrollan e interactúan, lo que las constituye como universos sumamente complejos. La comprensión de la coexistencia de temporalidades diversas es sumamente importante para analizar no sólo las diferencias culturales entre nosotros, los latinoamericanos, sino también las múltiples dimensiones en que se organizan las vidas cotidianas de los sujetos, sometidas - cada una - a diferentes criterios de coherencia y eficacia.

Desde los sectores sociales dominantes se pretende la reestructuración de las culturas populares, a fin de asegurar su funcionalidad a sus intereses, separando la base económica de las representaciones culturales; quebrando la unidad entre producción, circulación y consumo, y de los individuos con su comunidad; subordinando la cultura a una organización transnacional.

Los relatos a que nos referimos se encuentran en permanente proceso de actualización, lo que se explicita y reafirma mediante sus múltiples referencias al contexto, lo que se constituye también en una modalidad de confirmación de vigencia. Expresan conflictos que afectan las relaciones de y entre los miembros del grupo, en tanto refieren a la validez o no que es conferida por los mismos a las normas sociales. Manifiestan variados y a veces enfrentados posicionamientos que los integrantes de esos grupos construyen acerca de su cotidianidad y su identidad.

La diversidad de perspectivas y de valoraciones entre distintos sectores de las comunidades se encuentra implícita en las tramas de los relatos y se expresa a través de conflictos que emergen en los mismos y que Arturo Roig caracteriza mediante

su análisis de la sintaxis de la cotidianidad como “positiva o negativa”, según cual sea el posicionamiento y actuación de sus actores.

Con esta noción de “sintaxis de la cotidianidad” hace referencia a la necesidad de no caer en una visión alienante y simplista de la comunicación cotidiana del mundo social, y advierte de su complejidad y de los múltiples conflictos que lo atraviesan, que deben ser ocasión de indagación de la presencia e influencia de discursos opresores.

En relación con la actuación de los personajes, seguimos pautas elaboradas por V. Propp para la identificación de aquéllos que considera básicos para acreditar la existencia de un relato y las funciones cumplidas por los mismos. Así en estos textos hallamos al antagonista, al que por comodidad denominamos agresor; al /la donante, que proporciona elementos auxiliares y consejos para superar una situación peligrosa; al auxiliar mágico y a los objetos o medios mágicos, que son los más frecuentemente empleados por el héroe o heroína; y al héroe o heroína, para cuya identificación hemos empleado como criterio el que propone Propp, al afirmar que “el cuento parte de una situación inicial [en que] ...se introduce al futuro héroe dando su nombre e indicando su condición” (Propp, 1985: 37) .

En nuestros relatos identificamos héroes y heroínas como: jinetes, arrieros, viajeros que regresan, niños, madres. Como mandantes aparecen abuelas, madres, padres. Donantes suelen ser: curanderos (mujeres y hombres), abuelos, etc. Los auxiliares son de distintos tipos: hay animales como los perros, las llamas; y auxiliares mágicos que generalmente son objetos, que obran como obstáculos que demoran la acción de los agresores.

En cuanto a las fechorías, carencias o daños, que acarrear como consecuencia la aparición de condenados, identificamos: ocultamiento de dinero, instrumentos de trabajo, objetos de metal, ello algunas veces asociado al robo; mantener relaciones incestuosas entre hermano/a, padre/ hija, comadre/ compadre, o con sacerdote; constitución de pareja que es rechazada por la familia, la muerte violenta y repentina del hombre, lo que produce la carencia experimentada por la familia; muerte repentina, sin realización de las ceremonias litúrgicas; abuso de autoridad, la curiosidad desmedida en relación con las vidas de los vecinos del pueblo, la ambición, la falta de cumplimiento de la labor, la

transgresión de normas sociales o relativas a la familia, el abuso de autoridad .

Son fechorías y transgresiones, cometidas por personajes que actúan en contra de las normas comunitarias, que desencadenan el conflicto central del relato. Pero sus consecuencias pueden ser revertidas. Ello depende de cómo actúen los personajes en relación con el orden que la comunidad ha adoptado para regir su vida de todos los días, su cotidianidad. Sin embargo, puede ocurrir que no todos los integrantes de la comunidad de que se trate estén de acuerdo acerca de cuáles sean las normas que deben ser respetadas y cuáles cambiadas. Entonces algunos las cuestionarán a través de sus acciones y discursos, mientras otros apoyarán incondicionalmente su vigencia. Con ello nos ubicamos nuevamente en el análisis roigeano de la sintaxis de la cotidianidad.

Al analizar las estructuras organizadoras de los relatos, advertimos que los personajes suelen asumir distintas funciones, por ejemplo, en algunos el héroe se desempeña como donante de su oponente.

Desde un análisis de tipo semiótico se hace posible encontrar aspectos que contribuyen a hacer más complejo y también a profundizar el análisis de los sentidos presentes en estos textos.

Entre otras, que mencionaremos luego, una cuestión que se considera importante en los llamados relatos de ficción, es el de las llamadas fórmulas de inicio y de cierre.

En el caso de los relatos que nos ocupan, algunos se inician ubicando los hechos que narran en un tiempo pasado, lejano e impreciso (semejante al de los relatos míticos), en tanto otros lo hacen con precisión de detalles. Por ej. mencionan fechas, épocas climáticas del año, cercanía de algún poblado que identifican, mención de alguna familia conocida, etc.

En cuanto a las fórmulas de cierre, también son variadas. Algunas ubican el lugar en que ocurrieron los hechos narrados, lo que contribuye a dar mayor credibilidad a lo que se cuenta.

Por ejemplo, algunas ubican el lugar en que ocurrieron los hechos narrados, lo que contribuye a dar mayor credibilidad a lo que se cuenta. En algunos casos el relato finaliza reafirmando la autoridad de alguien respetado por la comunidad.

Aunque en textos de este tipo no es importante la comprobación de la veracidad de los datos, ello no significa que estén al margen de la historia.

Nos interesa ahora identificar en los relatos algún “indicio” que refiera a los personajes, a sus identidades, lo que nos permitiría relacionar los mensajes con diferentes situaciones de comunicación, además de facilitarnos identificar los códigos en que ocurre esa comunicación. Tratamos de hallar indicadores que se constituyan en marcas de aproximación del texto y el contexto en que ha sido producido.

Es éste un aporte al análisis que nos proporciona la contemporánea teoría del folklore, que indaga sobre ello desde la perspectiva de la comunicación que se establece entre quienes participan de situaciones en que se narran este tipo de historias (Magariños de Morentin y Blache, 1992: 32). Para ello es preciso no solo no considerar al texto aislado de la situación en que se produce o se narra, sino –además– avanzar hacia el contexto socio-cultural de su vigencia.

Entre los recursos que nos han interesado, son dignos de ser señaladas las alternancias en el empleo de tiempos y modos verbales, así como de las personas verbales. Por ejemplo, el uso de la tercera persona es adecuado para indicar cierto distanciamiento respecto de lo que se cuenta, pero ese recurso también se constituye, en algunas ocasiones, en expresión de la voz del grupo comunitario.

El empleo de distintos pretéritos, que alternan con el presente produce un efecto de simultaneidad con lo que se relata. Es notable la diversidad de tiempos verbales que encontramos en los textos. Del juego con tiempos y modos verbales surge una gran riqueza de efectos.

Por ejemplo, el uso del potencial o condicional simple, expresando acciones a cumplirse en un futuro, se encuentra ubicado dentro del pasado narrado. Por otra parte, el uso de gerundios -común no sólo en la narrativa sino en el habla coloquial cotidiana-, “deja filtrar el sentido fuertemente durativo del tiempo andino” (Guzmán, 1997: 30). Ello nos advierte que la “presencia del quechua en el castellano [en la región] consiste en una relación de tensión constante entre una y otra lengua, que está subyacente y genera un entramado de características singulares” (Terrón de Bellomo, 2007: 93).

Va apareciendo una comprensión de la realidad vivida como en constante cambio y también como necesitada de la búsqueda de posibilidades de conquistar permanentemente un cierto equilibrio. Es una realidad que aparece dinamizada por sus conflictos.

Pero las señaladas no son las únicas manifestaciones de la riqueza de los textos que incluimos. Así, es frecuente el empleo de comparaciones, no menos habituales en las conversaciones cotidianas (“Anoche los perros toriaban... atropellaban... llorando... como si fuera ánimo!”). Ellas contribuyen a realzar algún aspecto considerado importante en la situación que es planteada en la narración.

Las onomatopeyas también son un recurso empleado no sólo en los textos narrados, sino en el habla cotidiana regional, remitiendo a sonidos habituales y por tanto fácilmente identificables como referentes a situaciones a las que aluden, generalmente imbricadas con creencias cuya vigencia se reconoce. Como si la perspectiva dinámica y holística de la realidad que encontramos en las concepciones andinas hallara en las onomatopeyas una forma plástica de expresarse, a través de conjuntos de sonidos cuya significación no requiere de palabras, sino su interpretación en relación con su contexto.

Las metáforas se registran con frecuencia en las narraciones analizadas. La función de síntesis ejercida en la construcción de las metáforas es imposible de ser expresada mediante un lenguaje más conceptual. “La producción de la metáfora y su interpretación da lugar a la reestructuración de dicho universo en nuevas semejanzas y diferencias” (Braga, 2002:191). Siguiendo a C. Geertz, Santamaría sostiene que en “las metáforas...una estratificación de significado...una incongruencia de sentido en un nivel produce un flujo de significación en otro...” (2010: 34)

Las descripciones, también abundantes, en algunos relatos son realizadas con gran precisión de datos, que posibilitan la ubicación temporo- espacial.

También aluden a espacios en que ocurren los hechos (“la finca nuestra...estaba al lado de la de él, aunque las casas estaban como a dos cuadras”), a objetos que en ellos aparecen, las características de algunos de los personajes, que aparecen con vestimentas habitualmente empleadas por miembros de

la comunidad, en determinadas circunstancias (“pasó una señora vestida de negro a la cual no conocía”), a las marcas que presentan (ejemplo: síntomas de alguna enfermedad), a las prácticas terapéuticas rituales empleadas, a los elementos usados en la realización de las terapias, a resultados obtenidos en las curaciones.

Las preguntas retóricas que se reiteran durante el desarrollo del relato (“Aparece condenado, sí. ¿Se da cuenta?”), además de tender a mantener la atención de quienes escuchan, intentan implicar a éstos en la afirmación de la legitimidad de las creencias que sostienen el sentido de lo narrado.

El empleo de diminutivos, permanente en el lenguaje coloquial cotidiano, aparece continuamente en los relatos. Mediante ellos se produce mayor acercamiento entre narrador y auditorio, indicando la relación de trato familiar entre los personajes del relato (“ Y le dejás tirando estas pajitas”). La familiaridad se hace más explícita en algunos textos: “En mi pueblo crían con mucho amor a los perritos pequeños, tanto a los peluditos como a los otros”. Es de tener en cuenta que los llamados diminutivos, en realidad expresan afecto en lenguas como el quechua y el aymara, y no necesariamente pequeñez de tamaño (Cerrón- Palomino, 1994:98).

Ejemplo empleo de diminutivos en demostrativos (“estito”) y en adverbios (“ahicito”) (Guzmán, 1997: 65).

La redundancia aparece en las repeticiones que generalmente se dan a través de triplicaciones. La insistencia que remarca, refuerza la importancia de lo dicho, que debe ser comprendido sin dejar lugar a dudas, y también refuerza la participación en el proceso de narración- escucha. Es un recurso importante en la oralidad.

Mediante el empleo – muchas veces redundante durante la narración- de la expresión “dicen” se refuerza la autoridad de quien narra, haciéndola descansar en la de quienes han narrado por primera vez el suceso en cuestión, pero puede expresar también un distanciamiento del narrador con respecto al contenido del discurso, del que parece no tener constancia, desplazando hacia la comunidad el valor testimonial que otorga validez al relato.

El empleo de modalizaciones⁴⁶ es frecuente en los textos seleccionados, en los que hallamos ejemplos de diversos tipos (Ej. de modalización axiológica: “unos padres viejitos tenían un hijo flojo, rebelde, ladrón”)

La indicación del posicionamiento del narrador se efectúa mediante el uso de deícticos (“Porque él...sentadito, así...”) y de paréntesis, los cuales en general mostrarían rasgos del sujeto que los emplea en su narración, y de su relación con el contexto de enunciación (Ej: evaluativo: “el espanto...era una ‘cosa bárbara’”).

Son abundantes las referencias de diversos tipos, que indican relaciones del texto con su contexto de enunciación y narración. Entre otras identificamos: referencias espaciales, temporales o históricas, a modalidades culturales regionales (Ej. comidas, instrumentos y formas de trabajo, producciones agrícola-ganaderas, costumbres, modalidades organizacionales), a creencias.

También se destaca el uso de antropomorfizaciones. Es habitual, especialmente entre la población campesina que los fenómenos naturales sean personificados, refiriéndose a las relaciones entre ellos de esa manera. Así “el nublado pelea con el viento”, “la lluvia le gana al viento”, “el ojo de agua se enoja y agarra”, “la paja de la puna comenzó a silbar”. También es habitual la asimilación de acciones humanas a las de los animales u otros elementos de la naturaleza (“Estaba llegando... casi gateando de cansancio”).

Y son notables y continuas las metamorfosis que experimentan los personajes: los difuntos se convierten en duendes, en faroles, en condenados; las mujeres incestuosas en mulas, los condenados en palomas.

Esa presencia de seres que se transforman, que por momentos se asemejan y se diferencian –además de constituirse en recursos discursivos–, está señalando la profunda y permanente relación de interdependencia que entre ellos se establece en las concepciones de vida de las comunidades con que se identifican narradores y oyentes activos. Los límites entre lo sobrenatural (sobrehumano) y lo cotidiano no se

⁴⁶ Entendidas como recursos para abordar la consideración y el análisis de las relaciones del sujeto con: sus enunciados, su hacer, los objetos y los otros sujetos (Lozano. Peña Marín y Abril, 1997: 56).

muestran definitivos ni inmutables. La irrupción del primero en el segundo, si bien produce incertidumbre, también origina búsquedas (generalmente rituales) de un nuevo orden que signifique también un momentáneo equilibrio de fuerzas.

El contexto social, que incluye los situacionales, se encuentra surcado y constituido por redes intertextuales que expresan y alimentan la dimensión cultural, que —a su vez— debe ser pensada históricamente.

“Los estudios del cuento folklórico... al imbricar texto y contexto de la narración pusieron en evidencia que los relatos se nutren de la base social que les sirve como soporte y punto de anclaje” (Blache, 1994: 13 y 15), y ponen en acción todo un universo simbólico compartido, generando procesos múltiples de comunicación en que se implican las dimensiones subjetiva y grupal.

La formación de las redes intertextuales reconoce una dimensión sincrónica, en tanto refiere a los demás textos de producción contemporánea de un grupo (el que se identifica diferenciándose de otros, pero también mediante sus relaciones con esos otros diferentes); y una dimensión histórica, en tanto remite y se apoya en aquello que se mantiene vigente del legado de las generaciones anteriores. A la dimensión histórica incumben las transformaciones experimentadas por ese legado, que mantiene su carácter dinámico. Tanto en la dimensión sincrónica como en la diacrónica se reconoce un carácter complejo y dinámico. Al retomar parte del legado tradicional, lo transforman al incorporar expresiones de su contexto socio-cultural de narración, reforzando la vigencia de los relatos y actualizándolos simultáneamente, en un movimiento doble.

Al tratarse de un proceso dinámico, a la autoimagen que la comunidad construye de sí se irán incorporando las variaciones por ella operadas, produciéndose a veces efectos contradictorios.

Para la hermenéutica crítica, y en especial para la latinoamericana, los relatos nos dan indicios que permiten explorar sus sentidos simbólicos, que expresan formas de pensar, sentir, imaginar, desear y —en resumen— concepciones de vida de quienes los narran y escuchan.

Para Salas Astraín “la principal innovación de la hermenéutica latinoamericana radica en la asunción positiva

de los valores de los mundos de vida que son la base de las culturas autóctonas y populares, para dar cuenta de otros estilos existenciales, diferentes de la racionalidad predominante” (2008: 256)

Estos textos no son discursos carentes de significación, sino expresiones de concepciones coherentes y –lamentablemente– muchas veces desvalorizadas aun por integrantes de la propia cultura, porque han sido desautorizadas desde otras concepciones que a lo largo de procesos históricos de dominación se impusieron y auto legitimaron como supuestamente únicas portadoras de valor.

Por un lado, las características de los personajes, las funciones por ellos cumplidas, las acciones desarrolladas en los relatos no se corresponden con las posibilidades propias de los seres humanos comunes. Pero por otro, no se da una exterioridad absoluta entre el mundo cotidiano y el de las historias narradas, las referencias analizadas así lo demuestran, ya que van vinculando relato y realidad cotidiana. Por eso estas narraciones provocan la incertidumbre de ubicarse en un tiempo – espacio simultáneamente conocido y desafiante, que amenaza con su imprevisibilidad. En ellas lugares, elementos, entidades, personajes que son conocidos, exhiben caracteres, rasgos, conductas y poderes alarmantes por ser, en cierta forma, de impredecibles dimensiones y consecuencias. Sin embargo, siempre están refiriendo a conflictos implícitos o explícitos que se juegan en la cotidianidad, construida históricamente.

Las personas se auto-identifican culturalmente al concebirse a sí mismas como sujetos sociales, históricos y plurales, en tanto la diversidad cultural, las diferencias y desigualdades existen no sólo entre unos pueblos y otros, sino al interior de cada uno de los pueblos latinoamericanos. La presencia de diferentes aportes que dotan a América Latina de su rico capital cultural dan sentido positivo a su diversidad cultural, pero esto mismo refuerzan la necesidad de rescatar sus expresiones en su gran diversidad, haciendo lugar a la emergencia de la presencia activa de esos sujetos sociales.

Las voces de distintos sectores sociales, al interior de los textos, pueden expresarse como aceptación del orden cotidiano, concebido como inmutable, o como propulsores de cambio por entender que no responde a sus necesidades, con lo

que surgen demandas y conflictos como parte de la vida misma, cuya continuidad es preciso asegurar. La noción de “sintaxis de la cotidianidad” y la consiguiente valoración como positiva o negativa de la misma, desarrollados por Arturo A. Roig nos ha guiado en el análisis.

Ahora bien, el contexto socio-cultural en que son narrados los relatos, supone informaciones, conocimientos, actitudes, valores que son compartidos por narradores y auditorio. Esas significaciones nacen de una comprensión básicamente compartida del mundo de la vida, que va siendo elaborada por el grupo que narra y recrea. Para poder avanzar en su interpretación, es preciso identificar ciertos rasgos que reiteran su aparición en los distintos textos narrados. Esos rasgos nos van dando las claves que van a funcionar como categorías interpretativas que, revisadas, analizadas y profundizadas, nos brindan posibilidades de establecer relaciones entre el texto inicialmente presentado, otros textos conocidos y el contexto del que surgen.

Para ello es preciso contar con la mayor información posible acerca del contexto socio-cultural en que los textos tienen vigencia, de sus códigos, que a su vez son sustentados por un plano más profundo pero implicado en todas sus expresiones emergentes, el de consensos sociales no tematizados en ese mundo de la vida.

Disponiendo de conocimientos acerca del mismo, es posible realizar un interjuego de ida y vuelta entre el texto, los otros textos que van siendo conocidos (afines o no) y los contextos socio- culturales, en que son producidos, narrados y mantenidos vigentes. De esas interrelaciones dialécticas practicadas por el grupo, van surgiendo categorías que permiten profundizar la comprensión de los sentidos (siempre polisémicos) de lo que en el texto es expresado muchas veces de manera simbólica, figurada, no directa.

Pero la tarea de interpretación de sentidos nunca se clausura, por lo que exige un esfuerzo permanente de acercamientos siempre parciales, que van mostrando cada vez más ricas y complejas significaciones que se entrelazan y van abriendo posibilidades de explicitar más ricas interrelaciones.

La importancia de las aproximaciones graduales, parciales y siempre incompletas -en tanto la riqueza de estos

textos es inagotable y posibilita permanentes profundizaciones de significaciones-, suponen el respeto de concepciones diversas y la rigurosidad en la indagación.

Por las conexiones profundas existentes entre relato y vida, entre relatos y relatores, la narración se convierte en modelo interpretante de la realidad vivida (Ricoeur; 2000:113). Ricoeur nos dice que el tiempo se hace humano cuando se verbaliza en narración de historias, por lo que – coincidiendo con Barthes- afirma que no sería posible la existencia de culturas sin relatos, ya que en cada una de ellas se construye identidad en la manera de conferir sentido a los acontecimientos, ordenándolos en historias que reconocen como propias.

El texto así construido y transmitido es una estrategia comunitaria de respuesta a incertidumbres de su propia existencia, y está directamente relacionado con la forma en que el grupo que lo hace circular construye el sentido del mundo y de la vida.

Asumidos como voces emergentes que expresan concepciones de vida de sus actores, de sus relaciones con lo que llamamos –abstractamente- naturaleza, de sus relaciones con los demás seres, y también de sus interrelaciones entre humanos - nos remiten a una dimensión socio-política-. Forman parte de lo que Arturo Roig llama las “huellas dispersas” de un filosofar dentro del pensamiento latinoamericano, presente sí en lo historiado oficialmente, en las formas académicas del filosofar, pero no únicamente allí, sino también “en la historia no escrita del pensar de nuestros pueblos y aun en aquellos actos conductuales significantes que implican formas discursivas potenciales” (Roig, A. 1994,122).

Se va constituyendo así la totalidad discursiva posible de una comunidad humana concreta, a través de una trama de relatos, entre los cuales se incluyen los relatos populares, formando parte de los dinámicos procesos de autorreconocimiento grupal y también de participación en procesos de construcción de diálogos interculturales. Es posible entender la importancia de la categoría de “universo discursivo”, que llevó a Arturo Roig a realizar un ingente trabajo de archivos, indagando en documentos del pasado pistas para una comprensión más integral del presente historizado y de nuestra forma de inserción responsable en la sociedad de que formamos parte. Por “universo

discursivo” entiende “la totalidad actual o posible de los discursos correspondientes a un determinado grupo humano en una época dada (sincrónicamente) o a lo largo de cierto período (diacrónicamente) y sobre cuya base se establece, para esa misma comunidad, el complejo mundo de la intercomunicación” (1984: 5) Y agrega: “una teoría crítica del discurso... una doctrina crítica de la comunicación entendida ...como una de las funciones básicas de todo discurso (la “función misiva”), deberán responder a la exigencia de reinserción de todos esos hechos en su raíz social y, por tanto, en el complejo mundo de “ocultamiento y manifestación”, de “elusión” y de “alusión “dentro del cual se encuentran tanto lo investigado como el investigador (1984: 6)

Nos dice Santamaría: “...El relato popular es historia reelaborada como ficción. (2010: 102) ...El valor histórico de la memoria popular deviene no solo de que representa una eventual posición anti hegemónica, sino que en paralelo demuestra el propio proceso de selección de la tradición popular y expone la memoria como...[un] camino diverso de comprensión del pasado... Sin categorías espaciales o temporales semejantes a las concepciones...de Occidente, la entera realidad física y social aparece a los ojos del campesino como un todo complejo y siempre contemporáneo...” (2010: 105).

Para finalizar, incluimos un relato en que se encuentran algunos de los recursos que hemos mencionado. Ha sido recopilado por un docente rural, conforme a los requisitos establecidos por el Consejo Nacional de Educación.

“La gente del pueblo, es decir, la gente que cree en apariciones y fantasmas cree lo siguiente:

Un estanciero muy rico, avaro y poco escrupuloso en sus procedimientos para aumentar su fortuna, sacó el lindero (palo que sirve para separar una finca de otra, es decir límite entre dos propiedades y que generalmente lo hacen de madera dura y tallada) de su propiedad y lo hizo plantar en otro lugar, agrandando así su finca y achicando la de sus vecinos, unos menores de edad huérfanos y de los que él, era tutor y encargado. Había, pues robado terreno a los huérfanos.

Murió el avaro y todas las noches en que no había luna, se veía un bulto negro que caminaba de un lado para otro, que sostenía sobre sus hombros un palo largo y que repetía con voz gangosa: ¿dónde lo pondré? ... ¿dónde lo pondré? Hasta que el hijo

del rico estanciero estafador, volvió a colocar el lindero o mojón en su sitio devolviendo terreno a los huérfanos no dejó de oírse esa voz repitiendo: ¿dónde lo pondré?, ¿dónde lo pondré? Así les sucede y les sucederá a los que roben terreno, decía el viejo Blas con la seguridad de un convencido y así lo repiten muchas personas de esta localidad”. (Relato recogido por la Encuesta del Consejo Nacional de Educación. Salta.1921. Leg. 60. Fichas 72 y 73).

Por los mismos años, en un Expediente que obra en el archivo de los Tribunales de Jujuy, hallamos una denuncia presentada por Pedro Mamaní al Fiscal General de la Provincia

de Jujuy en que se lee: “la superposición fue uno de los casos [de] que [se] valía el Sr. Delfín Puch en su acción desmedida, evolucionó con tierras de menores de edad litigados hasta la fecha (Expte N° 4.555, serie 2ª letra V, paralizada en el Ministerio del Interior de la Nación)”. Lamentablemente se da cuenta de un tipo de conflictos aún vigentes que se tornan cada vez más apremiantes y dolorosos, tanto en el Sur de nuestro País como en el Noroeste, en que los derechos de los pueblos originarios a vivir en sus territorios ancestrales son ignorados y vulnerados.

Desde los textos de relatos populares caracterizados como fantásticos surgen continuas referencias a la cotidianidad en que se mueven los personajes. Con ello se relaciona la vigencia de estos textos, en que aparecen relacionadas referencias históricas, económicas, políticas que, expresadas simbólicamente, logran traspasar los siglos dando testimonio de la importancia de la memoria comunitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blache, M. (Comp.) 1994. Narrativa folklórica. (I). Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Braga, M. L. 2002. “La teoría semiótica de Eco”, en Zecchetto, V. (coord.). Seis semiólogos en busca del lector. Buenos Aires. La Crujía.
- Cerrón– Palomino, R. 1994. Quechumara. Estructuras paralelas de las lenguas quechua y aimara. La Paz. CIPCA.
- García Canclini, N. 1995. Culturas híbridas. Buenos Aires. Sudamericana.
- Guzmán., F. 1997. “De arrobas, fanegas y otras palabras de muy



Congreso Internacional de Interculturalidad y
Pensamiento Crítico

Programa

24, 25 y 26 de noviembre de 2021

Instituciones participantes



Cátedra Internacional
de Interculturalidad y
Pensamiento Crítico



Universidad
Nacional
de Quilmes

UB Universidad de Boyacá



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA



Comité Científico

Coordinadores

Dr. Jaime Montes Miranda
Universidad de la Sierra (CU)

Dr. Víctor del Campo Acosta
Universidad de Boyacá - Universidad
Mesoamericana (Co - Mé)

Dr. Mónica Ferrández Bego
Universidad Nacional de Quilmes (Ar)

Dr. Ángel Espino Barrio
Universidad de Salamanca (Es)

Dr. Eliana Barrios
Universidad de las Américas (U)

Mtra. Alejandra Olivares
Universidad de la Sierra (CU)

Dra. Marcela Tominguez
Universidad Mesoamericana (Mé)

Dra. Thama Zúñiga
Universidad Mesoamericana (Mé)

Dra. Olga Corbi
Escuela Normal Experimental (Mé)

Dr. Francisco Huerta
Universidad Mesoamericana (Mé)

Dra. Patricia Velasco
Escuela Normal Llanera (Mé)

Mtra. Carmenza Montañez
Universidad de Boyacá (Co)

Dra. Iris Aforzo Albores
Centro Regional de Fomento de Desarrollo e
Investigación Educativa (Mé)

Dra. Anaí Pasulic
Escuela Normal Experimental (Mé)

Dra. Mercedes Dora López
Universidad Mesoamericana (Mé)

Dr. Emilio Sánchez
Universidad Autónoma Indígena de México
(Mé)

Dra. Alejandra Gordillo
Escuela Normal Llanera (Mé)

Dr. Fernando Castillejos
Secretaría de Educación de Chiapas (Mé)

Programa

24 de noviembre de 2021

15:00

Inauguración

*Fernando Salazar (Ma), Alfredo Alfonso (Ar)
y Jaime Montes (Ca)*

Zoom - ID de reunión: 880 3291 6722
Código de acceso: 803715

16:30

Conferencia Magistral de Inauguración

Andrés Cervera Cuervo (Ca)

Zoom - ID de reunión: 880 3291 6722
Código de acceso: 803715

17:30

Símpoio: La Interculturalidad en contextos de virtualización de las clases presenciales

Evelina Gorkin (Ar), Florencia Cópico (Ar), Gabriela Paz (Ar), Lucía Reyes (Ca), Evelyn Barrios (Ar) y Mónica Fernández (Ar)

Zoom - ID de reunión: 885 6023 5497
Código de acceso: 685495

19:00

Conferencia Magistral

José Pérez de Arce (Ca)

Zoom - ID de reunión: 895 1612 9935
Código de acceso: 808791

17:30

Conversatorio: Directores de grupos de trabajo de la Universidad de Salamanca

Wilson Ramón Sánchez (Pr), Daniel Valeria Martínez (Dr), Elizabeth Macjarrás Romas (Ve), Eduardo Saucedo (Ma) y Ángel Espino Barrio (Es)*

Zoom - ID de reunión: 899 9893 9037
Código de acceso: 516837

*Moderador(a)

Las sesiones Etnos, así como disponibles en el canal de YouTube de la ULS "Educacione" desde el inicio y

hasta el final del Congreso

Programa

25 de noviembre de 2021 (Matutino)

Todas las horarios son de la Ciudad de México

Sala A

<https://cuna.zoom.us/j/87374382157?pwd=TWlCTTc0N4ZkNkYlFISU0FSEVlVFU1ZDZ0OQ==>

ID de reunión: 875 7436 2067
Código de acceso: 084436

09:00

Conferencia Magistral
María Julia Rocchetti (Ar)

10:00

Conferencia Magistral
Fernando Cuálvez - Chico (Es)

11:00

Simposio: Diálogos de la ciudadanía
*Andrés Gantenbein (Ch), Amaraño Alfaro (Ch),
Rodolfo Arenas (Ch), Agustín Moreno (Es), José Pérez
de Arce (Ch) y Franco Barrios* (Ch)*

13:00

Simposio: Diversidad interculturalidad en
Argentina, Brasil, México y España
*Pablo Cuervoño (Ar), Diego Melibádo Gómez (Ch),
Francisca Javier Rodríguez Pérez (Es) y Sara Álvarez
Méndez* (Es)*

Sala B

<https://reuna.zoom.us/j/875726075137?pwd=NGFRblVkeDZMblZlYVYWRaV3NGTlhxQT09>

ID de reunión: 875 7060 7313
Código de acceso: 688812

10:00

Simposio: Problemas jurídicos desde el
enfoque intercultural
*Enríque Clotilde Gómez (Mé), Soledad Cortes
Santiago (Mé), Elizabeth Casme Sendova* (Mé), Sergio
Jedrez de Jesús (Mé), Viviana Lucas Lucas (Mé), Doris
Méndez Sacalento (Mé), y Bellada Rodríguez
Arrocha* (Mé)*

12:00

Conversatorio: El sentido pedagógico en la
antropología de Rodolfo Kusch
Javier Rúa (Ar) y Alicia Bazerra de Carvallo (Br)

13:00

Conversatorio: Una noción de encuentro desde
algunas tesis antropológicas
Gabriele Favreca (Ur) y Mónica Faradóniz (Ar)

Programa

25 de noviembre de 2021 (Vespertino)

Todas las horarios son de la Ciudad de México

Sala A

<https://cuna.zoom.us/j/873743821577>
pwd=TN1CTCN4bzNwYlFESU0F5RVEFI1?17:00

ID de reunión: 873 7436 2067
Código de acceso: 084436

16:00

Conferencia Magistral
Ángel Espino Barrio (Es)

17:00

Simposio: Diversidad e Interculturalidad en Colombia, España y Perú
María Salazar de la Haza (Es), Claudia Lorena Cáceres Domínguez (Es), José Antonio Hernández Moral (Es), Pablo Loarte Maurício (Es) e Négo González-Fuente (Es)*

19:00

Conversatorio: La espiral en la cosmogonía ancestral
Claudia Falco (Ar) y Humberto Tortella (Ar)

Sala B

<https://reuna.zoom.us/j/873722607137>
pwd=NGFRB1VKE2M4l3dV4WraV3NGT1hxQT09

ID de reunión: 875 7060 7313
Código de acceso: 688812

14:00

Conferencia Magistral
Isabel Pérez Ortega (Es)

17:00

Simposio: De la intraculturalidad a la Interculturalidad
Vanessa Calvimantas (Bo), Dilia Margarita Rosas González (Ve), Ana Patricia Covacante Alencar da Silva (Es), María Verónica Cavar Sauro (Br) y Jazay María Aparicio Gervás (Es)*

*Moderado (es)

Los contenidos libres, estarán disponibles en el canal de YouTube de la CIPC "Educación" desde el inicio y hasta el final del Congreso

Programa

26 de noviembre de 2021

Todas las horas son de la Ciudad de México

Sala A

<https://join.zoom.us/j/82655844035?pwd=WCRIU1l1Zk5lR0s0Z0Y4IjRlc0hRRkRBT09=>

ID de reunión: 896 5654 4035
Código de acceso: 805679

09:00

Conferencia Magistral
Eugenio Nizkor (C)

10:00

Taller pedagógico
Alca Dasi (M)

13:00

Conversatorio: Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico: ¿Hacia dónde vamos?
*Jaime Maestas (C), Mariana Hernández (A), Ángel Espino (E) y Víctor Avedaña (M);
Víctor Avedaña* (M)*

15:00

Conferencia Magistral de cierre
Alca Bonilla (A)

Sala B

<https://join.zoom.us/j/836626058317?pwd=ZU9hNkZ4eUFlTTU3ZjQ0VjRlWTN4dWw2d09=>

ID de reunión: 836 6060 5631
Código de acceso: 983471

10:00

Simpósio: Territorio y Patrimonio Biocultural: Desafíos de los pueblos originarios
Estuardo Lara (M), Aracelis Valenzuela (M), Fernando Reyes (L), María Figueroa (M), Lidia Gelino (M), Sebastián Tzuc (C) y Alejandro Olivares (C)*

11:00

Presentación de material audiovisual: Historia de Rapanui en Cine
Walther Kaltenegger (A) (C)

*Moderador(a)

Los contenidos libres, estarán disponibles en el canal de YouTube de la CIPD "Educación" desde el inicio y hasta el final del Congreso

Congreso Internacional de Interculturalidad y
Pensamiento Crítico

Gracias por su asistencia

24, 25 y 26 de noviembre de 2021



Memoria del Primer Congreso Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico se publicó en octubre del 2022. El maquetado, diseño de portada y contraportada estuvo a cargo de Ernesto Terramar



Cátedra Internacional
de **Interculturalidad** y
Pensamiento Crítico



9 789566 071389