

# Revista **Diversa** Escritos Pedagógicos

Año 1 • Número 1 • Enero - Junio 2018 • Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-112719302300-102 • ISSN 2594-2409

## **Dirección**

Dr. José Bastiani Gómez

## **Coordinador Editorial**

Dr. José Bastiani Gómez

## **Comité Editorial**

Dr. S. Jordán Orantes Alborez

Dr. José Bastiani Gómez

Dr. Derly Recinos de León

Dr. Carlos Rincón Ramírez

Dra. María Minerva López García

Dr. Bruno Baronnet (Universidad Veracruzana, México)

Dr. Moisés Esteban Guitard (Universidad de Girona, España)

## **Portada**

D.G. Fernando Becerra González

## **Formación y Diseño de Interiores**

D.G. Fernando Becerra González

REVISTA DIVERSA. ESCRITOS PEDAGÓGICOS; es una publicación arbitrada de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071. Publica en formatos impreso y digital; artículos y ensayos originales, recientes y fundamentados en investigaciones sobre aspectos teóricos y prácticos, cuyo propósito es enriquecer el conocimiento de la investigación educativa en regiones interculturales. También incluye estudios que abordan temas sobre la problemática educativa en América Latina y el resto del mundo. Su objetivo es propiciar el debate de ideas, enfoques, paradigmas, modelos educativos y de evaluación, además de la búsqueda de alternativas educativas y sociales en la difusión de los conocimientos generados por la investigación educativa en Chiapas.

REVISTA DIVERSA. ESCRITOS PEDAGÓGICOS. Año 1, No. 1, enero – junio 2018, es una publicación semestral editada por la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. Calle Simón Bolívar Número 680, Col. 24 de junio, C.P. 29047, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; Teléfono 01 (961) 616 3777 – 78, ext 26 y 27 · [www.upn071.chiapas.gob.mx](http://www.upn071.chiapas.gob.mx) · Editor responsable: Dr. José Bastiani Gómez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-112719302300-102 · ISSN 2594-2409; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Número de Certificado de Licitud de Título y Contenido 17222. Se imprimió en INMIND Arte y Comunicación, 10ª Poniente entre 1ª Norte y Avenida Central, Número 180, Tuxtla Gutiérrez, C.P. 29000, Chiapas, México el 30 de diciembre de 2018. Con un tiraje de 1000 ejemplares. Distribuidor: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071. Calle Simón Bolívar Número 680, Col. 24 de junio, C.P. 29047, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor. Queda expresamente autorizada la reproducción parcial o total de los contenidos e imágenes de la publicación, siempre y cuando sea utilizada con fines educativos y de investigación, respetando los derechos de autor y citando la fuente.

Revista Diversa. Escritos Pedagógicos; deberá enviarse a la dirección electrónica [revistaupn071@gmail.com](mailto:revistaupn071@gmail.com)

## ARTÍCULOS

- 9 El aprendizaje reflexivo de John Dewey y El aprendizaje significativo de Lev Vigotsky: Encuentro de relaciones.  
David Subero • Daniel Paredes Ulloa • Luis Fernando Brito
- 21 El diseño de un entorno virtual para enseñar y aprender: el desarrollo de competencias genéricas en la formación de psicólogos.  
Luis Fernando Brito Rivera
- 43 La construcción social del espacio tecnológico en la universidad: Un estudio de caso en la Universidad Mesoamericana (UNIMESO) de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.  
Victor Hugo Pérez Pérez • Gerardo González Figueroa  
Blanca Mayela Díaz Hernández • José Bastiani Gómez
- 55 La resistencia magisterial ante la indolencia del discurso de la política educativa en México.  
Carlos Rincón Ramírez
- 67 Pintando y Preguntando: Currículo y Didáctica para la Educación Autónoma Rebelde Zapatista. ¿Qué ves? ¿Qué dice? ¿Qué pasa?.  
Christian F. Camacho Méndez
- 83 El positivismo y la escuela crítica: implicaciones metodológicas para la investigación educativa.  
Segundo Jordán Orantes Alborez
- 93 Interculturalidad y enfoque intercultural en educación. Notas desde Chiapas.  
Juan Pohlenz Córdova
- 105 “Sacerdotes Solicitantes y Perversos”: El Delito de Solicitud en la Región de Los Llanos de Comitán, Chiapas durante la Segunda Mitad del Siglo XIX.  
Cindy B. Orellana Flores

## RESEÑAS

- 119 Mena Ledesma, Patricia (2116). Políticas de profesionalización de educadores indígenas, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca, México.  
José Bastiani Gómez



## EDITORIAL

A finales de mes de enero del año 2017, el Dr. Jordán Orantes Albores solicitó que me abocara en valorar y realizar la gestión administrativa y académica para promover en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 un medio de divulgación científica de los trabajos de investigación en el ámbito local, regional, nacional e internacional. A pesar de las carencias jurídico-financieras que atraviesa la Unidad, se logró efectuar todos los procedimientos administrativos y legales antes las instancias correspondientes de la Secretaría de Educación de Chiapas para canalizar la solicitud formal de creación de la Revista Diversa. Escritos Pedagógicos ante el Instituto Nacional de Derechos del Autor (INDAUTOR). En ese sentido, fue a mediados del primer semestre del año 2018 que se logró obtener la Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de la mencionada Revista, lo cual, permite que la Unidad 071 posea un medio de difusión científica como lo establecen las políticas de educación superior en México. Asimismo, se le agradece de manera oportuna al Maestro Eduardo Campos Martínez quien ocupa la encomienda de Secretario de Educación de Chiapas por el apoyo y facilidades otorgadas en la gestión y creación de la Revista Diversa. Escritos Pedagógicos que se ha constituido en el primer espacio de difusión de la cultura de la investigación educativa en Chiapas.

Como un acto inaugural de la vida académica en la Unidad 071, la primera emisión semestral (enero-junio 2018) de la Revista Diversa. Escritos Pedagógicos pone a la disposición a la luz pública varios artículos de investigaciones en el campo de la educación donde los autores desde diversas posiciones teóricas y conceptuales, además de metodológicas apuntalan reflexiones que seguramente abrirán un espacio de discusión y análisis para contribuir en la revisión de los alcances de la política educativa, de las reformas acontecidas en los que va de esta segunda década del siglo XXI y del trabajo de los actores sociales y políticos del sistema educativo.

Como primer trabajo se tiene el artículo intitulado *El aprendizaje reflexivo de John Dewey y El aprendizaje significativo de Lev Vigotsky: Encuentro de relaciones* de David Subero, Daniel Paredes Ulloa y Luis Fernando Brito quienes discuten las implicaciones del puente entre el aprendizaje reflexivo y el aprendizaje significativo en educación haciendo énfasis en la instrucción de tipo cultural. Los autores parten de las aportaciones de John Dewey y Lev Vygotsky donde las ideas de las teorías de ambos psicólogos permiten identificar aquellos conceptos que puedan tener cierta complementariedad, y a su vez, resaltar las diferencias substanciales que se localizan en las dos concepciones procurando valorar los alcances conceptuales en el ámbito educativo. Hoy en día estas posiciones conceptuales pueden ser complementarias y aplicadas en las prácticas educativas con un valor social que contribuye en la transformación de los aprendizajes y enseñanzas de la comunidad escolar. En ese mismo sentido, el artículo *El diseño de un entorno virtual para enseñar y aprender: el desarrollo de competencias genéricas en la formación de psicólogos* de Luis Fernando Brito Rivera representa un estudio de investigación referido a el primer ciclo de investigación basada en el diseño (DBR) cuyo objetivo es el desarrollo de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVE-A) cuyo propósito es promover autonomía en el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida en un grupo de psicólogos en formación. La propuesta según Brito opera bajo las siguientes líneas: a) constituir situaciones innovadoras para la organización individual y grupal para aprender; b) organizar condiciones que vinculen el aprender y el hacer para el desarrollo de competencias profesionales; c) el uso de las TIC para establecer entornos personales para aprender (PLE). Asimismo, se contempla el diseño de intervención tiene las siguientes características: 1) la enseñanza de contenidos de la asignatura "Teoría Sociocultural" mediante un diseño instruccional virtual enriquecido que busca fomentar una mayor interactividad entre profesor-alumnos; 2) implementación de un *e-porta-*

folio y un e-caso para vincular el saber y el hacer con el desarrollo de la competencia para diseñar entornos virtuales para aprender. Se presentan algunas características sobre el diseño de intervención, así como resultados, de carácter preliminar, que sugieren efectos positivos en el desarrollo de un perfil profesional acorde a las dinámicas de cambio en la nueva ecología del aprendizaje. Este trabajo y sus resultados permiten derivar varias ideas que resultan interesantes en el desarrollo de actividades didácticas de aprendizaje mediadas por el entorno cultural de los estudiantes y que interceptadas por el manejo de tecnología educativa invitan a reconstruir un ejercicio de práctica docente.

El trabajo *La construcción social del espacio tecnológico en la universidad: un estudio de caso en la Universidad Mesoamericana (UNIMESO) de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México*; de Víctor Hugo Pérez Pérez, Gerardo González Figueroa, Blanca Mayela Díaz Hernández y José Bastiani Gómez; quienes desde la idea pragmática sobre cómo debe construirse un entorno tecnológico a partir del choque perceptivo entre la población estudiantil y directiva de la Universidad Mesoamericana (UNIMESO) en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas de un elemento que no sólo transfigura el espacio, sino que produce un cúmulo de emociones y sensaciones diferenciadas y encontradas en los procesos de apropiación de estos entornos. El estudio, señala que por lo general, ocurre un embate en la creencia estudiantil que media entre el imaginario espacial y el color -subjetivo- y, la población directiva que argumenta una mediación sobre el color real y el diseño -objetivo-. Pero, sobre todo, se hace referencia a la imposición que jerarquiza la construcción y las políticas del espacio, que no contemplan el imaginario del estudiante universitario, por tanto, se pondera una lectura perceptiva del espacio, a través de los colores y de diversos auxiliares tecnológicos. A través de una concepción metodológica de corte cualitativo, y de instrumentos de encuesta y entrevista, además de la observación los autores documentaron los resultados que llama la atención del uso del espacio para la aprobación de habilidades digitales en la construcción del pensamiento escolar. Una de las conclusiones más evidentes a que llegan en el traba-

jo es que se señala que la inclusión de parámetros que no sólo examinen la apropiación tecnológica, sino la percepción de este proceso en sus elementos sensibles como el color y las emociones mediante un diálogo horizontal que permita la revalorización de los espacios susceptibles de apropiación debe ser un meta crucial en la formación de estudiantes en esta universidad privada de los Altos de Chiapas. Por otro lado, el artículo *La resistencia magisterial ante la indolencia del discurso de la política educativa en México* de Carlos Rincón Ramírez, es un trabajo de resultados parciales de investigación más amplia que desarrolla el autor sobre políticas públicas y Movimiento Magisterial (MM), reflexiona a partir del pensamiento crítico con enfoque de política pública los elementos significativos que sustentan la política pública y la racionalidad en que se fundamenta la Reforma Educativa (RE) aplicada en México a partir de 2013. Además, aborda el trayecto de las confrontaciones entre el discurso institucional del gobierno en materia educativa y las prácticas políticas de las y los maestros en su pretensión por evitar su puesta en práctica en las aulas. Como parte del ejercicio metodológico de la investigación prevalece una pregunta problematizadora que involucra a los dos principales actores, el gobierno (a través de la Secretaría de Educación Pública) y los maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que pertenecen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE): ¿Qué pretende la Reforma Educativa que es mucha la insistencia del gobierno para imponerla sin establecer el diálogo con los educadores y porqué la resistencia del magisterio para aceptarla y llevarla a las aulas?. Este estudio, con alcances sociológicos y educativos representa una oportunidad para pensar lo que ocurre socialmente en la educación para situar la urgente necesidad de generar condiciones políticas y académicas en la formulación de una política educativa que se traduzca en una reforma pertinente en la educación básica en Chiapas y México. En este mismo campo de reflexiones conceptuales y metodológicas, pero, con un contexto social y étnico diferente desde la autonomía se presenta El trabajo denominado *“Pintando y Preguntando: Currículo y Didáctica para la Educación Autónoma Rebelde Zapatista. ¿Qué ves? ¿Qué dice? ¿Qué pasa?”* de Christian F. Camacho Méndez quien

estudia la educación autónoma neo zapatista desde la perspectiva histórico-antropológica y la teoría de las representaciones sociales efectuadas en Chiapas, México. Asimismo, la metodología que fue empleada se ubica en el paradigma cualitativo lo que permitió la obtención de datos a través de la observación participante y el diario de campo donde se documentó información de actores principales de la educación, y también se hizo una revisión documental y de archivo fotográfico de las escuelas rebeldes. Asimismo, se realizaron entrevistas a promotores educativos y personal responsable de la educación así como a las autoridades comunitarias donde se obtuvo información empírica que fue analizada a partir del marco del marco teórico conceptual empleado en la investigación. Esta investigación señala que el trabajo de las escuelas zapatistas y de los promotores educativos constituye un proceso de recuperación, fortalecimiento, y defensa de los valores ancestrales frente a la educación oficial que ha desvirtuado la educación de los pueblos originarios. A pesar, de las mejoras de la educación autónoma se reconoce también debilidades en el avance de esta educación que aboga por la justicia y el desarrollo consciente de los valores democráticos para construir una educación intercultural. Y finalmente, una de las ideas del autor que deja entrever es que se espera que las relaciones interculturales de los pueblos originarios, el estado mexicano y la política educativa indígena se conviertan en un medio de fortalecimiento y valoración de la educación de las comunidades autónomas con el fin de establecer un proceso de educación autónoma que reivindique los derechos educativos y culturales indígenas en México. También, abriendo paso sobre reflexiones que encajan en un tiempo determinado sobre las miradas e implicaciones de los paradigmas en las investigaciones y su aparato metodológico en la búsqueda de afianzar mejores caminos sin renunciar a la científicidad de los objetos de estudio se localiza el artículo dominado *El positivismo y la escuela crítica: implicaciones metodológicas para la investigación educativa* de Segundo Jordán Orantes Alborez quien desde su experiencia de trabajo de investigación alude de manera enfática a reflexionar el sentido de la investigación social en la educación. El trabajo del autor forma parte de resultados parciales del proyecto de investigación referidos a Inves-

tigación Social y Educación Superior que desarrolla actualmente. En el ámbito metodológico cualitativo, el artículo constituye una revisión socio-histórica del proceso de consolidación en el que se ve envuelta las ciencias sociales de las implicaciones de las ciencias naturales. Se parte del análisis desde la perspectiva positivista (normales) de Aguste Comte, hasta los más firmes opositores a ella (La Escuela de Frankfurt). Como resultado se localizó que las ciencias sociales se han ido consolidando a través de las disciplinas que crea, como la sociología y la antropología, entre otras, mismas que inducen en el campo educativo con propuestas para conocer, estudiar e investigar los hechos como fenómenos educativos. Además, el contraste que se realiza con la Teoría Crítica en su dimensión emancipadora y liberadora del hombre en su acción reivindicadora y humana permite una sólida aportación para los estudios educativos. Y de ella se deriva que la investigación etnográfica e investigación-acción es una propuesta metodológica para conocer, interpretar explicar y transformar el actual complejo mundo de la educación. La aportación del contenido de este trabajo en el campo educativo estriba en que se convierta en un rico llamado de ideas que pueden ser apropiadas en el seno de la práctica docente y de investigación para que sus implicaciones sean motor de redescubrir y aplicar los conocimientos de metodología y teoría social al trabajo de investigación en la educación.

El trabajo de Juan Pohlenz Córdova *Interculturalidad y enfoque intercultural en educación. Notas desde Chiapas* permite observar en la actualidad que desde hace al menos tres décadas, en Estados Unidos, Europa y Latinoamérica el enfoque intercultural en educación ha cobrado relevancia y se ha posicionado en la agenda de discusión política, como un tópico que no sólo tiene que ver con la educación formal, sino también con la educación no institucionalizada que atiende lo étnico y lo nacional en un ámbito globalizado. También el artículo señala distintas posturas teóricas y políticas que se debaten entre la posición multiculturalista del liberalismo anglosajón y la tradición latinoamericanista que aboga por una interculturalidad en todo y para todos, desde un cuestionamiento del carácter vigente del modelo de Estado-nación en crisis.

La tesis central de la investigación distingue entre el concepto de interculturalidad como proceso sociopolítico cultural y el concepto de enfoque intercultural en la educación. Con esta discusión se realiza la revisión de los enfoques presentes en la construcción de este último concepto, lo cual permite esclarecer la relación entre educación y sociedad basadas en relaciones equitativas y justas en el ámbito educativo.

El trabajo de “*Sacerdotes Solicitantes y Perversos*”: *El Delito de Solicitación en la Región de Los Llanos de Comitán, Chiapas durante la Segunda Mitad del Siglo XIX* de Cindy B. Orellana Flores que tiene como objetivo de investigación histórica realizar un análisis de las causas históricas que llevaron a los feligreses a denunciar a los curas en el siglo XIX en Chiapas. El método que optó fue el científico-crítico, de la escuela de los Annales, que implicó la revisión y análisis de contenidos de fuentes bibliográficas y de archivos que se realizaron para sistematizar los resultados y explicarlos a partir del marco teórico empleado en el trabajo histórico. Entre los resultados que obtuvo se precisa que el siglo XIX se caracterizó, entre otros aspectos, por el alto grado de conflictividad entre la Iglesia católica y el Estado mexicano. Específicamente, en Comitán de Domínguez, Chiapas, se presentaron dinámicas de una intensidad quizá menos perceptible aunque no por eso menos importante; se trata de otro tipo de conflicto: una serie de denuncias de la feligresía católica en contra de sus representantes religiosos, mismas que tuvieron sus premisas a comienzos del siglo XIX y se alargaron durante el periodo del siglo XIX. Además de referenciar a otros municipios estudiados no existió un conflicto abierto o rebelión semejante a otras regiones, sino que el de Comitán se encontró que era más efectiva la denuncia en contra de los curas; los feligreses estaban al tanto

del movimiento liberal gestado en esos momentos en el centro del país, razón por la que decidieron mostrar su desacuerdo relativo a las funciones de los párrocos. Todos los trabajos de investigación que se han seleccionados en esta entrega semestral de la Revista constituye un aporte interesante a las ciencias de la educación que seguramente leerán los lectores y no lectores comprometidos en la reflexión e investigación para la transformación social que es una de las misiones fundamentales de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 en Chiapas.

Y para cerrar esta presentación y como una misión plural al trabajo de difusión de la actividad científica en el campo de ciencias de la educación se presenta la reseña de la obra de la profesora-investigadora Patricia Mena Ledesma, denominada *Políticas de profesionalización de educadores indígenas, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201*, publicó recientemente en Oaxaca, México. Las aportaciones que realiza la autora sobre los procesos de profesionalización en el ámbito de la educación indígena en dos contextos universitarios: la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 y la Universidad Intercultural de Chiapas, representa un esclarecimiento de los avances y retrocesos de la educación superior intercultural en regiones indígenas. Y la concepción teórica conceptual y los hallazgos obtenidos del trabajo etnográfico dan cuenta de la urgente necesidad de replantear el esfuerzo de la política pública intercultural entre las comunidades universitarias en Chiapas y México. Finalmente, las ideas que afloran representa una oportunidad para que los profesores, actores sociales de la educación y administradores de la educación superior puedan retomar dichas consideraciones para mejorar la profesionalización del magisterio indígena y no indígena.

**José Bastiani Gómez**  
Director



## ARTÍCULOS

### **El aprendizaje reflexivo de John Dewey y El aprendizaje significativo de Lev Vigotsky: Encuentro de relaciones.**

**David Subero<sup>1</sup>**  
**Daniel Paredes Ulloa<sup>2</sup>**  
**Luis Fernando Brito<sup>3</sup>**

---

1 Profesor-Investigador en el Departamento de Psicología del Institut de Recerca Educativa de la Facultat de Educació y Psicologia, en la Universidad de Girona (España). Correo electrónico: *david.subero@udg.edu*

2 Profesor-Investigador en la Escuela de Educación Universidad de Concepción en Los Ángeles (Chile)

3 Profesor-Investigador en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

### **Resumen**

En el presente artículo, se pretende establecer puentes entre el aprendizaje reflexivo y el aprendizaje significativo en educación haciendo énfasis en la instrucción de tipo cultural. Partiendo de John Dewey y Lev Vygotsky, el proceso de desarrollo del trabajo comprende una compilación de ideas entre las teorías de ambos psicólogos con el objetivo de poder identificar aquellos conceptos que puedan tener cierta complementariedad, y a su vez, resaltar las diferencias substanciales que encontramos entre las dos concepciones. Se pretende, además, ir más allá de la descripción de conceptos de uno y otro autor con el propósito de poder indagar y sugerir encuentros de relaciones.

**Palabras clave:** John Dewey, Lev Vygotsky, aprendizaje reflexivo, aprendizaje significativo, educación

### **Abstract**

In this paper, I aim to build bridges between reflective and meaningful learning in education with a more focused type of learning in a cultural statement. Based on John Dewey and Lev Vygotsky, the development process of the work includes a compilation of ideas between the two theories of both theorists in order to unravel the concepts that may have some complementarity, and in turn, highlight the substantial differences that are between the two conceptions. It also aims to go beyond the description of concepts of both authors in order to be able to investigate and suggest relations meetings.

**Key words:** John Dewey, Lev Vygotsky, reflective learning, meaningful learning, education

## Introducción

Este artículo tiene su origen en las inquietudes de los autores por elaborar una síntesis teórica que pudiera poner en espacio de diálogo a dos de los psicólogos “educativos” más importantes del siglo XX. Es decir, pretendemos reflexionar sobre cómo desde el aprendizaje reflexivo y significativo en la educación, vertiente más cognitiva, se pueden establecer puentes con una tipología de aprendizaje más focalizado en la instrucción cultural y en una interacción activa con su entorno social. Partiendo de esta premisa, y apoyándonos en autores referentes en estas dos concepciones como John Dewey y Lev Semenovich Vygotsky, se ha planteado el artículo con una compilación de ideas entre las dos teorías con el objetivo de poder resaltar aquellos conceptos que a tenor de nuestra perspectiva puedan tener cierta complementariedad, y a su vez, remarcar las diferencias substanciales que encontramos entre las dos concepciones. Antes de proseguir con la introducción, es necesario clarificar, que lo que aquí se ha llevado a cabo es una primera aproximación. Una primera aproximación que, des del punto de vista más optimista, pretende insinuar caminos a explorar de manera más exhaustiva y profunda hacia esta línea de investigación.

A tenor de lo anteriormente expuesto, cabe hacer especial hincapié en la perspectiva con la que se ha desarrollado el proceso de confrontación de las teorías. En el artículo hemos considerado como autor principal al psicólogo norteamericano en tanto que nuestra reflexión teórica tenía como objeto incidir en la psicología de la educación, foco en el que Dewey (1933/1989) dedica gran parte de su corpus metodológico de manera clara y decidida. En cambio Vygotsky (1978; 1995; 1998), también recordado como el “*Mozart de la Psicología*” (Prawat, 2000) por sus importantes aportaciones al campo, influye en esta disciplina de manera transversal tocando, por así decirlo, todas las teclas. El psicólogo ruso es un psicólogo general, que si bien perfila sus argumentos y conceptos, no pudo profundizar de manera decidida en ellos, dando pie a múltiples interpretaciones de su teoría. Por ello, el mejor atributo que podría definir esta puesta en escena sobre Dewey y Vygotsky sería el de asimétrico. Con la intención de formalizar un diálogo equilibrado entre los dos autores, hemos creído conveniente revisar el estudio sobre Vygotsky elaborado por James Wertsch (1988; 2007) en dónde se contextualiza la teoría genética y se reconsidera el uso de los componentes semióticos e instrumentales en el desarrollo psicológico humano.

Por otra parte, contemporáneamente, Glassman (2001) ha sido uno de los pocos autores que ha hecho dialogar de forma equidistante las líneas conceptuales de ambos autores. Su hipótesis sobre Dewey y Vygotsky sugiere la incorporación de las actividades cotidianas dentro del aula como fundamento para el buen desarrollo. Estas prácticas, formadas social y culturalmente en el día a día de los sujetos, son las bases para dar impulso a los procesos educativos dentro del aula.

Si, como ya he hecho explícito anteriormente, comparto con el autor la perspectiva de equilibrio al exponer de manera sensiblemente equidistante a Dewey y Vygotsky, el foco del presente artículo, en contraposición a Glassman (2001), hace referencia a un enfoque *top-down*; partiendo de una perspectiva más general hasta desembocar en un espacio más específico y concreto. Además, la pretensión de la presente reflexión tiene como objetivo ir más allá de la descripción de conceptos de uno y otro autor. En el artículo reconocemos los planteamientos de Glassman (2001), los valoramos y los hacemos explícitos, pero la particularidad recae en que no solamente pretendemos hacer coincidir autores y concepciones. Buscamos, además, en aquellos postulados en que los dos teóricos se encuentran más distanciados -los procesos intrapsicológicos para Dewey y la especificidad en la cultura en el caso de Vygotsky-, que estos formen parte de una realidad común llamada *proceso constructivo*. Lo que para Dewey es foco de máxima atención, lo *intrapsicológico*, para Vygotsky lo relevante es el fenómeno *cultural o interpsicológico*; y ni una ni otra son incompatibles aunque guarden su autonomía y especificidad propias. Dentro de este marco colaborativo, es

donde pretendemos situar este trabajo. La sintonía entre ambas posiciones dentro de una realidad común, la constructiva, ha tenido siempre como referente a lo largo del trabajo la praxis real en el aula y el interés de los procesos educativos que se desenvuelven en ella.

El marco en el cual hemos desarrollado el contenido ha fijado su foco de atención en la relevancia de siete puntos clave que tienen como objetivo vertebrar la línea argumental del artículo de manera coherente. La selección de los puntos se ha realizado bajo el criterio de ámbitos temáticos que tuvieran especial interés y significado con el objetivo de poder establecer un diálogo entre ambas posturas y poder profundizar en la posible complementariedad de las perspectivas compartidas por ambos autores.

En el primer apartado, *Escuela democrática, social y práctica*, se destaca el espíritu activista de ambos psicólogos y su implicación con una nueva concepción de institución escolar y educativa íntimamente ligada con su contexto social y cultural, determinante para la transformación social, dando especial énfasis en el poder de la escuela como motor de cambio. Seguidamente, *Relaciones y Vínculos*, parte de la imprescindible transmisión de los aprendizajes como relaciones y vinculaciones mediadas por el interés, con el objeto de facilitar una mayor interiorización de los mismos. En el tercer apartado se hace referencia al tema de la *Instrucción*, como herramienta moldeadora en la internalización de los aprendizajes por parte del alumno de una manera significativa; adquiriendo *el mentor*, por parte de Vygotsky, un papel más activo en la intervención del desarrollo del niño a diferencia de Dewey, que entiende el rol *del educador* interviniendo en el momento justo dando margen al alumno para desarrollar un proceso educativo más autónomo. En el cuarto apartado, *El método: ZDP y Proyectos a Largo Plazo*, se presentan las dos metodologías que Vygotsky y Dewey, respectivamente, entienden como garantes de un buen desarrollo educativo. Se analiza cada uno de ellos y se discute si mediante la instrucción, pueden actuar de manera complementaria y sinérgica. En el quinto apartado, *Las Metas*, se centra en los fines que ambos autores comparten y la relevancia que le dan a la educación y a su papel “dirigido” en el desarrollo del niño. En el sexto punto, *Significado y Sentido*, se analiza lo que Vygotsky atribuye al significado y Dewey entiende por sentido, se explicitan cuándo se generan ambos y se discuten sus posibles similitudes y diferencias conceptuales. Finalmente, en el séptimo apartado, *Los Procesos*, se hace una discusión en profundidad sobre la construcción de conceptos, capital para Vygotsky, y la construcción de sugerencias, crucial para Dewey. Partiendo de posturas distantes, dada la relevancia que el psicólogo soviético le otorga a los procesos semióticos por un lado, y la importancia que le da, por el otro, el psicólogo norteamericano a la sugerencia y al desarrollo del pensamiento vinculado a la acción. Se concluye el apartado sobre la posible idoneidad de una acción mediada entre ambos postulados fruto de un diálogo constructivo.

## La escuela como institución democrática, social y práctica

Dewey y Vygotsky fueron contemporáneos. Compartieron una época clave de inicios del siglo XX, ligada a fuertes ideales y a importantes movimientos sociales. Fue una época de cambios y progresos a diferentes niveles, y la ciencia y la sociedad sin duda también estuvieron en movimiento. Ambos fueron activistas de su tiempo comprometidos social y educacionalmente con el desarrollo del conocimiento y la mejora de la sociedad. Vygotsky, fuertemente influenciado por el paradigma Marx-Engels y espectador privilegiado de la revolución rusa del 1917, sugiere la relevancia del contexto y la cultura en el desarrollo y la conformación del individuo, en consonancia con las Funciones Psicológicas Superiores (en adelante FP Superiores), que a su vez repercutirá de manera decisiva en una sociedad más preparada y sabia. Para Dewey, fue una época de plena satisfacción democrática, en donde se respiraba cierta apertura y flexibilidad a las nuevas propuestas progresistas que se iban proponiendo con el objetivo de mejorar y construir el país; el nuevo mundo que para esa época representaba EEUU.

Dewey partía de una correspondencia activa entre escuela y sociedad. Éste, desde su perspectiva Democrática-Pragmática, entendía el ciudadano como una pieza clave de transformación social y la educación como motor fundamental en su desarrollo. Dewey confiaba ciegamente en un modelo de escuela abierta y crítica. Una escuela cuya máxima era la educación de ciudadanos libres, con capacidad para preguntarse, debatir, dialogar y proponer alternativas; con la capacidad para poder intervenir de manera activa en las actividades de la ciudad e implicarse en ella con objeto de mejorarla. Acorde con Dewey (2009): “*Cuando la naturaleza (la experiencia) y la sociedad puedan vivir dentro de la escuela, entonces la cultura será la contraseña democrática*”.

Vygotsky compartía la necesidad de vincular la escuela a la sociedad, pero su perspectiva podía dar lugar a ciertas confusiones. Vygotsky entendía la educación como una herramienta para la creación de un *hombre nuevo*, pero al servicio de la nueva sociedad. Para Vygotsky era realmente importante un contexto compartido para poder incidir en la formación social de la mente. La sombra de un *hipotético adoctrinamiento* (Glassman, 2001), entendiendo la educación escolar con la finalidad de encajar a los niños en la sociedad establecida, ha sido una de las críticas que se le ha hecho a la propuesta Vygotskyana vinculada al sistema instituido en la URRS.

Resulta poco exhaustivo entender como sinónimos las propuestas conceptuales entre Vygotsky y la URRS, a sabiendas que Vygotsky fue partidario de la transformación y la nueva pedagogía que apareció después de la revolución rusa, muy próxima a la concepción Deweyana, y que posteriormente fueron sus libros prohibidos bajo el telón de acero en que se convirtió el régimen comunista. Realizar un ejercicio de reflexión, y entender a Vygotsky en los primeros años de la revolución socialista, especialmente antes de la época Stalinista, nos hará tener una visión mucho más apropiada a la realidad; momento en que los libros de Dewey eran tenidos en cuenta como una alternativa transformadora del sistema educativo. Es más, algunos autores (Prawat, 2000), han hipotetizado con un posible encuentro entre Dewey y Vygotsky a comienzos de la revolución rusa en que supuestamente hubieran compartido propuestas e implicaciones educativas afines; tales como “los alumnos en las aulas han de participar de su actividad diaria y han de ser capaces de cambiar y mejorar la sociedad” (Glassman, 2001, p.11).

Pese a las coincidencias en relación a la actividad cotidiana del alumno, la transformación escolar y la transformación social, quizá ambos autores discreparan sobre el motor del desarrollo; para Dewey sería preservar el individuo por encima del contexto social y, para Vygotsky, la relevancia del contexto compartido y la interacción social en la conformación del individuo en la sociedad (Moll, 1997).

Bajo lo anteriormente expuesto, la inercia sería, como afirmaría Mead, “*el cambio individual es la fuerza para cambiar el mundo*” (citado en Glassman, 2001, p.5) o bien sería el contexto, la interacción social, quien hace que los individuos avancen. Nos inclinamos en afirmar que, probablemente, una acción conjunta como el aprendizaje en espiral donde en unos momentos la fuerza individual con una incidencia superior, en otras la intervención social ejerciendo una mayor influencia, tienen un papel principal en el progreso educativo del alumno.

## Relaciones y Vínculos

Desde una perspectiva externa, podemos afirmar que Dewey y Vygotsky comparten una concepción unitaria; “*signo de unidad*” en palabras de Dewey, por lo que comporta al desarrollo del niño mediante el proceso educativo. Ambos critican la fragmentación de las materias a que son sometidos los alumnos y destacan el poder de la instrucción como elemento transformador. Para Vygotsky (1995; 1998), esta unidad de acción de

aprendizaje y conocimiento, lo que propicia es la estimulación de las funciones psicológicas que se desarrollan como “un único proceso complejo”. El psicólogo soviético entiende que: “La instrucción va más allá que una materia concreta, las funciones psíquicas que intervienen son interdependientes entre sí; todas las materias escolares básicas actúan como disciplina formal, facilitando el aprendizaje de las otras” (Vygotsky, 1995, p.252).

Para Dewey entender la instrucción educativa de manera transversal significa dar continuidad al proceso de aprendizaje. De esta manera pretende evitar la más que común fragmentación de las materias en elementos aislados que propician la mecanización y la memorización sistemática, dando énfasis a la unión de las materias que vertebran y dote “sentido” la actividad educativa de los estudiantes. El psicólogo norteamericano sugiere: “Sólo cuando se tienen ante la vista relaciones, el aprendizaje se convierte en algo más que un heterogéneo marmárum de fragmentos aislados” (Dewey, 1933/1989, p.70).

Resulta coherente que la continuidad entre los aprendizajes y el encuentro de relaciones a que son afines los dos autores vaya ligado a su correspondencia al entender la emoción y la inteligencia como un motor único que da sentido al proceso. Dewey le otorga un papel predominante a la emoción vinculándola a la inteligencia; el pensamiento-acción reflexivo ha de ir impregnado de inteligencia y emoción. A partir de esta vinculación desarrolla el psicólogo norteamericano de manera exhaustiva el papel del docente y el alumno, la importancia de la proximidad y la vinculación entre ambos y la relevancia de los conocimientos previos compartidos. Vygotsky, por su parte, defiende la unidad entre inteligencia y emoción; enlazándolo a su vez con el interés y los instintos (Kozulim 1990). Pero, si para Dewey el interés era inherente al niño, Vygotsky tiene una visión más compleja del interés, aceptando por un lado su origen biológico pero afirmando que: “El mentor tiene un papel crucial en el desarrollo de este interés en situaciones específicas” (Glassman, 2001, p.7). Este énfasis particular sobre la emoción y el interés que cada autor plantea se verá trasladado a lo que ambos entienden sobre el papel del docente en el aula.

### **La Instrucción: El educador de Dewey y el mentor de Vygotsky**

Si en el apartado anterior defendíamos la importancia de contenidos educativos escolares significativos, en el presente apartado haremos referencia a las particularidades que Dewey y Vygotsky le dan a la instrucción y el rol que adquiere el docente en el aula de cara a transmitir y conformar los conocimientos.

Para el psicólogo soviético el concepto de instrucción es clave. Es decir, Vygotsky entiende la instrucción como la zona de desarrollo en donde el docente crea, guía, controla y lleva al niño a su dominio (Glassman, 2001). Desde esta perspectiva es la instrucción mediada por el contexto y el exterior quien influye de forma determinante en la adquisición de los aprendizajes por parte del alumno. Vygotsky lo resume diciendo: “*es la instrucción la que va por delante del desarrollo*” (Vygotsky, 1995, p149.).

Así pues, es el mentor quien conduce y guía el desarrollo de las actividades y los aprendizajes en el aula, amoldándose a las exigencias de cada alumno para iniciar el proceso correspondiente. El docente aquí tiene un rol central promoviendo el buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las herramientas sociales y la elaboración de metas definidas (Glassman, 2001).

Ello comporta que los aprendizajes se sitúen en un marco específico, promovido por el profesor, en el cual los niños han de participar del proceso de resolución del problema motivado por la sugerencia inicial del docente. Bajo esta concepción se suscita un contexto compacto en el aula. En palabras de Vygotsky (1978; 1995), un contexto altamente compartido, sería aquel ambiente que favoreciera el buen quehacer educativo en el aula. El interés-motivación anteriormente mencionado, aunque orgánico, cobraría su verdadera relevancia

en la situación conjunta mentor-aprendiz, una vez el niño esté situado en la actividad propuesta por el maestro y vaya experimentando el avance en la adquisición del dominio. El logro de sub-metas mediante su dominio en una actividad dirigida, la relación del mentor con el alumno, y, en un tercer término, el interés inherente al niño, serían los motores de la motivación para Vygotsky, en su concepción más amplia.

Para Dewey la instrucción también es entendida como un elemento esencial en el desarrollo del niño. La diferencia radica en la manera de entender al instructor y su referencia explícita a los procesos intrapersonales. Esto conlleva entender al niño como agente “relativamente” libre que marca sus propias metas a partir de su propio interés por las actividades. Partiendo de esta concepción, el rol del docente para el psicólogo norteamericano es sensiblemente diferente al de Vygotsky. Una actividad donde los procesos de enseñanza y aprendizaje en que la intervención y el seguimiento del docente en relación a la actividad del alumno sean constantes puede desmoronar la motivación innata que los niños experimentan hacia su entorno, con el peligro de limitar la creatividad y la iniciativa de los alumnos. El maestro, en Dewey, ha de ser sensible a las sugerencias de sus alumnos y ejercer de facilitador del proceso educativo, siendo capaz de dar un paso atrás en el momento oportuno para que el niño siga su propio camino de manera autónoma. El psicólogo norteamericano afirma: *“El maestro ha de advertir lo que en caso contrario pasaría inadvertido, ha de interpretar de manera rápida y correctamente lo que los alumnos hacen y dicen. Prestar la ayuda necesaria en el momento adecuado”* (Dewey, 1933/1989, p.262).

La acción rutinaria en el aula por parte del docente es un arma que limita la motivación, evita los problemas que puedan surgir en el día a día y ahoga la aparición de alternativas, ideas y por ende del fomento del desarrollo. En igual sintonía, un aula donde existan diversidad de opiniones y planteamientos será mucho más rica que aquella donde haya un mayor acuerdo en el global de los aprendizajes y las opiniones que se deriven. El educador, para Dewey, ha de luchar contra la rutina y la monotonía, buscar el dinamismo y la innovación en el aula aún y cuando haya momentos en que parezca que la dirección de la actividad quede en suspensión o alejada de los objetivos. Según Dewey: *“El maestro ha de mantener la continuidad de pensamiento y el esfuerzo aún y cuando se admitan distracciones o incursiones en terrenos marginales, introduciendo la novedad y la variedad para mantener alerta la atención y construir y enriquecer el tema principal”* (Dewey, 1933/1989, p.263).

Por ello, la habilidad del docente se mide por la capacidad de manejo. Igual que un buen director de orquesta guía y matiza hasta la mejoría sonora el conjunto de músicos que la conforman. Pero el músico auténtico, durante años, ha tenido que estudiar solfeo (una actividad rutinaria y progresiva), para tener la base del dominio de la partitura y del instrumento, cosa que le ha permitido poder desarrollar la genialidad que va más allá de lo establecido (la iniciativa e innovación), mediante la flexibilidad, originalidad y autonomía. De la misma manera, el maestro ha de tener la habilidad de poder guiar los impulsos intelectuales de los alumnos, como líder experto dentro del grupo, aportando su conocimiento y experiencia. Pero el liderazgo del docente no quiere decir que intervenga de manera continua y sin vacilaciones. El docente posee conocimiento experto, además de estar capacitado para intervenir de manera equilibrada cuando la situación y la actividad lo requieran. En suma, el docente ha de ser un estudioso de la mente del niño; haciendo uso de su faceta “metacognitiva”; eso significa intervenir en las actividades con mayor o menor intensidad en función de las necesidades educativas del alumnado.

Esta divergencia respecto al rol del docente en el aula que los dos autores hacen explícita en sus concepciones, tienen su correspondencia en el método que cada uno desarrolla para llevar a cabo los aprendizajes; el Proyecto a Largo Plazo en Dewey y la Zona de Desarrollo Próximo (En adelante ZDP) en Vygotsky. De todas formas, la disyuntiva no sería cuál de las dos metodologías es más adecuada para implementar en

el aula. El marco en el cual nos tendríamos que situar sería, sabiendo que ambas concepciones son válidas, en qué situación educativa es más adecuado utilizar una u otra partiendo de los parámetros de mayor significación y promoción del bienestar de los alumnos.

### **El método: ZDP y Proyectos a Largo Plazo**

La práctica sociocultural ejerce una influencia determinante sobre el cambio orgánico dentro de nuestras predisposiciones genéticas. La evolución natural en el ser humano acaecida por selección durante miles de años ha dado paso a la evolución sociocultural ejerciendo un cambio fundamental en su propia naturaleza y constituyendo lo que hoy entendemos por Homo Sapiens Sapiens. Vygotsky entiende la selección sociocultural y el uso de instrumentos como el motor del desarrollo de las FP Superiores y de la Inteligencia; origen de la conciencia específicamente humana (Vygotsky & Luria, 1993). Es en los espacios de ZDP donde a los niños se les enseña cómo deben utilizar instrumentos y aprenden por imitación, observando a otros. Entendemos la ZDP como la distancia entre “el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas” y el nivel más elevado de “*desarrollo potencial y tal como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capaces*” (Vygotsky, 1995, p.252).

La imitación que se propone en la ZDP no es aquí mecánica ni monótona, es eminentemente práctica en el sentido que se utilizan los instrumentos y se enseña cómo deben utilizarlos, a la vez que “*significativa*” (Moll, 1997). Las actividades que se realizan adquieren “sentido” ya que no se quedan en el estadio conceptual o rutinario del término, desprovisto de fundamento ni finalidad. Las herramientas y símbolos utilizados a lo largo de la historia tienen un papel fundamental en la concepción Vygotskyana, ya que son las que tienen un impacto mayor y más duradero en la comunidad social, haciendo mención especial a aquellas herramientas socialmente compartidas y perdurables de generación en generación. Para un buen proceso de ZDP, ésta ha de estar mediada por personas con conocimiento experto que puedan ejercer el papel de guías en el proceso de desarrollo del niño. El aprendiz, una vez participe en la ZDP, reestructurará su conocimiento actual, partiendo de los conocimientos previos ya adquiridos e influyendo en el conocimiento en curso que está en proceso de incorporación.

Para Dewey, la metodología del Proyecto a Largo Plazo tiene sentido solo y cuando los alumnos guíen el proceso y establezcan sus propias metas. Los niños son los responsables del desarrollo mismo de la actividad, mientras que el educador ejerce el papel de gestor, interviniendo cuando sea necesario y dejando que los alumnos sigan su curso por ellos mismos cuando su intervención no sea necesaria. Que los ambientes sean diversos y propicien los problemas es un elemento clave para el mismo método. Esto hace que el progreso y la exploración de nuevas ideas estén a primera línea y se actúe para resolver problemas reales. Es necesaria la utilización de herramientas que sean realmente útiles para la solución de los problemas. Es decir, que sirvan en ese momento dado para poder superar la adversidad.

Tanto para Vygotsky como para Dewey, el proceso experimentado en su ZDP y Proyecto a Largo Plazo se puede enmarcar dentro de lo que se le ha llamado progreso dinámico (Glassman, 2001). Ello comporta que en un momento dado para el alumno hay un problema a resolver; una dificultad que está fuera del alcance del pensamiento actual del alumno. Esta dificultad hace que el niño trabaje a través de la duda y reconstruya su concepción inicial con el fin de completar la actividad y llegar a su dominio (en un caso, la duda es sugerida por el mentor y, en el otro, la duda es promovida por el propio interés del alumno). El logro de la meta, crea un nuevo problema a resolver; y el proceso vuelve a comenzar.



En la práctica, y siendo conscientes de sus diferencias, el Proceso Reflexivo y la ZDP no están tan alejados como a priori se pretende. Ambas metodologías pueden actuar en este espacio como garantes de un pensamiento que sea válido y sólido. Tanto el Proceso Reflexivo como la ZDP avalan un nivel de excelencia, siendo ambos procesos medios para un fin común: una meta estable; a la espera de iniciar nuevamente el proceso constructivo.

### **Las metas: el buen pensar y los procesos psicológicos superiores**

En Dewey y Vygotsky los objetivos del proceso de desarrollo llevan al buen pensar, para uno, y a la adquisición de los procesos psicológicos superiores, para el otro, como metas afines que ambos autores podrían sin duda compartir.

En Vygotsky, partimos de que el principio constructor de las FP Superiores está fuera del individuo; parece lógico, pues, el papel primordial que le atribuye a la instrucción (dirigida por el mentor) en el proceso de desarrollo educativo. De este modo el desarrollo se produce de fuera –sociocultural- hacia dentro (Kozulin, 1990). Dicho proceso permite que se desarrollen las funciones psicológicas básicas en superiores, pasando de unas funciones primarias y naturales -que no han tenido la riqueza de la sociabilidad- a unas funciones superiores que, partiendo de las primeras, se han ido sofisticando y han adquirido un nuevo marco estructural y funcional, fruto del significado interpsicológico (Vigotsky & Luria, 1993). De esta manera, una actividad socialmente significativa, para Vygotsky, da pie a ese nuevo marco en que los conceptos adquieren significado y maduran, generando y construyendo la “conciencia humana”. Este marco está mediado básicamente por el lenguaje.

Para el psicólogo norteamericano, la meta final del pensamiento reflexivo coincide con la meta de las FP Superiores de Vygotsky. El “buen pensar” es el máximo exponente de la inteligencia. La acción reflexiva también se sustenta en una cadena constructiva de significados. Cada fase está dirigida de manera intencional hacia sus metas. La relevancia, en este caso, recae en la sofisticación progresiva de las sugerencias que pasan a través del método científico. A través del proceso de evidencia empírica y racional, así como de experimentación y análisis –fases del pensamiento reflexivo- nuestro pensamiento tendrá direccionalidad hecho que favorecerá una mejor elaboración del conocimiento susceptible de ser aprendido.

### **Significado y Sentido**

Lo que Dewey entiende por Sentido parte de una curiosidad innata que progresivamente se intelectualiza y se encamina hacia el interés para llegar al asombro (hay cierta maduración también del mismo motor básico que inspira las sugerencias). Este es el estímulo que dirige las sugerencias y el conjunto del proceso reflexivo. Las sugerencias necesitan de la experiencia anterior (significativa) del sujeto y del conocimiento adecuado a disposición para dar pie al proceso significativo (científico) que se llevará a cabo. En resumidas cuentas, para Dewey, las cosas cobran sentido cuando se perciben sus relaciones; y un vínculo fuertemente establecido sin duda será aquel en que el signo se vincula a la experiencia mediante la práctica.

Vygotsky focaliza su atención y centra su estudio en lo social y en el exterior; no tanto en los procesos intrapersonales, que se llevan a cabo en la mente del niño. Es el contexto quien familiariza al niño con las palabras y ejerce de motor determinante en la adquisición del lenguaje. Se entiende lenguaje como la capacidad de enlazar el objeto externo con el concepto interno al que se refiere, adquiriendo para el niño significado (Wertsch, 2007). La conexión entre signo y significado es el verdadero motor que guía el conocimiento. Es aquí donde el habla, en un principio función mecánica e imitativa, adquiere un significado intelectual y puede iniciar el tránsito de las funciones básicas a las superiores.

La perspectiva de Dewey destaca la importancia del trato directo de las cosas, con una visión pragmática, para darle la connotación de sentido. Defiende la bicefalia de pensamiento y acción; de signo y significado pero orientando la aparición del “concepto” hacia fines prácticos y sociales, vinculándolas con las experiencias y la vida del sujeto, siendo éstas primarias o secundarias. Vygotsky, por su parte, sugiere la existencia de conceptos espontáneos y científicos que conforman el conocimiento del sujeto, dando cierta legitimidad a los últimos sobre los primeros.

### **Del desarrollo de una sugerencia al desarrollo de un concepto**

Ambos autores coinciden en que hay un camino largo desde que el niño encuentra por primera vez un concepto nuevo hasta el momento en que lo asume plenamente, partiendo de que sólo se puede llegar al nivel requerido cuando se ha producido el desarrollo mental óptimo. Se podría decir que los procesos de uno y otro tienen acentos diferentes.

Para Dewey, los conceptos surgen a partir de las experiencias. El niño comienza con un significado cualquiera que ha obtenido de su experiencia anterior y trata de vincularlo con la experiencia nueva con el objetivo de que le ayude a comprenderla y a tratarla en el hoy; resolver la conjetura actual. La manera de afianzar esta nueva experiencia es mediante el uso, es decir, con la práctica. La sugerencia inicial va tomando cuerpo y finalmente se convierte en un concepto. Es a partir del uso y la aplicación que el concepto adquiere propiamente significado. Los conceptos adquieren aquí la función de instrumentos intelectuales que nos dan claridad y orden a lo que conocemos y facilitan la construcción de nuevos significados a partir de la interacción entre ellos. El incremento de conocimiento nos hace conscientes de nuevos problemas mediante nuevos “asombros” de lo que aparentemente es familiar y conocido. Encontramos nuevas dudas que vuelven a iniciar el proceso reflexivo; el aprendizaje en espiral.

Para Vygotsky el conocimiento y el consecuente desarrollo de conceptos parte de la bifurcación de éstos en espontáneos y científicos. Los conceptos científicos y espontáneos revelan actitudes diferentes hacia el objeto de estudio y diferentes modos de representarlo en la conciencia. Los conceptos científicos empiezan su vida en la mente del niño, suelen tener definición verbal y se usan en operaciones no espontáneas. Los conceptos cotidianos están empapados de experiencia. Existe complementariedad entre ambos conceptos, espontáneos y científicos, de tal manera que se retroalimentan mutuamente. La acumulación de conocimiento sostiene un crecimiento del razonamiento científico, que a su vez influye en el espontáneo propiciando de esta manera un aprendizaje en espiral. Curiosamente el mismo proceso de aprendizaje que se efectúa en el desarrollo de la sugerencia en el proceso reflexivo de Dewey.

En consonancia con lo anterior, citaré un fragmento de Vygotsky, que a nuestro juicio deja abierta las puertas a las tesis de aproximación y complementariedad entre Vygotsky y Dewey, en relación a la experiencia y al concepto. El psicólogo soviético afirma:

*“creemos que ambos procesos (el desarrollo de conceptos espontáneos y no espontáneos) se relacionan y se influyen constantemente entre sí. Son parte de un mismo proceso, el proceso de formación de conceptos, afectado por condiciones externas e internas, pero que esencialmente es un proceso unitario”* (Vygotsky, 1995, p.259).

Es, pues, razonable aceptar que Vygotsky y Dewey difieren en las estructuras del proceso, pero creo ser coherente al afirmar que las funcionalidades de dicho proceso tienen puntos en común e incluso hay penetración (vinculación). El mismo Glassman ya apunta hacia esta dirección cuando afirma: “Los conceptos

*cotidianos y científicos son en muchos casos paralelos a las experiencias primarias y secundarias”* (Glassman, 2001, p. 8).

## Conclusiones

No deja de ser curioso cómo, tanto Dewey como Vygotsky, han sido citados a menudo de manera independiente por el valor de sus teorías, pero rara vez se han discutido sus estudios y planteamientos educativos de forma conjunta (Glassman, 2000; Prawat, 2001). A lo largo de este artículo hemos querido profundizar acerca de las diferencias, coincidencias y aportaciones teniendo como trasfondo la aplicabilidad última de ambos modelos en el aula.

El concepto de progreso dinámico como elemento compartido en la construcción de los aprendizajes ha sido una constante a lo largo del presente trabajo; también definida con los términos aprendizaje en espiral o proceso constructivo. Entendemos éste como el marco colaborativo en que se sitúan ambas concepciones donde se van asentando los aprendizajes. Estos están mediados por una intervención que varía des de la vertiente individual hacia una de social, pudiendo pasar por la interacción de ambas dando especial énfasis a la actividad cotidiana dentro del proceso educativo.

Es así como desde las concepciones más específicas, las experiencias primarias y secundarias en Dewey, y los conceptos cotidianos y científicos en Vygotsky, han dado muestras de compartir una concepción compatible del aprendizaje en base a la construcción de conocimientos. Si bien, cada uno de los dos autores lo ha entendido con sus acentos propios: 1) la relevancia de las experiencias en uno 2) la importancia del lenguaje en el otro. Este punto de relación es el que seguidamente se ha podido hacer explícito en las dos metodologías desarrolladas por los autores; la ZDP y los Proyectos a Largo Plazo. Ambos modelos, situados en planos distintos; con un perfil más sociocultural uno y más individualista el otro –rol autónomo del individuo dentro de lo social-, coinciden en la construcción de una meta común, que comprende el desarrollo del buen pensar o la promoción de los procesos psicológicos superiores. Finalmente, ambos modelos apuntan una manera propia de entender al docente en el aula. Ello conlleva por parte del psicólogo soviético una actitud más directiva y controlada de las actividades y del proceso de aprendizaje del cual forma parte el alumno, mientras que por parte del psicólogo norteamericano su intervención actúa en base a una acción específica en momentos puntuales, dejando que las sugerencias e iniciativas de los niños se desarrollen y se vayan sofisticando en un proceso de aprendizaje más autónomo.

De tal modo, ambos autores comparten el trasfondo dinámico en que los modelos Deweyanos y Vygotskyanos no son en ningún caso incompatibles, pero al mismo tiempo tampoco son lo mismo. Así pues, cabría poner en valor dentro del aula ambas posturas como válidas, afines y hasta cierto punto complementarias, haciendo uso de ellas como una herramienta educativa eficaz en base al mejor de los desarrollos para los alumnos.

## Bibliografía

- Dewey, J. (2009), *Democracia y Escuela*. Madrid: Editorial Popular.
- Dewey, J. (1933/1989), *Cómo Pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Glassman, M. (2001), *Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice*. *Educational Researcher*, 30(4), 3–14.
- Kozulin, A. (1990), *Vygotsky's psychology. A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moll, L. C. (1997), *Vygotsky, la educación y la cultura en acción*. En A. Álvarez (Ed.): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Prawat, R. (2000), *Dewey meets the "Mozart of Psychology" in Moscow: The untold story*. *American Educational Research Journal*, 37(3), 663-296.
- Vygotsky, L.S. (1995), *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1998), *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 5: Child Psychology*. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L., & Luria, A. (1993), *Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wertsch, J. V. (1988), *Vygotsky y la Formación Social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (2007), *Mediation*. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178-192). New York: Cambridge University Press.

■ Recepción: 05 de Enero del 2017 | Aprobación: 20 de Mayo del 2018.

## **El diseño de un entorno virtual para enseñar y aprender: el desarrollo de competencias genéricas en la formación de psicólogos<sup>1</sup>.**

**Luis Fernando Brito Rivera<sup>2</sup>**

---

1 Este proyecto se desarrolla en la Facultad de Psicología de la UNAM con el apoyo del programa de becas posdoctorales convocado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico. AGRADECIMIENTOS: Agradecemos el apoyo brindado por DGAPA-UNAM a través del proyecto PAPIIME PE300217. A la doctora Frida Díaz Barriga Arceo por su asesoramiento y apoyo permanente.

2 Profesor-Investigador y Becario del Posdoctorado en la Facultad de Psicología, de la Universidad Autónoma de México. Correo electrónico: luisfernandobrito@yahoo.com.mx

### Resumen

Se presenta el primer ciclo de una investigación basada en el diseño (DBR) cuyo objetivo es el desarrollo de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVE-A) cuyo propósito es promover autonomía en el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida en un grupo de psicólogos en formación. La propuesta opera bajo las siguientes líneas: a) constituir situaciones innovadoras para la organización individual y grupal para aprender; b) organizar condiciones que vinculen el aprender y el hacer para el desarrollo de competencias profesionales; c) el uso de las TIC para establecer entornos personales para aprender (PLE). El diseño de intervención tiene las siguientes características: 1) la enseñanza de contenidos de la asignatura “Teoría Sociocultural” mediante un diseño instruccional virtual enriquecido que busca fomentar una mayor interactividad entre profesor-alumnos; 2) implementación de un e-portafolio y un e-caso para vincular el saber y el hacer con el desarrollo de la competencia para diseñar entornos virtuales para aprender. Se presentan algunas características sobre el diseño de intervención, así como resultados, de carácter preliminar, que sugieren efectos positivos en el desarrollo de un perfil profesional acorde a las dinámicas de cambio en la nueva ecología del aprendizaje.

**Palabras clave:** formación del psicólogo, teoría sociocultural, interactividad educativa, aprendizaje situado, entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, competencias profesionales.

### Abstract

It presents the first cycle of a design based research (DBR) whose objective is the development of a virtual environment of teaching and learning (EVE-A) whose purpose is to promote autonomy in learning throughout the life of a group of psychologists in training. The proposal operates under the following lines: a) create innovative situations for individual and group organization to learn; b) organize conditions that link learning and doing for the development of professional competences; c) the use of ICT to establish personal learning environments (PLE). The intervention design has the following characteristics: 1) the teaching of contents of the subject “Sociocultural Theory” through an enriched virtual instructional design that seeks to promote greater interactivity between teacher-students; 2) implementation of an e-portfolio and an e-case to link knowledge and doing with the development of the competence to design virtual environments to learn. Some characteristics about the intervention design are presented, as well as preliminary results that suggest positive effects in the development of a professional profile according to the dynamics of change in the new ecology of learning.

**Key words:** psychologist training, sociocultural theory, educational interactivity, situated learning, virtual teaching and learning environments, professional competences.

## Introducción

En este trabajo se presenta el primer ciclo de un estudio de diseño enfocado al desarrollo de competencias para la vida profesional del psicólogo. Se considera que las actividades formativas del psicólogo son de tipo tradicional<sup>1</sup> pues no hay una relación adecuada en la relación maestro, contenido y alumno tal y como lo indican las nociones de la interactividad educativa<sup>2</sup>. Suponiendo esto, nos explicamos el pobre desarrollo de competencias para la vida profesional y por ende la tenue conexión entre aquello que se sabe y la resolución de problemas inherentes a la práctica profesional.

La población participante es un grupo de cincuenta y uno estudiantes de psicología que cursan la asignatura de “Teoría sociocultural” de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. La asignatura es obligatoria y pertenece al área de formación general del plan de estudios 2008 con nueve créditos y es de carácter teórico/práctico. La edad promedio de los alumnos es de entre 19 a 22 años, con residencia en la Ciudad de México y su zona metropolitana. Cabe señalar, el tipo de formación que han recibido hasta el momento es de tipo tradicionalista, situación que produjo una reacción de extrañeza ante el diseño de intervención de la asignatura pues están acostumbrados al formato de clase magistral.

En este caso, existe un propósito mayor: lograr que los estudiantes experimenten los efectos prácticos de la teoría vigotskyana. Esto implica producir una coherencia entre el corpus de conocimiento de la teoría en la relación experto-aprendiz (maestro-alumno) estableciendo aprendizajes que interconecten la formación con aspectos sustantivos de la práctica profesional. En otras palabras, la intención es situar el aprendizaje en un modelo formativo enriquecido, complejo y transversal para desarrollar una formación altamente significativa y autorregulada.

El objetivo es que se construyan sentidos y significados interconectando al psicólogo en formación con escenarios reales de la práctica profesional mediante artefactos de intermediación psicológica<sup>3</sup> potencializados en ambientes virtuales de aprendizaje. En otras palabras, se busca desarrollar un sistema de ayuda educativa que, desde la perspectiva de la psicología socio-histórica y cultural, genere autonomía sobre el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida<sup>4</sup>. Dicho sistema, podrá desarrollar competencias para la vida profesional centradas en aprender a aprender, la cultura emprendedora y el diseño de entornos virtuales para aprender.

El modelo didáctico propuesto recupera las TIC en su carácter de artefactos de intermediación psicológica enriquecidos por sus características de ubicuidad y asincronicidad<sup>5</sup>. Se retoma la zona de desa-

---

1 Modelo pedagógico que se basa en la transmisión-recepción, repetitiva de contenidos específicos desconectados de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

2 La perspectiva de la enseñanza debe estar basada en la creación de zonas de interactividad que posibiliten una influencia educativa ajustada a las necesidades de los aprendices; la articulación e interrelación de las actuaciones del profesor y los alumnos en una situación concreta de enseñanza-aprendizaje; y a las actuaciones interrelacionadas de los participantes con respecto a un contenido específico a una determinada tarea de aprendizaje (Colomina, Onrubia & Rochera, 2001; Coll, Onrubia & Mauri, 2008).

3 Los enfoques y estrategias provenientes de la enseñanza situada y experiencial, con sustento en el constructivismo social y la cognición situada, han impactado el diseño educativo apoyado con TIC desde mediados desde los años 80, tanto en el plano del diseño del currículo como en distintos modelos educativos para la enseñanza y la evaluación. Algunos de los logros más relevantes se ubican en el diseño de ambientes de aprendizaje tanto presenciales como virtuales e híbridos (Díaz Barriga, 2005).

4 A lo largo de la vida se entienden a los aprendizajes que se desarrollan continuamente en la vida personal y que implican la interacción con instituciones como la familia, trabajo, comunidad, escuela, entre otros. Los aprendizajes a lo largo de la vida se desarrollan continuamente en la trayectoria de vida personal y se manifiestan en contextos formales e informales (Barron, 2006, 2010).

5 Las TIC se refieren a la convergencia tecnológica de la electrónica, el software y las infraestructuras de telecomunicaciones. La asociación de estas tres da lugar a una concepción del proceso de la información, en el que las comunicaciones abren nuevos horizontes y paradigmas. Las TIC digitales son ejemplos de instrumentos mediacionales que comparten aspectos tanto de herramienta física como semiótica (Díaz Barriga, 2016).

rollo próximo (ZDP) para establecer procesos de desarrollo potencial enriquecido. Se aborda la noción de personalización del aprendizaje como estrategia para el desarrollo de entornos personales para aprender (PLE). También se parte del supuesto de que aprender, hacer y reflexionar son acciones inseparables. Estos elementos se integraron como un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVE-A) denominado “Aprendizaje y Educación”<sup>6</sup> como estrategia para vincular las actividades formativas presenciales.

El trabajo expone los componentes del diseño de intervención didáctica, así como algunos resultados preliminares pues la investigación se encuentra en desarrollo. El texto se compone de la siguiente manera: a) se establecen algunos principios teóricos sobre el estudio e interconexión del aprendizaje, así como de la enseñanza y formación inicial del psicólogo; b) se aborda el concepto de competencias genéricas profesionales; c) se presenta la experiencia sobre el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje para la formación de psicólogos; d) se presentan los fundamentos de la perspectiva metodológica así como algunas conclusiones que sugieren la emergencia de las competencias profesionales propuestas.

### **Cambios en las dinámicas de aprendizaje: posibilidades de desarrollo psicológico enriquecido**

El proyecto toma como antecedente la transformación estructural de las sociedades avanzadas en el contexto de una revolución basada en tecnologías de información/comunicación (TIC), la formación de la económica global y un proceso de cambio cultural (Castells, 2004; Tedesco, 2011). Lo que resitúa el interés del estudio de aprendizajes de contenidos específicos por el desarrollo de aprendizajes complejos en todo tipo de contextos, tomando en cuenta distintos trayectos, procesos de identidad e intereses a lo largo y ancho de la vida por parte de los aprendices (Barron, 2006, 2010; Coll, 2013a; Díaz Barriga, & Barrón, 2014). En otras palabras, existe una nueva ecología del aprendizaje<sup>7</sup> donde ningún conocimiento es definitivo pues éste se encuentra distribuido (Cole & Engeström, 2001) y situado (Lave & Wenger, 2003) en el sistema de actividad humana (Leontiev, 1984; Engeström, 1987, 1999).

En este marco, los retos y perspectivas de la educación formal son: a) la importancia del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida; b) la tendencia a la informalización de las oportunidades de aprendizaje; c) la importancia de las trayectorias personales de aprendizaje como vía de acceso al conocimiento; d) la adquisición de competencias genéricas y transversales relacionadas con la capacidad para aprender así como la emergencia de enfoques curriculares basados en competencias –ECBC– (Coll, 2009, 2010); e) la tendencia creciente a la personalización del aprendizaje (Coll, 2013a); f) la reubicación de la escuela en la red de contextos de aprendizaje por los que transitan los alumnos (Coll, 2013b), y g) el efecto de las TIC en la aparición de nuevos entornos educativos (Bustos y Coll, 2010; Coll, Díaz Barriga & Pereira, 2016).

En este escenario, el perfeccionamiento profesional ha de ajustarse a las condiciones de cambio social. La formación profesional ha de generar nuevas formas de la actividad mental constructiva como la autorregulación del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida profesional, así como el desarrollo de la autonomía y la actividad emprendedora para aprender. Lo anterior supone el desarrollo de competencias genéricas mediante el uso de métodos problemáticos y creativos para el trabajo; la modificación de los procesos de enseñanza centrados ahora en el aprendizaje, así como el uso intensivo y extensivo de las TIC para la formación de ambientes virtuales para aprender. Se trata de establecer un cambio sustantivo para que los

<sup>6</sup> Enlace para consultar la página <http://luisfernandobrito2.wixsite.com/cambioeducativo5-ta>

<sup>7</sup> La ecología del aprendizaje refiere a las condiciones sobre las que los sujetos integran sus procesos de sentido y significado sobre sus prácticas y mundos de vida. Bronfenbrenner (1987) establece que el potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si los roles y actividades en las que participa la persona estimulan la aparición de confianza mutua, orientación positiva, consenso de metas entre entornos, y un equilibrio de poderes progresivo que responda a un mejor desarrollo. Esto implica comprender y estudiar al aprendizaje más allá de los contextos de educación formal en lo que el autor denominó mesosistema para subrayar la importancia de las relaciones educativas entre los diferentes microsistemas en que participan las personas, así como su relación con la individualización y socialización.



estudiantes comprendan los mecanismos de su propio aprendizaje y por ende el de los individuos o grupos con los que colaboran y colaborarán en la práctica profesional.

### **La enseñanza y la formación inicial en la psicología**

La intención de este proyecto es coadyuvar a una formación profesional mediante ambientes de aprendizaje<sup>8</sup> más amplios, diversos y personalizados. Entendiendo que la acción educativa está distribuida entre diferentes escenarios y agentes, lo que implica la construcción de modelos de formación innovadores. Es necesario producir nuevos contextos donde la enseñanza se centre en el aprendizaje promoviendo actividades cognitivas e interactivas potentes. De esta manera, el proyecto promueve las siguientes dimensiones para el cambio en la enseñanza:

- Que en la formación del psicólogo se interconecten con aprendizajes de contextos informales y formales.
- Que la enseñanza promueva aprendizajes activos, individuales y en grupo, por los que el alumno transite de ser un receptor pasivo de información al de un aprendiz competente.
- Que el enfoque en la formación profesional sea la creación de zonas de interactividad enriquecida para ejercer una influencia educativa ajustada a las necesidades de los aprendices (Colomina, Onrubia & Rochera, 2001; Coll, Onrubia & Mauri, 2008).
- Se requieren nuevas competencias para enseñar enfocadas al desarrollo de estrategias didácticas que conduzcan a los estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la apropiación y práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales.
- Tales competencias serán: a) el diseño e implementación de actividades que permitan al estudiante aplicar el conocimiento tal y como es usado en el terreno real; b) el diseño e implementación de actividades basadas en las necesidades de aprendizaje de los alumnos; c) la conexión de los estudiantes con sus propias experiencias de aprendizaje mediante una gestión progresivamente autónoma; d) la generación de un andamiaje y ayuda educativa ajustada a los procesos de aprendizaje, y e) el establecimiento de estándares claros y de feedback formativo (Darling-Hammond et al, 2008).
- Reconocer la pertinencia del desarrollo de la enseñanza por medio de TIC (en su calidad de herramientas e instrumentos psicológicos) de tal manera que se pueda establecer el núcleo de las competencias y saberes asociados a los principales ámbitos de la cultura tecnológica, de la información y la globalización (UNESCO, 2005).

Si bien el psicólogo ha de responder a los retos presentes de su profesión, también lo ha de hacer a las demandas profesionales del futuro, situación que implica establecer modelos formativos de visión prospectiva (Kozulin, 2000; Darling-Hammond et al, 2008). Esta idea se ajusta a una visión que va más allá del trayecto formativo inicial en pro de la adquisición de una serie de competencias para resolver nuevos problemas sociales proyectando líneas de acción que consoliden nuevas relaciones con la sociedad. Siendo así, consideramos indispensable:

---

<sup>8</sup> Un ambiente de aprendizaje se refiere a un determinado estilo de relación entre los actores que participan en el contexto de un evento determinado, con una serie de reglas que determinan la forma en que se organizan y participan e incluye una diversidad de instrumentos y artefactos disponibles para lograr unos fines propuestos (Díaz Barriga, 2016).

a) Que el profesional sea capaz de adquirir y dominar competencias, tanto genéricas como transversales, que le permitan la gestión autónoma de su aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (Coll, 2013b).

b) El futuro profesional debe desarrollar competencias para diseñar y gestionar su propio entorno de estudio y trabajo, así como para la síntesis y análisis de la información, desarrollo de productos, aplicación de cuerpos de conocimiento para el desarrollo y el uso de tecnologías para la resolución de problemas. Éstas son acciones fundamentales para hacer frente a problemas y situaciones profesionales que aún no existen o de las que no se conoce la solución idónea (Kozulin, 2000; Buchem, Atwell, & Torres, 2011).

Además de conocimientos específicos con un sólido fundamento, el psicólogo ha de manejar estrategias que le permitan usar el conocimiento según las necesidades profesionales que se presenten. Siendo así, las competencias genéricas son la base para abordar cualquier exigencia del ejercicio de la práctica profesional. La propuesta es que este profesional genere sus propias condiciones de aprendizaje, según el momento, lugar y condiciones de su contexto de práctica. Reconociendo permanentemente aquello que deberá aprender para la resolución de problemas concretos y que no necesariamente sabe desde la formación inicial. Hablamos de un profesional autónomo que tome decisiones profesionales sobre su propio aprendizaje y produzca condiciones para aprender en todo momento.

### **Las competencias genéricas para la vida profesional**

Dentro de la formación profesional es común considerar que el aprendizaje de la teoría precede y es suficiente para la práctica. Lo que recarga los procesos formativos en el aspecto teórico minimizando la actividad profesional como una unidad compleja. Siendo así, entendemos por competencias un aprendizaje complejo que permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar, de forma interrelacionada, un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa y contexto específico (Diario Oficial de la Federación, 2012). Una competencia estará vinculada a la acción que se lleva a cabo en un contexto determinado integrando diversos elementos (saberes, procedimientos, actitudes) favoreciendo la resolución de situaciones profesionales y sociales (Villardón-Gallego, 2015). Habrá que distinguir entre competencias específicas y genéricas. Las primeras aluden a actividades particulares de la preparación profesional, las segundas implican adquisiciones propias de la educación superior. Sobre esta distinción es común que se profundice en el desarrollo de competencias específicas, lo que pone en déficit a la formación profesional.

Dadas las condiciones y retos constantes de la sociedad del conocimiento, es prioritario asumir que más que conocimientos específicos, los futuros profesionistas, han de contar con competencias genéricas para tomar decisiones sobre las múltiples complejidades que implica el escenario de la práctica profesional. En este sentido, apostar por un trayecto formativo, que considere el desarrollo de competencias genéricas, implica un cambio no sólo de definición de las prácticas formativas. Se trata más bien de un cambio profundo en la concepción del aprendizaje como unidad esencial de cualquier proyecto formativo. Un cambio así no es rápido ni sencillo, se trata de un proceso secuencial de largo plazo.

Siendo así, cabe preguntarse cuáles son las implicaciones para desarrollar un proyecto que inocule cambios importantes en el cómo se está formando a los profesionistas. Parte de la respuesta se encuentra en la planeación de una trayectoria formativa centrada en el alumno para el desarrollo de su autonomía. Es decir, fomentar la toma de decisiones para que el sujeto regule su aprendizaje aproximándolo a una determinada meta

según las condiciones particulares que se le presenten en su contexto (Monereo, 2001). En otras palabras: es necesario que el futuro profesionalista sea consciente de las decisiones que toma sobre su propia formación.

Son varias las competencias genéricas que pueden desarrollarse, más aún cuando las condiciones de aprendizaje de los sujetos implican necesidades diversas. No obstante, y al tratarse de un proyecto inicial nos hemos concentrado en:

Competencia para aprender. Sus componentes son: conocimiento personal como aprendiz; construir conocimiento activa y conscientemente; autogestionar el aprendizaje y transferir el conocimiento. Se propone para su desarrollo estrategias de aprendizaje experiencial (Villardón-Gallego, 2015).

Competencia emprendedora. Se define como la búsqueda de nuevos retos planteando objetivos y acciones para cumplir con las metas propuestas. Se identifica una oportunidad de innovación sobre la práctica profesional organizando los recursos para ponerla en marcha. Algunas de sus características son: producir relaciones interpersonales construyendo y manteniendo la colaboración para el logro de una meta; generar el aprendizaje colaborativo para aprender; experimentar permanentemente y crear algo nuevo; aprender haciendo desde la práctica. Para el desarrollo de esta competencia se requiere el aprendizaje basado en resolución de problemas (Villardón-Gallego, 2015).

Competencia para el diseño de entornos personales para aprender mediados por TIC. Se define como la selección y recreación de actividades educativas personalizadas, ajustadas a los intereses y necesidades de cada aprendiz, que al mismo tiempo se pueden convertir en un producto de comunicación y compartición social del conocimiento con otras personas interesadas en el mismo campo de conocimiento. Un entorno personal de aprendizaje incluye las redes personales de aprendizaje, las fuentes de información y consulta, así como diversos artefactos culturales, hoy en día, con la mediación de las tecnologías digitales (Attwell, 2007 en Díaz et al., 2015).

### **Perspectiva metodológica**

El modelo de investigación es cualitativo y se ajusta a la investigación basada en el diseño (DBR) (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, S. & Nieveen, 2006). Se pretende desarrollar una investigación que incremente nuestra comprensión sobre el fenómeno del aprendizaje situado y colaborativo en entornos mixtos y fortalezca el desarrollo de aplicaciones útiles para la formación de psicólogos. Se trata de un estudio de base sociocultural, para intervenir por medio de la comprensión del contexto naturalístico (escenario real) del fenómeno, así como de la generación de ciertos datos empíricos (Barab & Squire, 2014; Anderson & Shattuck, 2012). La DBR permite diseñar un proceso de intervención lo suficientemente robusto para interpretar, contextualizar, enriquecer y refinar las trayectorias formativas de los estudiantes de psicología.

Otra característica de la DBR es su capacidad de generar ciclos continuos de recolección y análisis de información, en consideración de los factores contextuales que favorecen o inhiben la efectividad de la intervención (Garello, Rinaudo & Donolo, 2011). La investigación se plantea como una actividad colaborativa desarrollada por todos los actores implicados, tanto en las decisiones sobre los objetivos como en la aplicación de técnicas e instrumentos, incluyendo resultados, propuestas y acciones a seguir (Alcocer, 1998).

El primer ciclo de la investigación consistió en el diseño del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVE-A) del que se presentarán algunas características en el siguiente apartado. El segundo ciclo, que aún se encuentra en desarrollo, implica el término de las actividades de aprendizaje indicadas para la clase directa y que terminaran al final del semestre (mayo de 2017). El tercer ciclo contempla el análisis de resul-

tados mediante una estrategia de triangulación de todas las evidencias generadas. Finalmente, y según los ajustes realizados, el proyecto volverá a aplicarse con un grupo nuevo para el segundo semestre de 2017. En el siguiente cuadro se especifican los cuatro ciclos mencionados, así como los objetivos de investigación.

### El diseño de un ambiente virtual de aprendizaje para la formación inicial de psicólogos



Figura 1. Ciclos de la investigación basada en el diseño.

Desde una visión exclusivamente técnica, el uso de las TIC con fines educativos es limitado. Más aún si su uso se circunscribe a la mera transmisión de información reforzando las prácticas educativas centradas en la enseñanza tradicionalista. Desde la perspectiva teórica sociocultural, las TIC son herramientas psicológicas que median el proceso de internalización de sentidos y significados co-construidos en la relación individuo-contexto. Definición que implica un replanteamiento del proceso enseñanza-aprendizaje situándolo en el marco de la interactividad e influencia educativa.

El proceso enseñanza-aprendizaje, dependiendo del contexto sociocultural de referencia, estaría

caracterizado por la amplificación y expansión del aprendizaje en un continuum donde no habría diferencia entre los contextos de educación formal e informal. Emergiendo nuevos procesos y contextos de aprendizaje distribuidos (ya sea presenciales, semi-presenciales o totalmente virtuales<sup>9</sup>) fundamentados en la cognición en la práctica y la colaboración. Este efecto posibilitaría que el aprendiz emprendiera, más allá del tiempo y espacio del contexto escolar tradicional, flujos de aprendizaje y actividad por medio de la interconexión de varios sistemas de actividad (la familia, el grupo de amigos, las comunidades de práctica) relacionados a lo largo y ancho de la vida. Esto supondría una redistribución y redefinición de los contextos de aprendizaje. Desde esta consideración, ya no es fundamental el aprendizaje de contenidos específicos sino más bien el desarrollo de capacidades para aprender a aprender. La educación mediada por TIC ha de ser interactiva, individualizada, centrada en el aprendiz para el desarrollo de competencias de alto nivel, así como del pensamiento complejo y del aprendizaje autónomo y colaborativo (Díaz Barriga, 2016).

Entremezclando la perspectiva de la psicología sociocultural con el uso de las TIC salen a la luz nuevas y mejoradas perspectivas de aprendizaje, lo que implica echar mano de diseños tecno-pedagógicos que puedan integrar tanto lo presencial como lo virtual. Siendo así, el modelo que se presenta es una estrategia transversal, es decir: se apunta a un recorrido de menor a mayor complejidad, en el desarrollo de aprendizajes mediados por las TIC, con el objetivo de consolidar un ambiente de aprendizaje semipresencial constituido por diversos usos y tecnologías. El diseño de la investigación queda integrado de la siguiente manera:

Diseño instruccional<sup>10</sup> de las actividades de enseñanza para concretar los objetivos y contenidos de la asignatura “Teoría sociocultural”. Se echa mano de recursos multimedia (videos, presentaciones en power point, audios, enlaces a otras páginas web, recursos bibliográficos, etc.) para extender y reforzar las temáticas específicas y presenciales de la asignatura. El objetivo es promover una alta interactividad educativa en la relación profesor-alumnos.

Actividades de aprendizaje<sup>11</sup> que, de menor a mayor grado de complejidad, constituyan la trayectoria de aprendizaje de cada psicólogo en formación. Las actividades se establecen de la siguiente manera: a) manejo de contenidos específicos, lo que implica la lectura de textos básicos y consulta de los recursos multimedia para la elaboración de un glosario de conceptos y mapa conceptual por temática abordada; b) resolución de problemas y vínculo teoría-práctica; esta actividad implica relacionar lo que se aprende con algún aspecto de la práctica profesional a través de un breve escrito al respecto; c) identidad profesional: reflexión sobre aquello que, para cada estudiante, fue significativo aprender de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje mediante la elaboración de un “diario de aprendizaje personal”.

Mediante trabajo colaborativo, los aprendizajes específicos de la asignatura tendrán que ser aplicados elaborando un proyecto de intervención<sup>12</sup> orientado a maestros de educación básica. El objetivo es transitar del manejo y familiarización de los contenidos específicos de la asignatura a la generación y aplicación de conocimientos en escenarios de práctica educativa.

---

9 Un ambiente de aprendizaje virtual (AVA) es definido como un conjunto de entornos de interacción sincrónica y asincrónica con base en un programa curricular, el proceso de enseñanza-aprendizaje y un sistema de administración del aprendizaje (LMS) (Rayón, Escalera y Ledesma, 2002).

10 Enlace para consultar el recurso <http://luisfernandobrito2.wixsite.com/cambioeducativo5-ta/sesion-1>

11 Enlace para consultar el recurso <http://luisfernandobrito2.wixsite.com/cambioeducativo5-ta/organizacion-de-la-asignatura>

12 Enlace para consultar el recurso <http://luisfernandobrito2.wixsite.com/cambioeducativo5-ta/resolucion-de-problemas>

Todas las actividades<sup>13</sup> de aprendizaje serán desarrolladas a través de un e-portafolio<sup>14</sup> y un e-caso<sup>15</sup> para que cada alumno establezca su propio entorno virtual para aprender. Lo que en un segundo momento producirá una comunidad virtual de aprendizaje entre profesores y alumnos más allá del término de la asignatura.

Además de estas actividades, los psicólogos en formación irán desarrollando una auto-etnografía<sup>16</sup> sobre la experiencia de sus aprendizajes. El interés es que narren su trayectoria de aprendizaje en la asignatura. La auto-etnografía se escribe diariamente centrada en las siguientes preguntas: qué aprendí y cómo me sentí durante la sesión de clases. También el docente-investigador construye su auto-etnografía<sup>17</sup> según las experiencias diarias en el desarrollo de la investigación como en la conducción de clases. Se trata de profundizar en la toma de conciencia, los mecanismos de auto-regulación sobre el propio aprendizaje, así como el modo que tenemos para comprender las intenciones de lo demás para comprendernos a nosotros mismos. Pues es, mediante la utilización de narraciones, es decir, historias que dotan los sucesos de sentido y significado lo que permite unir los fenómenos con el objetivo de dar consistencia, unidad y propósito a nuestras vidas (Esteban-Guitart, 2008).

Finalmente, estas autoetnografías serán trianguladas con los productos de aprendizaje desarrollados, así como con los e-portafolios y los e-casos para comprender si el diseño de la investigación transformó el sistema de actividad (Leontiev, 1984) produciendo las competencias profesionales indicadas.

Los aspectos específicos del diseño quedan de la siguiente manera:

**Entorno virtual de aprendizaje para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura “Teoría sociocultural”.** Se trata del diseño de un entorno por el cual los psicólogos en formación acceden a los contenidos específicos de aprendizaje. Este entorno contiene desde el diseño instruccional sobre las actividades de enseñanza aprendizaje hasta recursos de apoyo específico. Se trata de recursos educativos abiertos acompañados de objetos virtuales de aprendizaje (OVA) con los que el estudiante puede mantener una actividad asíncrona sobre los temas abordados en las clases presenciales. De esta manera, el objetivo es que encuentren en un sólo lugar tanto las instrucciones que guían cada actividad de aprendizaje como los recursos de apoyo. Así, en este espacio quedan establecidas de manera específica tanto las orientaciones del modelo pedagógico de la asignatura como las instrucciones para el desarrollo del e-caso.

**E-portafolio.** Se trata de instrumentos para valorar y reflexionar respecto al avance de competencias y aprendizajes complejos para recuperar y analizar evidencias que dan cuenta del progreso del alumno (Díaz Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2012). En su versión electrónica el portafolio demanda un tipo distinto de producción

---

13 Consulte las páginas en: <http://luisfernandobrito2.wixsite.com/cambioeducativo5-ta/psicologos-en-formacion>

14 El e-portafolio se define como parte de un conjunto de estructuras educativas (e-actividades) para una formación activa e interactiva, se basan en la interacción entre participantes diversos, son guiadas por un e-moderador e incluyen a su vez actividades individuales y grupales. Estas actividades se clasifican en función de la interacción educativa que producen entre los elementos del triángulo interactivo (profesor, alumnos, contenidos) y cubren una amplia gama de posibilidades orientadas al aprendizaje significativo y situado (Díaz Barriga, 2016).

15 El e-caso se define como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real (Díaz Barriga, 2006). En su versión electrónica el fundamento de la resolución de problemas y/o casos incorpora un ambiente virtual de aprendizaje con actividades interrelacionadas en un formato virtual que propician la interactividad, el trabajo colaborativo sincrónico y asíncrono, así como el aprovechamiento de recursos multimedia, la exploración auto dirigida o tutelada de sitios web de interés, así como la incursión en los recursos de la web social (Díaz Barriga y Heredia en Díaz Barriga et al 2016).

16 La autoetnografía es una estrategia que utiliza los datos autobiográficos como datos primarios para enfatizar el análisis cultural y la interpretación del comportamiento del investigador, así como sus pensamientos y experiencias; el objetivo es la comprensión de uno mismo y de los otros (Guerrero, 2014; Blanco, 2012). Es trabajar desde uno mismo para construir conocimientos; la autoetnografía permite construir relatos de aprendizaje sobre la propia formación tanto dentro como fuera de la escuela acentuando la relación entre aprendizajes en diferentes contextos (Montenegro, 2014).

17 Se puede consultar en: <http://luisfernandobrito2.wixsite.com/cambioeducativo5-ta/sesion-tres>

ya que se han de combinar diversos géneros textuales, lenguajes y artefactos. En nuestro caso el e-portafolio está pensado para que los estudiantes de psicología vayan consignando los productos de aprendizaje de cada sesión. Se trata de mapas conceptuales y glosarios de conceptos con los cuales han ido abordando las temáticas específicas en cada sesión presencial. Tanto los mapas como los glosarios pueden complementarse con la explicación del profesor en la clase presencial. Se pretende que, a través de la consulta de las lecturas obligatorias como el uso de los recursos de apoyo y la participación activa del alumno en clase, los conceptos específicos de cada temática vayan asentándose de manera significativa vinculándose con las experiencias prácticas de la profesión según el interés y necesidad de aprendizaje de cada estudiante.



Figura 2. e-portafolios de los estudiantes de Teoría Sociocultural.



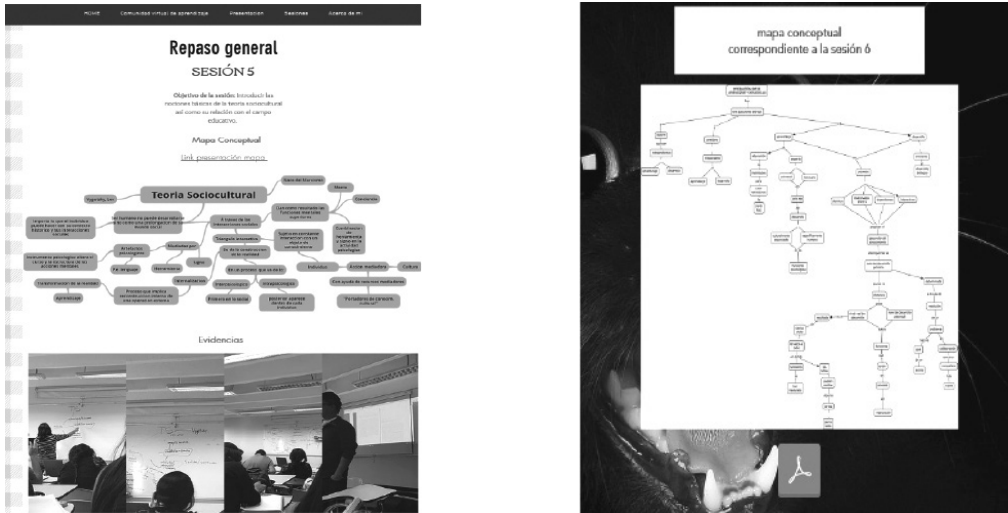


Figura 3. Mapas conceptuales en el e-portafolio creados por los alumnos.

**Entorno personal para aprender:** en este caso se trata de un espacio constituido por los alumnos enfocado al desarrollo de un e-proyecto que será compartido con profesores de educación básica. En trabajo en pequeños grupos, los estudiantes de psicología irán diseñando una serie de actividades para acercar los fundamentos de la teoría sociocultural a contextos educativos reales. Los estudiantes están en toda libertad de diseñar y desarrollar los aspectos prácticos para la aplicación de los conocimientos teóricos con la práctica. Estos entornos personales de aprendizaje no son estrictamente un producto individual sino más bien el resultado del trabajo colaborativo entre pares. Las actividades de aprendizaje orientadas a los profesores son de carácter libre, pues no se añadieron instrucciones específicas, no obstante, deberán ser congruentes con los contenidos de la asignatura. Se trata más bien de un ejercicio libre para que cada equipo vaya personalizando la temática según sus criterios de autogestión y creatividad.



Figura 4. e-caso desarrollado como EVE-A



**Comunidad semipresencial de aprendizaje:** el entorno semipresencial de aprendizaje queda integrado con los enlaces de las páginas web de cada estudiante (donde queda desarrollado el e-portafolio) así como de las páginas que cada equipo dispuso para el diseño del proyecto. Esta característica es importante, ya que al encontrarse vinculados todos estos elementos se pretende consolidar en el futuro una comunidad virtual de aprendizaje para fomentar la interacción permanente. Es decir, en un primer momento el uso de las tecnologías digitales se centra en el desarrollo de tareas específicas para después extenderse en el tiempo y el espacio si es que cada participante continúa desarrollando sus espacios virtuales.

**Autoetnografía:** como resultado de las primeras sesiones de clase (febrero y marzo de 2017) se presentan algunos de los diarios de aprendizaje de los alumnos. Se trata sólo de ilustrar las primeras impresiones sobre el efecto del diseño de la investigación y no han de tomarse como resultados definitivos. No obstante, se dejan ver ciertas evidencias positivas, así como algunos comentarios sobre el papel del profesor y el cambio en la actividad de aprendizaje en los estudiantes. Cabe señalar que este avance es resultado de la puesta en marcha del entorno virtual de aprendizaje para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura “Teoría sociocultural”. Cabe subrayar que en palabras de los alumnos los cambios más significativos se ubican en cuanto a la relación de la teoría sociocultural con la práctica profesional del psicólogo. Se deja ver ya la emergencia de las competencias profesionales que se establecieron como objetivo del proyecto (aprender a aprender, competencia emprendedora y competencia para el diseño de entornos personales para aprender mediados por TIC). En los diarios se han remarcado en letra cursiva lo que consideramos va siendo un trayecto formativo diferente.

**9 de febrero de 2017**  
**Karina**

Me impide pensar como psicóloga sentir y actuar el hecho de cómo fui educada, tal vez aquí pueden entrar algunos prejuicios, valores, formas de pensar, modo de crianza, etc. Otro punto importante, creo que profesionalmente hablando me impide el hecho de que no tengo conocimientos necesarios para que en un futuro o incluso dentro de la vida académica pueda resolver problemas de mi profesión y esté limitada a tomar decisiones.

Me impide sentir como psicóloga el hecho del tipo de temperamento que tengo, creo que emocionalmente hablando debemos balancear este aspecto, no ser fiados, pero tampoco muy sensibles en nuestra profesión, tener en cuenta que brindamos un servicio a la gente para resolver problemas.

Me ayuda sentir, pensar y actuar como psicóloga tener buena preparación profesional como ya lo mencioné, tener en cuenta que brindamos un servicio a la gente y debemos tener la capacidad de resolver problemas sintiendo, pensando y actuando con honestidad, ética profesional [...] también pienso que cuando te metes en el papel de tu profesión en éste caso psicología es más fácil.

**13 de febrero**  
**Paulina**

También aprendí la importancia de la interacción y el uso de artefactos o herramientas entre docente y alumnos en donde uno como aprendiz debe de aprender a utilizar dicho artefacto y de esta manera se mantenga la interacción y el cambio de significados y saberes. Y pasar de la zona de desarrollo real a la potencial.

**20 de febrero de 2017**  
**César**

Aprendí las bases filosóficas del marxismo y cómo estas originan ideas sobre la teoría sociocultural de Vigotsky [...] Ahora bien, sobre las bases marxistas, está la idea de que la conciencia no está en el cere-

bro sino afuera, y más aún, es de carácter social.

Esta base permite entender que existen fenómenos psicológicos, que es claro que tienen una base sociocultural y, sin embargo, la verdadera fuente no es el cerebro, sino más bien las relaciones sociales. Otra cosa que aprendí, es que la teoría sociocultural no sólo explica cuestiones educativas, sino más bien es una teoría más general. El ejemplo de esto es entender el fenómeno de la depresión (algo de la psicología clínica) desde una perspectiva sociocultural.

**23 de febrero**  
**Danae**

El día de hoy aprendimos un poco más acerca de cómo funciona la teoría sociocultural, comprendí mucho mejor cómo los recursos que tenemos a la mano, son las herramientas de las que debemos apoyarnos para modificar (ayudar) al aprendizaje. Aprendí mucho mejor acerca de la acción mediadora.

Me siento feliz porque sé que todo lo que aprendo en esta clase lo estoy aplicando a diario y hoy en específico que fue a la orientación vocacional, sé que estoy poniendo mi grano de arena para las futuras generaciones de psicólogos.

**27 de febrero**  
**Daniela**

El día de hoy aprendí que la teoría sociocultural, a pesar de ser amplia, aún le faltan varios aspectos para ser concluida. Vigotsky quería reconstruir una nueva psicología a través de una meta-teoría psicológica en la cual utiliza al marxismo para dar sustento a su obra, la cual fue censurada durante mucho tiempo, lo que no permitió que se conociera.

Para desarrollar la conciencia se necesita de una regulación voluntaria que se va ir dando por las reglas de la sociedad, el ejemplo que se dio fue cuando se enseña a los niños, que los señalamientos de los baños uno corresponde al de hombres y otro al de mujeres.

Por último, se da una interacción dialéctica en la cual el sujeto y el objeto tienen una relación y

transformación recíproca y en medio se encuentra el mediador. Me sentí bien ya que la clase fue amena y creo que logré comprender los conceptos que se explicaron este día en clase.

---

**2 de marzo de 2017**  
**Paulina**

El día de hoy aprendí qué es el materialismo dialéctico, éste tiene tres componentes básicos que son: la tesis, la antítesis y síntesis. La manera en que operan (interaccionan entre sí) es que la tesis y antítesis entran en interacción (se crea un problema) y se llama síntesis cuando se llega a la solución, lo que es un acuerdo entre las dos partes.

También aprendí la importancia de cómo y qué tipo de instrumentos se usan en la educación, principalmente la básica, ya que ésta es la base y la que mejor desarrollada tendría que estar.

El contexto de la educación influye en el aprendizaje, pero el saber usar los muchos o pocos instrumentos y mecanismos es la base fundamental.

---

**6 de marzo de 2017**  
**Mercedes**

Hoy aprendí la importancia del contexto en el aprendizaje si bien el experto requiere estar bien capacitado para enseñar de manera adecuada el entorno (contexto) también juega un papel muy importante ya que a éste se encuentran relacionadas las herramientas de aprendizaje disponibles para mediar dicho proceso.

En un contexto pobre culturalmente o mermado en cuanto a personal o herramientas de aprendizaje se pueden presentar dificultades en la interacción alumno-profesor y más aún si éste no está por completo preparado para llevar a cabo la tarea de enseñar, así como también puede complicarse el entendimiento por parte del alumno al no tener los medios necesarios para aprender significativamente.

**6 de marzo**  
**Itzayana**

La sesión de hoy me gustó mucho y me pareció muy interesante ya que abordamos temas referentes a la educación, cuestiones que me llaman mucho la atención porque el sistema educativo es un fenómeno social y cultural en el que nos encontramos inmersos y muy pocas veces nos preocupamos por cuestionarnos si realmente es un buen sistema y si de verdad logramos adquirir un buen conocimiento.

Hoy me sentí bien porque la temática de esta sesión me llamó mucho la atención, tanto que incluso podría considerar el área educativa como una buena opción para elegir el área a la que me gustaría especializarme.

Por otro lado, en la sesión de hoy me quedo reflexionando en cómo hacer o qué herramientas implementar para pretender una mejora en la educación.

---

**9 de marzo de 2017**  
**Bruno**

Hoy aprendí que es más difícil de lo que cualquiera pensaría salir de un paradigma de pensamiento que se nos inculca desde muy jóvenes y que funge como influencia constante en nuestro desarrollo. Me estoy refiriendo a un pensamiento lineal, hoy aproximadamente a media clase se basó en argumentos y contrargumentos respecto a esta línea de pensamiento y creo que aún no ha quedado claro para muchos de mis compañeros.

Aprendí que el desarrollo puede ser entendido de distintos modos. El sociocultural se desmarca de los tradicionalistas con los que se nos ha bombardeado desde años: aquella idea de dividirlo en periodos independientes o por edad.

Me sentí emocionado al observar la accesibilidad del profesor por permitirnos co-construir nuestro proceso de aprendizaje al permitir un “break” tan necesario en clases de tres horas. Me emocionó porque es un ejemplo de aplicación de la teoría (lo cual, creo es la mejor manera de transmitirla) en lugar de una tremenda perorata de la misma (lo cual, muchos profesores en clase de la misma materia aún utilizan como método pedagógico medular).

**13 de marzo de 2017**

**Bruno**

Aprendí [...] que es necesario modificar los artefactos interactivos de aprendizaje de modo que el aprendiz ejerza un rol más activo en su proceso educativo.

Observe que muchos alumnos aun sienten un anclaje o, más bien, se aferran de manera aprensiva a una calificación cuantitativa plasmada en un papel cuando el profesor argumenta que la calificación se basaría en pasar a exponer nuestras páginas web voluntariamente. Pasaron a exponer personas que nunca había visto al menos yo, para tomar un papel activo o participativo en la clase. Esto es divertido y triste al mismo tiempo.

Me siento entusiasmado a diferencia de días anteriores con respecto al proyecto. Ahora que yo tengo una idea más sólida de lo que vamos a hacer me emociona el poder platicar con algunos profesores respecto a la educación básica en México. Tal vez el proyecto por sí mismo me sigue pareciendo un fastidio, pero las actividades que quiero realizar para llevarlo a cabo sé que personalmente me servirán mucho para reflexiones futuras.

Y esto mismo refleja la contraparte del párrafo anterior. La asignación de valores, lo que considero los dos polos de la escuela: la calificación y el aprendizaje (polos que ocasionalmente convergen de manera contingente pero que por lo general tienen correlaciones de dudosa veracidad).

---

### **Resultados y conclusiones preliminares**

Es importante señalar que el primer ciclo de investigación basada en el diseño se encuentra en proceso, de ahí que se hayan ilustrado una diversidad de producciones generadas por los estudiantes para dar cuenta de su avance, aunque aún no se cuenta con los datos definitivos para establecer el efecto del diseño al concluir el ciclo mencionado, que coincide con la finalización del semestre escolar. Se espera que para principios de junio de 2017 se hallan finalizado las actividades de aprendizaje. Por el momento estas son las conclusiones preliminares:

Con base en el avance logrado al presente y en función del tipo de interacciones observadas en clase, así como en relación a las producciones de los participantes, podemos avanzar algunas conclusiones preliminares y proponer áreas de trabajo a futuro, tal como se expone a continuación:

- El psicólogo en formación, al personalizar su aprendizaje, logra interconectar sus necesidades de aprendizaje con las actividades que se desarrollan tanto a nivel presencial como virtual. Esto indica un cambio en la actividad para aprender a aprender.
- No obstante, se requiere trabajar en el inicio del ciclo educativo en la toma de conciencia de las propias capacidades, disposiciones y formas de abordar el aprendizaje en el contexto universitario. En este proyecto ha resultado más que evidente que aún en la universidad, los estudiantes carecen de competencias para el aprendizaje autónomo y autorregulado, debido al tipo de experiencias educativas en que se han formado. Generar en ellos mismos la reflexión sobre su identidad de aprendiz y sus capacidades de aprendizaje estratégico, colaborativo y orientado a la creación de conocimiento y solución de problemas, representa todo un reto, que sólo puede ser abordado y comenzar a promover cambio educativo, si se genera la planeación y puesta en práctica de diseños tecnopedagógicos potentes, centrados en el aprendiz y desde una perspectiva sociocultural.

- Tanto el e-portafolio como el e-caso emergen como un espacio donde se pueden intercambiar y re-crear los aprendizajes obtenidos. De tal manera que tanto el autor como los demás compañeros pueden acceder y contrastar sus aprendizajes, compartir sus producciones y distribuir conocimiento y experticia creciente. Estas dinámicas sugieren un cambio en la actividad para emprender tareas que exigen del trabajo colaborativo y situado, donde se emprenden proyectos que modelan las competencias requeridas por el futuro profesional.
- El uso de las TIC, aunque incipiente, dadas las condiciones imperantes en la institución educativa y la carencia de una política de fomento de la literacidad digital en el alumnado, promete mucho a futuro. Tendrá que darse una continuidad al proyecto en otros espacios curriculares a lo largo de la formación en la licenciatura, para consolidar la competencia para el diseño de entornos virtuales para aprender. Esta es una competencia importante para el profesional de la psicología, ya sea que se desempeñe a futuro en escenarios educativos, comunitarios, organizacionales o del sector salud, puesto que se demanda al psicólogo, como profesional del diseño de ambientes de bienestar y desarrollo humano, un conjunto de saberes complejos como los que aquí se han intentado promover en el alumnado.
- Es necesario un balance sobre las condiciones de acceso a internet ya que se presentan deficiencias en la conectividad a internet, tanto en la universidad como en otros lugares. Consideramos que en esta institución educativa o por lo menos en este plantel, el tema del acceso a la tecnología digital con fines de formación del profesional en un esquema de acceso ubicuo y potente, no está ni mucho menos resuelto. Tampoco lo está el diseño de una política de formación docente que vaya más allá del uso básico de las tecnologías digitales, lo que ha impedido un cambio hacia el uso didáctico y profesional de las mismas. Los estudiantes, aunque poseen un mayor bagaje de intermediación de la vida cotidiana con las tecnologías digitales, requieren aprender a aprender con tecnologías orientadas al desarrollo de competencias digitales para el aprendizaje complejo y para el ejercicio de la profesión psicológica. Las actividades realizadas en este estudio de diseño son un ejemplo de buena práctica en esta dirección, aun reconociendo los límites del alcance de una sola asignatura.
- En esta experiencia educativa se ha podido superar en gran medida el modelo pedagógico tradicionalista y los aprendizajes desarrollados, por los psicólogos en formación, prometen ser la base de un perfil profesional que, a lo largo y ancho de la vida, pueda resolver demandas y retos complejos de la profesión. Lo importante es darse cuenta que los cambios no son menores, van más allá del método didáctico o los materiales per se, porque implican un trabajo intencional en la dirección del cambio de mentalidades y prácticas socioculturales arraigadas en torno a lo que implica el aprendizaje en la universidad. Los estudiantes experimentaron, como era de esperarse, una serie de tensiones y procesos de transición hasta lograr un buen nivel de apropiación de otra forma de acceder al conocimiento profesional y de gestionar el aprendizaje propio junto con el de sus pares.
- La actividad de personalización del aprendizaje, en el sentido del ajuste de la experiencia educativa a las necesidades, características y expectativas de formación de los estudiantes, tiene que desembocar necesariamente en la posibilidad de diversificar las trayectorias personales de aprendizaje. En este sentido, el trabajo por proyectos colaborativos y el análisis de casos situados, ha demostrado que las metodologías de indagación como las mencionadas, posibilitan dicha personalización y permiten el trabajo colaborativo a la par que el aprendizaje complejo. Asimismo, resultan una vía importante para la consolidación de un perfil de egreso que no se restrinja a los contenidos declarativos del currículo, sino que conduzca a aprendizajes como el diseño de proyectos propios del ámbito disciplinar de la psicología profesional y al uso de las TIC para la vida profesional.

- Finalmente, y especificando que sólo es una conclusión preliminar, podemos considerar el avance en el desarrollo de una identidad profesional crítica, reflexiva, capaz de adaptarse a las diferentes demandas de aprendizaje. Resultó evidente desde las primeras sesiones de trabajo, que la expectativa de los estudiantes giraba en torno a lograr aprendizajes significativos, con sentido y funcionales para la profesión, que su crítica a la enseñanza de las asignaturas de la formación básica era que se restringía a “la teoría” (entendida como aprendizaje disciplinar de contenidos inertes, información fosilizada), seguida de los consabidos exámenes donde se demanda reproducción de dichos contenidos, por lo que no sentían estar aprendiendo a ser psicólogos. El aprender a aprender en la dinámica promovida en este curso representó para los estudiantes un gran reto, que deciden asumir en la medida en que comprenden sus alcances y deciden responsabilizarse de su aprendizaje, con metas definidas en torno a su propio trayecto y formación.
- Con el uso de las TIC, los psicólogos en formación han podido repensar y re-crear, no sólo sus propios productos de aprendizaje sino también los de sus compañeros. Lo que resulta en un cambio sobre el modelo individualista de trabajo hacia uno más colaborativo. También en este caso representa un reto para docente y alumnos el lograr que éstos se den cuenta que la manera en que han gestionado tradicionalmente el llamado “trabajo en equipo” dista mucho de una verdadera colaboración, por lo que enfrentar el apropiarse de disposiciones y habilidades para la colaboración, resulta indispensable, y en buena medida, es tarea del agente educativo la dirección, modelado y apoyo del trabajo en colaboración. Los artefactos incluidos en los entornos personales de los estudiantes que se enfocaron a promover la colaboración resultan de primordial interés en el proceso de análisis de la experiencia, para poder proponer su perfeccionamiento y uso cada vez más pertinente.
- Finalmente, el camino hacia la personalización del aprendizaje ha comenzado a desarrollarse en estos estudiantes, y aunque implica un gran trecho por recorrer que no se agota en el espacio de una asignatura, esta experiencia muestra buenos indicadores, a la luz de las evidencias aportadas por los alumnos y sus grupos de trabajo; reiteramos que la conformación de los e-portafolios, donde se han establecido todo tipo de evidencias de aprendizaje, ha demostrado su efectividad como dispositivo pedagógico de enseñanza, aprendizaje y evaluación auténtica. Esta experiencia significa un paso inicial pero importante hacia la consolidación de comunidades virtuales de aprendizaje que, en su momento, puedan ser de uso intensivo más allá de las actividades diarias en el aula de clases. Además, los e-portafolios y los artefactos culturales que se han generado y compartido en ellos, han logrado un efecto positivo en el desarrollo del perfil formativo y de egreso de este grupo de jóvenes estudiantes de psicología.

## Bibliografía

- Alcocer, M. (1998). *Investigación acción participativa*. En Galindo, J. (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación.
- Anderson, T. y Shattuck, J. (2012). *Design-Based Research A Decade of Progress in Educational Research?* [Investigación basada en el diseño: ¿una década de progresos en investigación educativa?]. *Educational researcher*, 41(1), 16-25. Recuperado de <http://edr.sagepub.com/content/41/1/16.short>
- Barab, S. y Squire, K. (2014). *Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground* [Investigación basada en el diseño: colocando una estaca en el terreno]. *The Journal of the Learning Sciences* 13 (1), 1-14.
- Barron, B. (2006). *Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective*. *Human Development*, 49, 193-224. Recuperado de <http://www.karger.com/Journal/Home/224249>
- Barron, B. (2010). *Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting* [Conceptualizando y rastreando las vías del aprendizaje a lo largo del tiempo y el entorno]. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 109, 113-127.
- Blanco, M. (2012). *Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos*. *Andamios, Revista de Investigación Social*, (9), 49-74.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Buchem, I. Atwell, G y Torres, R. (2011). *Understanding Personal Learning Environments: Literature review and synthesis through the Activity Theory lens*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/62828883/Understanding-Personal-Learning-Environments-Literature-review-and-synthesis-through-the-Activity-Theory-lens>
- Castells, M. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Barcelona: Paidós.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). *Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida*. En Salomon, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 23-74.
- Coll, C. (2009a). *Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares*. En Marchesi, A. Tedesco, J. y Coll, C. (Coords.), *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza*. Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Coll, C. (2010). *Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas*. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 44-66. Recuperado de [http://www.psyed.edu.es/grintie/progrintie/CC\\_2010\\_PensamientoIberoamericano.pdf](http://www.psyed.edu.es/grintie/progrintie/CC_2010_PensamientoIberoamericano.pdf)
- Coll, C. (2013a). *El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje*. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 31-36. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula>

- Coll, C. (2013b). *La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación*. En Rodríguez, J. (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/seasd/descarregues/>
- Coll, C. Díaz Barriga, F. y Pereira, M. (2016). *Personalização da aprendizagem e identidade de aprendiz e êxito acadêmico em educação a distancia*. Revista Interação, 12, 6-8. ISSN 1982-4939. Recuperado de [https://issuu.com/revistainteracao/docs/revista\\_intera\\_\\_\\_\\_o\\_12\\_final/27?e=9402579/30000297](https://issuu.com/revistainteracao/docs/revista_intera____o_12_final/27?e=9402579/30000297)
- Coll, C. Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). *Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza*. Revista de Educación, 346, 33-70.
- Coll, C. (2009b). *Los enfoques curriculares basados en competencias (ECBC) y el sentido de aprendizaje escolar*. En Congreso Mexicano de Investigación Educativa -COMIE-, X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Memoria (21-25). Veracruz, México.
- Colomina, R. Onrubia, J. y Rochera, M. (2001). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*. En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2. Psicología de la Educación Escolar (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Darling-Hammond, L. et al. (2008). *Powerful Learning: what we know about teaching for understanding*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2012). "Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de Maestros en educación Primaria" en Diario Oficial de la Federación. 20 de agosto de 2012. (Segunda sección) Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_649.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf)
- Díaz Barriga, F. (2005). *Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado*. Tecnología y comunicación educativas, ILCE-UNESCO, 41, 4-16. Recuperado de <http://investigación.lce.edu.mx/st.asp>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- Díaz Barriga, F. (2016). *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales. Pautas para docentes y diseñadores educativos*. México: UNAM/Newton.
- Díaz Barriga, F. y Barrón, C. (2014). *Curricular changes in higher Education in Mexico (2002-2012)*. Journal of Curriculum and Teaching, 3 (2), 58-68. Recuperado de <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/jct/article/view/4865/3078>
- Díaz Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2012). *Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: Una experiencia con estudiantes universitarios*. Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE), 14 (2), 103-117. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-diazbarrigaetal.html>



- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research* [Aprendizaje por expansión. Un enfoque de la teoría de la actividad para la investigación del desarrollo]. Estados Unidos de América: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999). *Expansive Visibilization of Work: An Activity-Theoretical Perspective* [Visibilización expansiva del trabajo: una perspectiva de la teoría de la actividad]. *Computer Supported Cooperative*. 8, 63-93.
- Esteban-Guitart, M. (2008). *¿Por qué nos importa tanto el tema de la identidad?* *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (39), 1-15.
- Garello, M. Rinaudo, M. y Donolo, D. (2011). *Valoración de los estudios de diseño como metodología innovadora en una investigación acerca de la construcción del conocimiento en la universidad*. *Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. 5, 1-34. Recuperado de <http://www.um.es/ead/reddusc/5/garello.pdf>
- Guerrero, J. (2014). *El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa*. *Revista Internacional de Trabajo Social*, (3), 237-242.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Monereo, C. (2001). *La enseñanza estratégica para la autonomía*. En Monereo, C. (Coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.
- Montenegro, C. (2014). *Pedagogías en primera persona. Tejiendo una autoetnografía*. ISSES: Inclusión Social Equidad en la Educación Superior, (14), 95-108.
- Rayón, L. Escalera, L. y Ledesma, R. (2002). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje*. Instituto Politécnico Nacional, Presimposio Virtual SOMECE. Recuperado de <http://www.somece.org.mx/virtual2002>
- Tedesco, J. (2011). *Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 31-47. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689938>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://redecu.uach.mx/contexto/INTRODUCCION.%20Hacia%20las%20sociedades%20del%20conocimiento.pdf>
- Van den Akker, J. Gravemeijer, K. McKenney, S. y Nieven, N. (2006). *Educational Design Research*. Londres: Routledge.
- Villardón-Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en Educación Superior: Metodologías específicas para su desarrollo* (Vol. 40). Madrid: Narcea Ediciones.

AGRADECIMIENTOS:

Agradecemos el apoyo brindado por DGAPA-UNAM  
a través del proyecto PAPIIME PE300217.

A la doctora Frida Díaz Barriga Arceo  
por su asesoramiento y apoyo permanente.

## **La construcción social del espacio tecnológico en la universidad: Un estudio de caso en la Universidad Mesoamericana (UNIMESO) de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México<sup>1</sup>.**

**Víctor Hugo Pérez Pérez<sup>2</sup>**  
**Gerardo González Figueroa<sup>3</sup>**  
**Blanca Mayela Díaz Hernández<sup>4</sup>**  
**José Bastiani Gómez<sup>5</sup>**

---

1 El artículo forma parte de resultados parciales de investigación sobre el proyecto denominado *Las percepciones sobre la apropiación del conocimiento de las TICs en Universidades de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*; que se realizó en el marco de los Estudios de Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural, en El Colegio de la Frontera Sur, Unidad San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; México en el período del año 2016–2017.

2 Maestro en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural, por El Colegio de La Frontera Sur, Unidad San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; México.

3 Profesor–Investigador en El Colegio de La Frontera Sur, Unidad San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; México.

4 Profesora–Investigadora en El Colegio de La Frontera Sur, Unidad San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; México.

5 Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable por El Colegio de La Frontera Sur, Unidad San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Profesor–Investigador y Asesor Académico del Posgrado, Maestría en Educación y Diversidad Cultural en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

### Resumen

El artículo discute la idea pragmática sobre cómo debe construirse un entorno tecnológico a partir del choque perceptivo entre la población estudiantil y directiva de la UNIMESO, de un elemento que no sólo transfigura el espacio, sino que produce un cúmulo de emociones y sensaciones diferenciadas y encontradas en los procesos de apropiación de estos entornos. Por lo general, ocurre un embate en la creencia estudiantil que media entre el imaginario espacial y el color -subjetivo- y, la población directiva que argumenta una mediación sobre el color real y el diseño -objetivo-. Pero, sobre todo, se hace referencia a la imposición que jerarquiza la construcción y las políticas del espacio, que no contemplan el imaginario del estudiante universitario, por tanto, se pondera una lectura perceptiva del espacio, a través de los colores y de diversos auxiliares tecnológicos; la metodología es de corte cualitativo, los instrumentos fueron la encuesta y la entrevista, además de la observación; las conclusiones más evidentes señalan la inclusión parámetros que no sólo examinen la apropiación tecnológica, sino la percepción de este proceso en sus elementos sensibles como el color y las emociones mediante un diálogo horizontal que permita la revalorización de los espacios susceptibles de apropiación.

**Palabras clave:** Percepción, color real, imaginario espacial, espacio tecnológico y política institucional.

### Abstract

The article discusses the pragmatic idea a technological environment should be built starting from the perceptive crash among the student and directive population of UNIMESO on how, of an element that doesn't only transfigure the space, but rather it produces a heap of emotions and differentiated sensations and found in the processes of appropriation of these environments. In general, it happens an embate in the student belief that mediates among the imaginary one space and the color -subjective- and, the directive population that a mediation argues on the real color and the design -objective-. But, mainly, reference is made to the imposition that jerarquiza the construction and the politicians of the space that don't contemplate the imaginary of the university student, therefore, a perceptive reading of the space is pondered, through the colors and of diverse auxiliary technological; the methodology is of qualitative court, the instruments were the survey and the interview, besides the observation; the most evident conclusions point out the inclusion parameters that don't only examine the technological appropriation, but the perception of this process in their sensitive elements as the color and the emotions by means of a horizontal dialogue that allows the revaluation of the susceptible spaces of appropriation.

**Key words:** Perception, real, imaginary space color, space technological and institutional politics.

## Introducción

La Universidad Mesoamericana, se fundó en 1994 como una de las instituciones privadas de San Cristóbal de las Casas, Chiapas que, respondiendo al rezago educativo imperante de la época (Rodríguez, 2015), inicialmente fue nombrada como UMA y, con posteridad, se renombró a UNIMESO debido a que una empresa obtuvo, primero, los derechos sobre el nombre; las carreras en Arquitectura, Informática, Contaduría Pública y Psicología Pública, de los turnos matutino y vespertino, dieron vida a esta institución, la que eventualmente sumó licenciaturas como Enfermería y Derecho, maestrías, especialidades y doctorados diversos; la matrícula actual detenta 64 catedráticos que imparten en una licenciatura, 26 de ellos cuentan con maestría, 36 con licenciatura y 2 con especialidad.

Esta universidad, es una de las pocas instituciones existentes en la ciudad<sup>1</sup> cuya visión contempla una formación estudiantil con valores, pero también, producto de la entrevista a 7 directivos y 27 profesores, la apropiación de los espacios tecnológicos. Si bien, esta apropiación no está presente de forma oficial en los planes y programas de esta institución de educación superior, pese a que la Estrategia Digital Nacional 2013-2018 lo marca como una pauta que debe seguir toda universidad en México (Gobierno de la República, 2013), en la población investigada se percibe primordial para la apropiación de las habilidades tecnológicas y pedagógicas necesarias de toda Sociedad Informacional -SI-.

No obstante, lo mismo que otras universidades locales como internacionales, la construcción de los espacios tecnológicos sólo ha seguido patrones hegemónicos, lo que ha desembocado en un conflicto perceptivo, entre los directivos y los alumnos de esta institución, sobre cómo debe implementarse dicha construcción espacial.

Cabe destacar, inicialmente, que toda percepción, desde una perspectiva fenomenológica, está formada por el color, el sonido y el tacto (Schapp, retomado por San Martín, 1999), que luego termina matizándose en un constructo mayor de estos elementos, donde ver es poseer colores, oír es poseer sonidos, sentir es poseer cualidades (Maurice Merleau-Ponty, 1945) y, para saber lo que es sentir, la experiencia se transforma en el motor de identificación y nombramiento (Ortega, retomado por San Martín, 1999). No obstante, es la interpretación de dicha experiencia lo que posibilita una comprensión (San Martín, 2007) y, la interacción con el ambiente natural y social, Neisser retomado por Fernández (2008), lo que propicia una resignificación; de ahí que entre la población directiva y estudiantil de la UNIMESO ocurra el conflicto perceptivo expresado con antelación.

Sin embargo, uno de los contrastes más habituales, que ilustran lo dicho con anterioridad, es la percepción visual -el color- y espacial -menoscabos en la infraestructura tecnológica-, que, como elementos sensibles y significativos, influyen en el desuso de diversos espacios universitarios en la UNIMESO, reflejo de las constantes vicisitudes que experimenta la población estudiantil desde la política institucional interna en contraste con el imaginario de cómo deben construirse y vivirse. De modo que, el artículo, examina la idea pragmática sobre la construcción del entorno tecnológico desde los sujetos que perciben, como punto de partida para la apropiación del conocimiento de las TICs -Tecnologías de la Información y la Comunicación- durante la formación universitaria en esta institución privada, ya que:

La interacción con el ambiente físico y social inmediato, a la vez que constituye un proceso de aprendizaje y simbolización, origina un conjunto de conductas positivas o negativas (Vargas, 1994) y Calixto y Herrera (2010), que intervienen en la apropiación de un espacio tecnológico en un tiempo que puede

---

<sup>1</sup> La Universidad está ubicada en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; México.

estar destinado a la apropiación tecnológica.

Además, este artículo pondera, “una lectura perceptiva del espacio a través del color” -Rodríguez (2014), “Percepciones e imaginarios del color urbano en Tunja”, una contribución que no sólo argumenta la mediación entre el imaginario espacial y real, sino un debate que repara en cómo construir sin afectar a la otredad y cómo atender la otredad sin afectar a los demás.

Ahora bien, el artículo se divide en cuatro apartados: primero, se expone la visión teórica basada en los aportes de autores recientes que dilucidan los principales elementos del tema en cuestión: la apropiación del espacio, la influencia de la percepción en el diseño y el color, y este último en conjugación con las emociones y el aprendizaje de los sujetos; segundo, se presentan los lineamientos metodológicos los cuales siguen una adscripción cualitativa, en la que los instrumentos de encuesta y entrevista -individual y grupal- fueron esenciales para construir vínculos, cercanos, con la realidad de los sujetos que contribuyeron a esta investigación.

Tercero, los resultados, enfatizan las percepciones sobre la construcción real -desde lo vertical: la política institucional- y la construcción deseada -horizontal: desde los alumnos- que impactan en la apropiación de los espacios tecnológicos, particularmente elementos como el color y los auxiliares tecnológicos -medios de la infraestructura tecnológica que impactan en el uso de las TICs-, además del choque contrastivo de emociones y sensaciones que emanan de estos elementos; y finalmente, el cuarto apartado se destina a la discusión y las conclusiones.

## **Visión teórica**

La apropiación del espacio sólo se propicia cuando el sujeto, McMillan y Chavis (1986) y Cicognani, et. al. (2008), rememorados por Félix (2014)-, se identifica y reconoce con él -la percepción de membresía-, tiene la oportunidad de participar -percepción de influencia-, se beneficia con el uso del lugar -percepción de integración y satisfacción de necesidades- y, logra construir una conexión emocional a partir de un tiempo afectivo con el resto de habitantes.

De modo que, cuando este proceso culmina exitosamente, se obtiene la construcción de un territorio definido como “un espacio apropiado y valorizado” (Giménez retomado por Félix, 2014). Pero, en ocasiones, la apropiación se vuelve inexistente cuando predomina una imposición que jerarquiza la construcción y las políticas del espacio, dicho de otra manera, que no contempla el imaginario del habitante, como el estudio de caso presente.

Por ejemplo, lo más habitual es una imposición en el diseño del lugar que, finalmente interfiere con las formas de habitar del sujeto (Martínez, 2014). Por tanto, identificar los elementos sensorperceptivos del usuario, debe considerarse en todo proceso de apropiación espacial -sea este tecnológico, familiar o escolar- (Alarcón, 2012). De ahí que, sea conveniente ajustar el espacio meta al espacio representado -o imaginado- por el usuario, para generar situaciones de plenitud, facilitar los procesos de apropiación y mejorar la cohesión social del lugar -(Briceño, 2002, y Martínez, 2014).

Dicho lo anterior, un elemento que no sólo transfigura y se apodera del espacio, sino que configura el entorno perceptivo del sujeto, es el color (Pesqueira, 2015). Ya que, desde él es posible suscitar un sentido básico de pertenencia (Carrillo-Medina et. al, 2016), que influye como un aspecto psicológico en el habitante (Briceño, 2002).

Baste decir que, en las teorías del color, los tonos cálidos -rojo, naranja y amarillo- provocan excitación, pero los fríos -azul, verde, violeta- tranquilidad y, los neutros -como el blanco- se asocian históricamente con la limpieza, claridad, simplicidad y serenidad (Segura, 2016). De modo que, el color físico del espacio tiende a afectar al imaginario espacial, ya que representa la vitalidad del lugar y los esquemas mentales del sujeto (Rodríguez, 2014). Asimismo, los colores, tienen la capacidad de comunicar información y de motivar o desmotivar algunos comportamientos basados en las emociones que producen. Como ejemplo, el rojo se asocia, habitualmente, con la advertencia y con la elución de ciertos comportamientos y, el verde con lo positivo o deseable (Cabrera de Armas, 2016).

Por otro lado, si bien, estudios de caso similares han demostrado que el color es un eje motor que influye en: la personalidad del individuo -Segura (2016), "Marketing del color: ¿Cómo influye el color del logotipo en la personalidad de una marca?"; la concepción que se tiene de lo saludable en los alimentos -Cabrera de Armas (2016)-; la aplicación y el diseño de interfaces tecnológicas como detonador del aprendizaje -Loomis (1987), "Aplicaciones de los conocimientos sobre percepción en el diseño de displays"; y López (2011), "El papel del color en los espacios inmateriales: caso en una interfaz histórica"; también interfiere con las emociones de los estudiantes universitarios, es decir, el estado cognitivo-afectivo del estudiante puede permear la capacidad de aprendizaje, el desarrollo formativo y el éxito, cuando elementos como el color producen sentimientos negativos como estrés, ansiedad o disgusto (Hernández y Valverde, 2017). De ahí que, el color pueda obstaculizar la construcción social de un espacio tecnológico.

## Metodología

El carácter de esta investigación, es cualitativo y se apoya de algunos datos estadísticos. Asimismo, debido a que el motor de análisis e interpretación fueron las percepciones de los sujetos, es decir, las experiencias vividas, comportamientos, emociones y sentimientos (Strauss y Corbin, 2002), la metodología fue pensada como una forma de construir vínculos cercanos con la realidad (Luján, 2010) de los sujetos que apoyaron este estudio. Y, por ende, en cada fase de la metodología, se contó con el consentimiento previo informado de la población universitaria.

Ahora bien, la muestra fue de 123 alumnos, 27 profesores y 7 directivos. Esta fue seleccionada, por conveniencia, siguiendo los siguientes criterios:

Primero, estudiantes de los últimos semestres de todas las carreras -Informática, Contaduría, Psicología, Arquitectura y Enfermería-, tanto de la modalidad escolarizada como semiescolarizada, en la UNIMESO, bajo el supuesto de que habían adquirido una mayor y gradual experiencia de su entorno académico y tecnológico.

Segundo, a profesores que fueran del mismo semestre que la muestra de alumnos seleccionada. Y, por último, se optó por todos los directivos de carrera, para comprender la visión pedagógica de la universidad, manifestada en sus planes y programas.

El procedimiento de la investigación contempló lo que a continuación se explicita: primero, la aplicación del instrumento de entrevista a la población directiva y docente, con la finalidad de obtener un esquema general del entorno educativo y tecnológico de la universidad; después, en la población estudiantil, se aplicaron dos tipos de encuesta -una con preguntas cerradas y otra con preguntas abiertas-, para matizar las particularidades encontradas y, posteriormente, en una tercera etapa, se entrevistaron a cerca

de 40 estudiantes, para finalmente, hacer un contraste interpretativo de los hallazgos; sin embargo, en todo momento la observación fue primordial, tal es así que, en una última fase se hizo observación en los espacios que propician una determinada apropiación tecnológica -el laboratorio de cómputo, bibliotecas y los espacios áulicos-; los ítems generales de cada instrumento de investigación, retoman temas relacionados con la percepción de las TICs, el color del espacio real o imaginado, el diseño de la infraestructura tecnológica, las emociones y los espacios que se consideran necesarios de apropiarse por la población estudiantil.

Los datos empíricos se analizaron con programas de análisis estadísticos -SPSS 25- y cualitativos -Nvivo 11 y Atlas. Ti 7.5.7-; de modo que, entre las categorías de análisis se destacan la lectura perceptiva de los espacios tecnológicos a través del color y, a través de los auxiliares tecnológicos, asimismo, la visión psicopedagógica de la universidad Mesoamericana; pero, la interpretación de los datos se sujetó, también, en muchas de las fuentes documentales reunidas durante la investigación.

### **Lectura perceptiva de los espacios tecnológicos a través del color**

La UNIMESO es caracterizada por ser una universidad privada que detenta una modesta infraestructura tecnológica, de ahí que el campus sólo disponga de un limitado número de espacios tecnológicos: una reducida biblioteca, una pequeña biblioteca virtual y una sala de cómputo, además de los salones donde, por defecto, debería propiciarse la apropiación tecnológica y del espacio.

Por política institucional y de acuerdo a los anclajes teóricos, sobre los diseños y el color, en los administrativos, arquitectos y directivos de la universidad, la fachada de todos los inmuebles, desde hace años, ha sido blanca. Por tanto, si bien el color es un elemento visual que transfigura el espacio, esta situación produce un cúmulo de percepciones que colisionan con el imaginario estudiantil de cómo debe construirse y vivirse un espacio tecnológico. Dicho esto, este es un primer aspecto que condiciona el abandono de este tipo de espacios, a excepción de los salones donde es forzada la estancia estudiantil porque se ahí se imparten los cursos.

Pese a que toda la infraestructura se tiñe de un tono históricamente neutro, cerca del 40% de alumnos aspira a formarse en un entorno educativo que priorice los colores fríos -azul, verde y morado-, un 14.6% las tonalidades cálidas, -rojo, rosado, naranja y amarillo-, el 12.1% una combinación de lo frío, cálido y neutro, mientras que el 30% restante se cautiva en las tonalidades neutras.

No obstante, aunque la aspiración primordial de toda la población universitaria, respecto a la construcción de los espacios tecnológicos, sigue una sencilla pauta -un diseño de colores favorables que contribuya a una vivencia armónica, disciplinada y cautelosa con el entorno-, el conflicto yace en las sensaciones y emociones diferenciadas que devienen de cada color; ahora se detalla esta conjugación de elementos:

El blanco, indica responsabilidad, tranquilidad, seguridad, relajación y disciplina en los alumnos que predilectan de esta tonalidad, sin embargo, resulta, en los estudiantes que lo perciben con desagrado, visualmente lacerante, aburrido y estresante, que evoca a situaciones claustrofóbicas, con matices semejantes a los percibidos en los ambientes de cárcel, manicomio y hospitales. Además, pese a que es un color neutro, se percibe como un color frío, monótono y vacío, que no sólo contribuye al aumento del esquema jerárquico impuesto -pisos, pizarrones, paredes, techos, ventanas, cortinas y la iluminación: todos blancos-, sino que es una interferencia en los procesos de apropiación tecnológica.



Cabe subrayar que, la imposición de este color, se encausa en una serie de estimaciones a priori, en los directivos y docentes, por ejemplo, en salones donde, han estado presente colores cálidos, los alumnos han maniobrado de forma incorrecta la tecnología o detentado conductas indisciplinadas o cargadas de ansiedad y hambre -pero, en la investigación, la atribución negativa a esta tonalidad no es contundente-.

De forma análoga, otra imposición y que sólo halla conmoción en la carrera de enfermería, deriva de sus reglas formativas: baste decir que, el único color permitido en la vestimenta estudiantil es el blanco y, el negro en los zapatos. Si a esta condición, se le adhiere la tensión generada por el matiz neutro en la infraestructura tecnológica, el diseño arquitectónico se vuelve estrujante para la vivencia formativa. No obstante, a esta licenciatura sólo le es permitida, durante los períodos de frío y lluvia, portar una coloración extra en el uniforme: el azul, un color frío.

Finalmente, las tonalidades cálidas y fuertes, y la combinación de ambas o con una anexión de los neutros, dependiendo del grupo que se complace con ellos, han sido asociadas con ambientes amables, diligentes y tranquilos.

### **Lectura perceptiva de los espacios a través de los auxiliares tecnológicos**

Como institución privada, la UNIMESO, carece de apoyos gubernamentales y sólo ampara su infraestructura tecnológica en los pagos de colegiatura y titulación. En consecuencia, coexisten múltiples espacios excluidos de cobertura inalámbrica eficiente como los salones, las oficinas directivas, las bibliotecas y los jardines, que, en algún momento, interfieren con la búsqueda oportuna de información durante clases y algunas actividades académicas. Los datos estadísticos, sugieren que el acceso a internet, por salones, no es equilibrado para los docentes y alumnos, puesto que únicamente el 23% de la población hace usufructo de este servicio.

Sin embargo, lo que desconcierta más a la población estudiantil, son los detalles más particulares en la incorporación de los auxiliares tecnológicos -sillas, mesas, los contactos eléctricos y la iluminación- y las TICs institucionales consideradas obsoletas por docentes y alumnos -las pantallas-. Debido a que, constituyen una interferencia para los procesos de apropiación de las TICs personales de los alumnos -laptops y celulares-.

Baste decir que, para la utilización de las laptops en las aulas escolares - el 78.9 % de la población general de estudiantes, tiene una laptop propia, el 9.8 % emplea una laptop prestada y el 11.4 % no dispone de esta TIC como propia, pero, utiliza una prestada por un familiar o un amigo-, la mayor parte de la población estudiantil dispone de sillas con paletas reducidas. Lo que dificulta utilizar este tipo de TICs y las vuelve proclives a accidentes. Cabe añadir también que, los diseños de estas sillas únicamente contemplan a usuarios diestros, lo que, eventualmente, ocasiona molestias a los usuarios zurdos ya que, obligadamente, colocan las laptops a su extremo derecho; asimismo, gran cantidad de los alumnos descarta el uso de mouses -resulta imposibles habilitarlos en estas sillas, predestinadas al uso de libretas y lápices- y, se fuerza el uso del touchpad -que queda lejano de la mano del zurdo-.

Ahora bien, respecto a los salones, en ocasiones, el sistema eléctrico sufre de bajones. Lo mismo que sus componentes particulares -como los sockets, tomacorrientes-, a veces no funcionan: de modo que la carga de las TICs, se ve afectada; los pisos son lisos, por defecto y, en períodos de lluvia, se tornan derrapantes; circunstancias semejantes acontecen en la sala de cómputo y las bibliotecas.

Por otra parte, las pantallas se establecen como una de las TICs institucionales más empleadas por alumnos y docentes, en las aulas escolares, lo que suscita el desuso de los pizarrones que, aunque figuran como un material para la enseñanza, ahora se estipulan como una herramienta que esporádicamente se utiliza para la planeación de actividades extraescolares; no obstante, si bien, las pantallas facilitan las presentaciones interactivas, estas se perciben antaños sobre otras tecnologías educativas que todavía no llegan a esta universidad -los pizarrones interactivos por ejemplo-.

Finalmente, los espacios tecnológicos se perciben reducidos y desorganizados, sobre todo las bibliotecas, lo que aminora la sensación de apropiación espacial y tecnológica<sup>2</sup>. Por ejemplo, la iluminación blanquecina en todos los inmuebles, configura procesos de lectura difusos cuando los alumnos hacen uso de sus TICs personales -celulares y laptops- y cuando, procuran investigar en los libros de la biblioteca física. Además, la biblioteca virtual se percibe como un dilapidado recurso tecnológico que ni alumnos ni docentes emplean, ni siquiera el bibliotecario conoce la cantidad de acervo digital presente. Probablemente, su desapropiación se encauce en los conflictos derivados de la percepción del color y de la infraestructura tecnológica que confluyen en el resto de los espacios escolares; de ahí que el porcentaje de apropiación de estos espacios remitan las siguientes estadísticas: el 20.3 % de la población estudiantil nunca accede a la biblioteca y casi nunca lo hace el 60.2 %; y sólo el 3.8 % accede a la biblioteca virtual.

## La visión psicopedagógica de la universidad

Esta una universidad, es una de las pocas instituciones privadas que ha incorporado un departamento psicopedagógico. Este espacio, al igual que el resto de edificaciones, tiene un diseño homogéneo, no obstante, su papel primordial es apoyar a docentes y alumnos con problemas emocionales y encaminarlos hacia la toma más eficiente de las decisiones académicas y personales, lo que, a través del tiempo, a la UNIMESO, le ha propiciado una duradera cohesión institucional. Sin embargo, los problemas emocionales, a lo largo de las direcciones administrativas, sólo se han categorizado como económicos, familiares y de noviazgo -que, durante algún tiempo, originaron problemas de rendimiento estudiantil y baja escolar-, sin contemplar que el diseño espacial tecnológico, eventualmente, desembocaría en una colisión con el imaginario -o ideal estudiantil- de cómo debe vivirse y construirse un espacio universitario de apropiación tecnológica.

Es preciso destacar, además que, si bien este departamento, únicamente se halla en funcionamiento durante la modalidad escolarizada en la UNIMESO, para el 91.14% de la población estudiantil, del semiescolarizado, su implementación constituye un anhelo.

## Discusión y conclusiones

La UNIMESO, comprendida como una radiografía emocional de perspectivas y anhelos, a través sus elementos visuales y espaciales, no sólo remite a la confrontación inicial de cómo construir espacios tecnológicos horizontales entre la política institucional vertical, sino también, al desafío de cómo establecer parámetros futuros que apuesten por una gestión tecnológica que, no termine detrimentándose con suma facilidad y que pueda alcanzarse.

Expresado lo anterior, ya que la primera colisión perceptiva dimana del color impuesto y el color imaginado o deseado en la universidad, es oportuno enfatizar que esta institución opera bajo la aspiración

<sup>2</sup> Durante las entrevistas, los directivos y arquitectos, enfatizaron que además se acondicionaban los espacios en los tonos blancos para cultivar una percepción de amplitud espacial en los estudiantes, cuestión que no sobrevino.

directiva de formar a profesionistas con valores humanos, sin embargo, esta enmienda antepone lo objetivo a lo subjetivo, a través de estándares hegemónicos y globales que, recatadamente, contextualizan la correlación tecnología y educación. En consecuencia, la UNIMESO implementa colores que objetivamente facilitan la apropiación estudiantil del conocimiento de las TICs, entre ellos el blanco como estándar “neutro” y eficiente.

Dicho esto, la construcción de los espacios tecnológicos ha sido centralizada desde una percepción más arquitectónica que pedagógica, sin reparar, en otras argumentaciones interdisciplinarias. Por ejemplo, históricamente los textos de Salubra, Pesqueira (2015), han aportado una solución al dilema de cómo edificar un espacio ideal, reconociendo que, únicamente, el color favorito del usuario será la base para alcanzar este anhelo.

Debido a que, inicialmente, todo espacio es un “vacío ciego” (Pesqueira, 2015) que, eventualmente, adquiere un matiz de significados positivos o negativos que se construyen desde las distintas percepciones del sujeto (Briceño, 2002). Sin embargo, los individuos no se apropian del espacio sino de su significado (Félix, 2014). De ahí que, la relación entre el entorno y el sujeto -con fuerte aprehensión con su ideal o imaginario espacial- (Carrillo-Medina et. al, 2016), simbolice una construcción o apropiación imparcial, por tanto, los lugares y sus objetos no son neutrales para sus habitantes (Martínez, 2014) ni para los estudiantes de la UNIMESO.

Ahora bien, es preciso comprender que, las leyes arquitectónicas, tradicionalmente, han impuesto la idea pragmática que lleva a la construcción de los muros o espacios blancos, del que Le Corbusier hablaba, recordado por Pesqueira (2015), como un culto al vacío absoluto, que borra los dilemas mentales y logra el espacio de lo indecible; no obstante, en la UNIMESO, la política institucional no sólo se aboca a este diseño canónico por incauta cautivación, sino que deviene de los menoscabos en su infraestructura tecnológica que desea disimular: por un lado, el blanco como camuflaje de los espacios reducidos, y como pretexto de la sinonimia que evoca la concentración y la disciplina -seguramente, ante mayor capital financiero el color no sería completamente neutro-; por el otro, la búsqueda constante de un arquetipo de disimulo ante la carencia basado en el color -desde las percepciones directivas y docentes dominantes-, se vuelve indiferente ante la percepción de la otredad -estudiantil-.

Avanzando en estos razonamientos, incorporar la percepción estudiantil -imaginario espacial- a la percepción dirigente -espacio real-, no sólo versa en una simple ruptura perceptiva para comprender que el color opera psicológicamente sobre la sensibilidad y aprendizaje del sujeto (Hernández y Valverde, 2017), y en la apropiación del espacio, entre lo que es y debe ser, sino que enuncia una disyuntiva más compleja que remite a una gestión tecnológica y a una construcción que se mediatice por acuerdos horizontales y contextuales, para propiciar la participación de todos los usuarios.

En este sentido, los referentes contextuales son el componente que, a priori, debe precisarse. Por un lado, la teoría ha contrastado la efectividad del canon blanco como un elemento hegemónico que elude los ambientes disruptivos durante la formación universitaria y, por el otro, diversos estudios de caso, acerca de la apropiación del territorio, han reparado en que es más eficaz la construcción de los arquetipos espaciales desde los imaginarios.

No obstante, la mayoría de estos contrastes pragmáticos y teóricos, expresados en el párrafo anterior, sólo han sido posibles en instituciones o lugares que detentaban opulencia económica. Ahora, si bien en esta universidad, la radiografía perceptiva desenmaraña un cúmulo de significaciones en colisión,

la insuficiencia de infraestructura y recursos tecnológicos, dificulta considerar el imaginario espacial de los estudiantes, por dos razones esenciales: primero, considerarlo, es anteponer lo subjetivo a lo objetivo y, segundo, ponderando los menoscabos tecnológicos, se requiere dejar de disimular condiciones favorables, arriesgando la imagen de la institución, en otras palabras, la apropiación directiva prioriza lo físico-espacial y, la apropiación estudiantil apuesta por lo simbólico.

Lo dicho hasta aquí, supone, en principio, una imposición bien fundamentada y un alegato estudiantil coherente ante la situación. De modo que, ninguna percepción es mejor o más correcta que la otra, lo debatible aquí es la falta de acuerdos que posibiliten la construcción de un espacio socio-tecnológico sin afectar la particularidad de cada integrante de la universidad. Lo que, básicamente, desemboca en una mediación desde las funciones inherentes del departamento psicopedagógico, existente en la UNIMESO. Sin embargo, este motor de orientación pedagógico-emocional tampoco puede aportar una solución eficiente, debido a que la gestión directiva, tecnológica y constructiva, hasta ahora, ha sido vertical.

Por tanto, parte de la solución halla una argumentación en la autonomía de este departamento, para intervenir oportuna y eficazmente ante los dilemas pedagógicos.

Finalmente, para concluir esta investigación, estudios sobre el color imaginario y el color real -generalmente impuesto- en la creación de los espacios tecnológicos, por un lado, no sólo contribuyen a diagnosticar las interferencias que pueden derivar de una apropiación tecnológica determinada -en vista de que si bien la ANUIES (2016) explicita claramente que las TICs ya no son opcionales en la educación universitaria sino una necesidad del sistema educativo- sino que funge como una propuesta de diálogo horizontal para propiciar mejores ambientes de apropiación de las TICs y su revalorización en los contextos universitarios sancristobalenses; y por el otro, consigna la idea de que las visiones o metas de una universidad, como la UNIMESO, requieren la inclusión de algunos parámetros de la Sociedad actual mediatizada por el boom tecnológico, en beneficio de la población estudiantil que se está formado, entre ellas, un acierto es la psicopedagogía y el departamento psicopedagógico ya que han contribuido a esta causa pero de forma superficial y sin contemplar que la apropiación tecnológica también puede ser una apropiación en términos del “significado”, por tanto, de la percepción de la tecnología y sus espacios y, sus consecuentes derivaciones emocionales.

## Bibliografía

- Alarcón Ojeda, Gabriela Elizabeth (2012) Tesis. *La espacialidad en Ciudad Universitaria: Prácticas e imaginarios*.
- ANUIES (2016). *Estado actual de las tecnologías de la información y las comunicaciones en las instituciones de educación superior en México: estudio ejecutivo 2016*. Coordinador de la obra José Luis Ponce López. México. Dirección de Producción Editorial, pp.116.
- Briceño Avila, Morella (2002). *La Percepción Visual de los Objetos del Espacio Urbano*. Análisis del Sector El Llano del AreaCentral de la Ciudad de Mérida.
- Cabrera de Armas, Manuel (2016). *La influencia del color en la percepción saludable de alimentos*. Facultad de Psicología. Universidad de la República de Uruguay, pp.30.
- Calixto Flores R y L Herrera Reyes (2010). “Estudio sobre las percepciones y la educación ambiental”. En *Tiempo de Educar*, vol. 11, núm. 22, pp.227-249.
- Carrillo-Medina, Lilia Susana, José Javier Séndiz-Dávila y Jesús Enrique de Hoyos-Martínez (2016). *Percepción y apropiación del espacio público. Estudio de caso: Plaza Independencia*, Pachuca de Soto, Hidalgo, México.
- Félix Arce, Joanna Lavinia (2014). Tesis. *La construcción y apropiación social del espacio urbano residencial en Tijuana. Entre asentamientos irregulares y desarrollos urbanos legales*.
- Fernández Moreno, Y (2008). “¿Por qué estudiar las percepciones ambientales? Una revisión de la literatura mexicana con énfasis en Áreas Naturales Protegidas”. En *Espiral Estudios sobre Estado y Sociedad* XV núm.43, pp. 179-202.
- Gobierno de la República (2013). *Estrategia Digital Nacional*. México. pp. 44.
- Hernández Salón, Sandra, y Maureen Valverde Granados (2017). “Influencia de las Emociones en el Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios y el rol del Docente como Educador para la vida”. En *Revista Innovación Universitaria* 2017, vol.1, núm.1, pp.33 – 47.
- Loomis, Jack M. (1987). *Aplicaciones de los conocimientos sobre percepción en el diseño de displays*.
- López Cruz, Claudia Susana (2011). “El papel del color en los espacios inmateriales: caso en una interfaz histórica”. En *Razón y Palabra*. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación, núm. 75, pp. 52.
- Luján N. (2010). “Lo cualitativo como estrategia de investigación”. En *Apuntes y reflexiones. El arte de investigar*, pp. 213-231.
- Martínez, Emilio (2014). *Configuración urbana, habitar y apropiación del espacio*.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Argentina, Buenos Aires: Planeta-De Agostini, S.A. 465.
- Pesqueira Calvo, Carlos (2015). *El color en la transfiguración del espacio. Un estudio empírico de los dispositivos de transformación y configuración*. Tesis doctoral.

Rodríguez Calderón de la Barca D. (2015). “Una exploración etnográfica sobre las y los jóvenes estudiantes y egresados de la Unich, San Cristóbal de las Casas”. En Cuicuilco vol. 22, núm. 62, pp. 175-191.

Rodríguez R., Carlos Mario (2014). *Percepciones e imaginarios del color urbano en Tunja*.

San Martín, J. (1999). *Teoría de la Cultura*. Editorial Síntesis: 3-17.

San Martín, J. (2007). *La percepción como interpretación. En la filosofía ante los retos de un mundo plural*. UNED: 13-32.

Segura G, Nathaly. (2016). *Marketing del color. ¿Cómo influye el color del logotipo en la personalidad de una marca?* Tesis para optar por el grado de Magíster en marketing.

Strauss A. y J. Corbin (2002). “Primera parte: Consideraciones básicas. Bases de la investigación cualitativa”. En *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, pp. 1-60.

Vargas Melgarejo, LM. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. *Alteridades* vol. 4, núm. 8, pp. 47-53.

■ Recepción: 15 de Noviembre del 2017 | Aprobación: 16 de Febrero del 2018.

## La resistencia magisterial ante la indolencia del discurso de la política educativa en México.

Carlos Rincón Ramírez<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana, Cuba. Profesor Investigador, Universidad Autónoma de Chiapas, México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

### Resumen

En el presente artículo, que forma parte de una investigación más amplia sobre políticas públicas y Movimiento Magisterial (MM), se reflexionan –desde el pensamiento crítico con enfoque de política pública– los elementos más significativos que sustentan la política pública y la racionalidad en que se fundamenta la Reforma Educativa (RE) aplicada en México a partir de 2013. Se aborda el trayecto de las confrontaciones entre el discurso institucional del gobierno en materia educativa y las prácticas políticas de las y los maestros en su pretensión por evitar su puesta en práctica en las aulas. Se parte de una pregunta problematizadora que involucra a los dos principales actores, el gobierno (a través de la Secretaría de Educación Pública) y los maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que pertenecen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE): ¿Qué pretende la Reforma Educativa que es mucha la insistencia del gobierno para imponerla sin establecer el diálogo con los educadores y porqué la resistencia del magisterio para aceptarla y llevarla a las aulas?.

**Palabras clave:** Política pública, reforma educativa, movimiento magisterial.

### Abstract

In this present article, which is part of a broader investigation into public policy and teaching movement (MM), the most significant elements which underpin the policy reflect - since critical thinking with a public policy focus- public and the rationale therefor educational reform (RE) applied in Mexico starting in 2013. Deals with the journey of the confrontations between the institutional discourse of the Government educational and political practices of the teachers in their claim to avoid its implementation in the classroom. Part of a question problematizing involving the two main actors, the Government (through the Ministry of Public Education) and the teachers of the national coordinator of education workers (CNTE) belonging to the National Union of Of education workers (SNTE): what educational reform that is plentiful is the insistence of the Government to enforce it without establishing dialogue with educators and why the resistance of teachers to accept it and take it to the classroom?.

**Key words:** Political public, reform education, movement magisterial.



## Introducción

El presente artículo que es parte de una investigación más amplia sobre las políticas educativas y la oposición y resistencia de los trabajadores de la educación a su aplicación, aborda uno de los temas nodales y más polémicos de las políticas públicas del México contemporáneo: la Reforma Educativa. Diseñada en el contexto de las reformas estructurales que el gobierno mexicano aplicó en el contexto de las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que en teoría, tiene como objetivo transformar el sistema educativo; pero que en la práctica, es un instrumento de control político de los trabajadores de la educación que atenta los derechos sindicales y laborales. La propuesta de reforma se sustenta en criterios estandarizados y homogéneos para la evaluación del ingreso, permanencia promoción y reconocimiento del trabajo docente, mediante la aprobación de la Ley del Servicio Profesional Docente. Propuesta que fue rechazada por amplios sectores magisteriales que vieron afectados las conquistas laborales y el peligro de la pulverizar al sindicato de maestros; además, con su aplicación se afectaba el carácter público de la educación básica. La resistencia magisterial no se hizo esperar ante el inminente riesgo que los impactos negativos que tendría en los trabajadores, lo que influyó para que importantes sectores de educadores de Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Michoacán se movilaron para detener la aplicación de las políticas públicas.

## Del discurso institucional a la resistencia magisterial

Con el grito de protesta y la capacidad de resistencia, miles de trabajadores de la educación se han movilaron en diferentes partes de México en contra de la Reforma Educativa (RE) aprobada por el gobierno federal en diciembre del 2013 y ejecutada a partir del 2014. Las movilizaciones magisteriales son una muestra de la práctica política sindical de las maestras y los maestros de Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Michoacán y la Ciudad de México. Estas movilizaciones no son novedosas, ni recientes, forman parte del escenario político de las sociedades más pobres, marginadas y excluidas del México contemporáneo, del México de la modernización y del desarrollismo; pero también del México de la aplicación de las políticas neoliberales del capitalismo más atroz y deshumanizado, del México de la entrega de la soberanía y riquezas nacionales a los grandes capitales de los consorcios transnacionales.

Desde el sureste mexicano en el año de 1979, los trabajadores de la educación dieron nacimiento al Movimiento Magisterial Chiapaneco (MMCH), se organizaron y enfrentaron de manera decisiva las estructuras institucionales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y al verticalismo autoritario del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); y crearon en 1981 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Durante este tiempo las expresiones colectivas de los sujetos educativos se han expresado de diversas maneras: en las reuniones en los centros de trabajo, los bloqueos de carreteras, tomas de edificios públicos, marchas multitudinarias y concentración permanente en la capital chiapaneca y la Ciudad de México.

Su historia presente aún está en proceso de construcción, por eso su complejidad para conocerla, interpretarla y explicarla; lo que requiere atención reflexiva desde la racionalidad del pensamiento crítico. Por eso la urgencia analítica de abordar su realidad con un enfoque metodológico (Zemelman, 2003).

Preguntas problematizadoras; ¿Quiénes son los maestros democráticos de la Sección 7 del SNTE que militan en la CNTE? ¿Son sujetos sociales con potencia histórica? ¿Cuáles fueron las razones que indujeron a los educadores construir un proceso de lucha que después de 36 años se mantiene vigente, y que hoy más que en otros momentos de su historia, cuenta con un sólido apoyo solidario de padres de familia, organizaciones

sociales y de la sociedad civil? ¿Qué hicieron durante este tiempo para resistir los embates de siete períodos de gobierno nacional?<sup>1</sup> ¿Por qué el gobierno no ha sido capaz de desestructurarlos, aun cuando ha puesto en práctica diversas acciones represivas que oscilan entre la represión policiaca a las movilizaciones y manifestaciones, hasta el asesinato de dirigentes magisteriales, incluyendo la suspensión de salarios, el despido de los trabajadores educativos, el encarcelamiento de maestros y la cooptación por diversas vías a determinados dirigentes sindicales? ¿Cuáles han sido los aciertos y fracasos tanto del gobierno como del Movimiento Magisterial?

La incertidumbre de las preguntas conllevan a discusiones epistémicas que nos permitan construir el conocimiento del Movimiento Magisterial (MM) junto con los sujetos y desde las exigencias de constitución social de ellos mismos (Zemelman, 2003).

He aquí la importancia de abordar el análisis del comportamiento colectivo de los educadores como trabajadores de la educación, desde cuatro categorías metodológicas fundamentales para comprender con objetividad los datos cualitativos y cuantitativos de la realidad magisterial. 1) El tiempo/historia, permite entender los diferentes períodos de la lucha magisterial, así como las coincidencias, contradicciones y diferencias que puedan concurrir; 2) El espacio/contexto/territorio, nos ayuda a identificar las condiciones geopolíticas donde se desarrollan las estrategias, acciones y tácticas de la lucha magisterial y su confrontación con el gobierno; 3) La coyuntura/circunstancia, presenta los elementos más significativos que se expresan con toda su intensidad en las diferentes acciones de los sujetos colectivos, y 4) La totalidad/estructura, integra cada uno de los elementos que subyacen en el objeto de estudio, en este caso la lucha magisterial en contra de la Reforma Educativa. No se proponen estas cuatro categorías para usarlas esquemáticamente como una reproducción lineal metodológico del pensamiento tradicional académico; sino como posibilidades dinámicas del pensamiento crítico para recuperar los hechos sociales del colectivo magisterial que se presentan como opciones alternativas al discurso institucionalizado del poder gubernamental.

Un primer acercamiento teórico sobre los sujetos que constituyen el MM en México es entender las características que permiten identificarlo como sujeto social que tiene una militancia y activismo sindical. El primer elemento de reflexión es que el MM es una organización colectiva de los trabajadores de la educación que están adscritos a las estructuras administrativas del gobierno mexicano que dependen laboralmente de la Secretaría de Educación Pública y de las Secretarías de Educación de las entidades federativas. Se encuentran organizados en uno de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1988), el SNTE, Por tanto no forma parte de la clase obrera ni de las fuerzas productivas de la economía. Su condición de trabajadores asalariados de la burocracia gubernamental, no los ubica en alguna de las dos clases sociales antagónicas históricamente, la burguesía y el proletariado. Son sectores sociales que pertenecen a la clase media baja que no reivindican la emancipación social de los sectores marginados.

Estos sujetos colectivos se reconocen a sí mismos, con una posición política sin identidad con partido político alguno. En la organización colectiva del MM y la CNTE niegan cualquier vínculo con los partidos políticos; pero en lo individual sus militantes están involucrados con diferentes partidos políticos, sean de izquierda, centro o derecha. Aun cuando en las prácticas y acciones colectivas no involucran a los partidos políticos en las diferentes acciones y estrategias de lucha magisterial; en lo personal cada trabajador de la educación tiene la capacidad de decisión para identificarse con alguno de los partidos políticos y militar activamente en los procesos electorales, siempre y cuando no relacione una práctica con otra, ni utilice su presencia en el MM para beneficios del partido.

---

<sup>1</sup> Los presidentes que lidiaron con la lucha magisterial durante estos años fueron José López Portillo y Pacheco (1976-1982), Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), Vicente Fox Quesada (2000-2006), Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), y actualmente, el presidente en turno Enrique Peña Nieto (2012-2018). De los siete presidentes, cinco son del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y dos del Partido Acción Nacional (PAN), Fox Quezada y Calderón Hinojosa.

El partido político como estructura organizativa que puede orientar y dirigir movilizaciones sociales, no tiene presencia en el proceso de la organización, construcción de estrategias y tácticas de lucha, diseño de las demandas y definición de las etapas de las movilizaciones magisteriales. Esta ausencia del partido político tiene una racionalidad fundamental. El MM nunca se ha planteado participar en los procesos electorales, ni conquistar los espacios administrativos del gobierno, ni mucho menos el poder gubernamental. Ello explica la razón del por qué en sus estrategias de alianzas no se contempla al partido político como una opción más.

Está doble identidad que asumen los sujetos colectivos, primero al interior del MM distanciada del partidismo y después, fuera del movimiento como activistas de los partidos políticos, tiene implicaciones profundas. Por un lado, evitan su intervención, la manipulación electoral y penetración ideológica para fines distintos a los de la lucha magisterial. Por otro, está pluralidad partidista permitida de manera individual, se refleja en los procesos electorales donde cada uno de los militantes defiende al partido político de su preferencia y termina legitimando el sistema corrupto de partidos en México. Esta doble identidad en la acción política de los sujetos es una contradicción en este movimiento social, porque en los hechos son precisamente, los trabajadores de la educación, quienes con su presencia en las comunidades tienen la posibilidad de orientar y ejercer influencia en los padres de familia para que definan su participación en las elecciones. Muchos de estos resultados electorales con la presencia de los trabajadores de la educación han garantizado el triunfo a partidos políticos (PRI-PAN) que promovieron leyes atentatorias a sus derechos laborales, salariales y sociales. Es decir, como sujetos sociales del movimiento se confrontan con los partidos políticos, los desacreditan y desprestigian; pero como sujetos individuales, se convierten en aliados de quienes consideran sus enemigos orgánicos (Gramsci, 1972) que forman parte de las estructuras del poder gubernamental. El partido no ha sido concebido como la vanguardia política que dirija la lucha de los trabajadores de la educación.

Esta doble identidad política del sujeto magisterial no ha coadyuvado a que el MM sea un factor importante para generar las transformaciones sociales que mejoran las condiciones de vida de los sectores marginados, excluidos y explotados; porque al negar la participación colectiva en los procesos electorales se excluye en la incidencia para la designación de los gobernantes.

Otra de los elementos fundamentales que identifican al movimiento, es su carácter pluriideológico. Tampoco como en el caso de los partidos políticos, la organización social magisterial han definido una ruta ideológica que le dé sentido a su existencia como razón de ser, su presencia en el escenario político nacional y su capacidad de organización, movilización y resistencia, más allá de sus expectativas y reivindicaciones propias del gremio. Ideológicamente no tienen definido una ruta crítica que permita identificar si es un movimiento de izquierda, centro izquierda, centro o derecha. Esta condición ideológica permite la presencia de diferentes corrientes del pensamiento político, sindical, social y laboral, muchas de ellas antagónicas y contradictorias entre sí, pero que se unifican en torno a la imposición de las políticas públicas y la afectación de los derechos e intereses de los trabajadores de la educación. Sin embargo, al interior de las discusiones en las asambleas basistas para la definición de las estrategias de lucha magisterial y la conducción de las movilizaciones, los activistas de los grupos que sustentan cada una de las posiciones ideológicas, se confrontan de manera violenta en aras de imponerlas a los otros grupos.

Al ser un movimiento eminentemente gremial antipartidistas y pluriideológico, con acciones y estrategias de lucha que dependen de la solución de sus demandas concretas, no tiene posibilidades y condiciones de constituirse en un movimiento emancipatorio. Además, como educadores no solo se han puesto históricamente a las políticas públicas que afectan los derechos como trabajadores; también –lamentablemente– reproducen el modelo educativo dominante. Su oposición se inscribe en el contexto de la lucha de los trabajadores en contra de la aplicación de las políticas neoliberales en América Latina.

En los tiempos contemporáneos, tiempos incómodos para el gobierno y la clase política mexicana por las dificultades de aplicar las políticas educativas en la sociedad y la RE en las aulas; y por la resistencia que han opuesto los docentes de varias entidades federativas, así como los debates y las confrontaciones entre los diversos actores que confluyen en el escenario de la lucha magisterial, las disputas entre ambos actores se han centrado en el campo educativo.

Contrario a lo que habían planteado durante muchos años los trabajadores de la educación como demandas esenciales, que se circunscribieron a exigencias económicas, sindicales y laborales; ahora, el tema central de la oposición y las movilizaciones magisteriales, es político con fuertes implicaciones en el presente y futuro laboral de los maestros. Las acciones se han enfocado en el rechazo a las políticas educativas; mismas que en el discurso institucional gubernamental, se diseñaron con el objetivo de “mejorar la calidad de la educación” (SEP, 2016). El consenso y la legitimidad social que esperaba el gobierno para la aplicación de las políticas, no se ha expresado como lo planearon. Al contrario, aun en contra de una impresionante campaña mediática de convencimiento social y desprestigio de los maestros, cada día el consenso de diversos sectores de la sociedad (padres de familia, organizaciones no gubernamentales, académicos, intelectuales y sociedad civil en general) se ha volcado en apoyo al magisterio.

Es en este contexto que la aplicación de las políticas educativas que intenta imponer el gobierno plantea otras interrogantes: ¿Qué se esconde detrás de la RE que es mucha la obcecación y terquedad para imponerla y poca la disponibilidad para dialogarla, de tal suerte que, permita encontrar una ruta de consenso magisterial? Dos presupuestos analíticos son fundamentales considerar para intentar escudriñar una posible respuesta a esta interrogante; uno de ellos, es el tema de la gratuidad de la educación pública y otro, el asunto de las pensiones y jubilaciones. La aplicación de la RE tiene como trasfondo resolver dos problemas esenciales para el gobierno. Por un lado, ampliar la participación del capital privado en la inversión en la educación básica, lo que permitiría justificar la reducción del presupuesto asignado a la educación preescolar, primaria y secundaria; y por otro, atenuar el grave problema que generan las pensiones y jubilaciones, ante la incapacidad del gobierno para mantener un sistema justo y decoroso; porque han utilizado de manera irresponsable para otros fines, el ahorro de los trabajadores.

Por lo tanto, es importante ahondar en ¿cuál es el arsenal argumentativo de los diferentes actores políticos en torno a la misma, tanto de los defensores como de los detractores de la RE? El gobierno ha asumido como criterio fundamental en su tesis argumentativa que con la RE, el Estado recuperará la conducción de la educación y combatirá la corrupción en la venta de plazas, misma que había sido “secuestrada” por la disidencia magisterial. Dos argumentos bastantes irrisorios. ¿Acaso hay un Estado débil en México que no ha sido capaz de conducir la administración de la educación derivada de la Revolución Mexicana de 1910? ¿Acaso no es la autoridad educativa la que entrega los documentos oficiales para la asignación de las plazas y su adquisición en propiedad por parte del maestro? Si ha existido corrupción en la asignación de plazas por parte del SNTE y si actualmente existe por parte de la CNTE; de ser cierto en ambos casos como lo sostiene la SEP; quien otorga el documento legal a los docentes para presentarse a laborar a un centro de trabajo, no es el sindicato ni la Coordinadora; sino la autoridad educativa de las entidades federativas; es decir, el titular del nivel correspondiente de las secretarías de educación de los gobiernos locales. Por tanto, la corrupción de plazas es un acto de corresponsabilidad que involucra de manera directa a la SEP. Este argumento del discurso institucional del gobierno se diluye por sí mismo y deslegitima sus expresiones de moralidad administrativa que argumenta.

## La disputa de la reforma educativa

Los trabajadores de la educación organizados en la CNTE y aglutinados en torno a la resistencia magisterial, han sustentado que la Reforma no es educativa, sino administrativa y laboral; por tanto, su oposición estriba en rechazarla y negarla de manera total.

En el debate sobre la RE hay cuatro actores políticos: la SEP, el SNTE, la CNTE y el MM. Cada uno de ellos se mueve en rutas de acción, estrategias y tácticas diversas, con perspectivas y horizontes de vida disímboles. Pero todos confluyen en torno a la propuesta de RE, que desde nuestra perspectiva analítica no es una reforma educativa porque no tiene argumentos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos y económicos que orienten la formación de las generaciones del presente y futuro en un horizonte de largo aliento. Es decir, no ha definido qué tipo de mujer y hombre quiere formar.

La SEP es la responsable directa por parte del gobierno de México del diseño de las estrategias y acciones en el campo educativo para ofrecer una educación pública de calidad, incluyendo las condiciones materiales de los centros escolares, el diseño de propuestas pedagógicas teóricas, metodológicas y técnicas innovadoras y significativas para la sociedad; así como la formación y profesionalización de los docentes. También tiene como responsabilidad la planeación de la asignación del recurso financiero a los diferentes rubros que implican la impartición de una educación pública de calidad. Por tanto, en su campo de acción se encuentran tres de los elementos fundamentales del sistema educativo para garantizar que la educación que ofrece a la ciudadanía sea de calidad: el modelo pedagógico, la profesionalización de los docentes y los recursos financieros suficientes para cumplir la encomienda que le otorga la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La conjunción lógica y racional de estos tres factores, contribuyen a mejorar las condiciones objetivas de la educación que se imparte en las aulas del sector público. Si cumple o no estas condiciones, es tema de debate y reflexión sobre la realidad del sistema educativo de México. La realidad actual dista mucho de responder al cumplimiento de esas condiciones.

El SNTE es la estructura política sindical creada ex profeso para la defensa de los intereses de los trabajadores de la educación al servicio del gobierno. Es uno de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1983) que tiene como función servir como correa de transmisión entre las prácticas políticas colectivas, las exigencias planteadas por los trabajadores de la educación y la respuesta que la clase política en el poder suele asumir. En teoría, la responsabilidad de la dirigencia sindical es la de atender los reclamos de la defensa de los derechos laborales, salariales y sindicales de sus agremiados y garantizar la seguridad de los espacios de trabajo; pero en la realidad práctica, no suele ser así. Se ha disciplinado a las políticas de gobierno y en diversos momentos de la historia del sindicalismo magisterial se ha coludido con el gobierno para convertirse en uno más de los detractores de los maestros que son sus agremiados. En la historicidad del SNTE no hay tradición de lucha sindical que se haya identificado con la defensa de los intereses y derechos de los trabajadores de la educación, ni liderazgos sindicales que los acompañen; lo que ha existido es un contubernio del sindicato con los poderes institucionales del gobierno y una relación histórica de amasijo político con el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y en los últimos años, con el Partido Nueva Alianza (PANAL) creado ex profeso por el SNTE para mantener cotos de poder y constituirse como una estructura política partidista que le permita participar en la disputa electoral por los espacios de representación política.

El MM surgió en 1979 en Chiapas como una respuesta a las necesidades de mejorar las condiciones de vida de los maestros y democratizar al Comité Ejecutivo de la Sección 7 del SNTE. Los maestros de esta sección sindical tienen una relación administrativa directa con el gobierno federal, ya que la contratación y el pago de los salarios, es una decisión que se asume desde el centro del país. Posteriormente, en los años

más recientes de los tiempos contemporáneos, se han incorporado los maestros de la Sección Sindical 40 a la lucha magisterial, quienes pertenecen administrativamente al gobierno del estado de Chiapas. La incorporación de los trabajadores educativos de esta sección sindical a la lucha magisterial, no fue resultado de un nivel de conciencia política de los sujetos, ni de la orientación e inducción de los dirigentes sindicales; sino de las preocupaciones por garantizar la estabilidad laboral y la incertidumbre que ha presentado la RE. El temor al desempleo y la inseguridad laboral plasmados en la Ley General del Servicio Profesional Docente (Poder Ejecutivo Federal, 2013) son los factores que han influido en los maestros, no sólo para incorporarse a la lucha, sino para militar en la CNTE.

Es el movimiento con mayor antigüedad y uno de los que tiene más experiencias en las luchas de los trabajadores en los últimos cuarenta años de historia del sindicalismo mexicano. Desde su fundación el movimiento se asumió como una posición política sindical distante de los partidos políticos y sin ninguna vinculación con las ideologías partidistas, manteniendo una oposición a la filiación gremial partidista y defendiendo su heterogeneidad y pluralidad ideológica y política. Situación que en algunos momentos, le ha valido fuertes críticas a sus estrategias de lucha por parte de los partidos políticos, incluyendo los llamados de “izquierda”.

La CNTE fue creada en 1981 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (Rincón Ramírez, 1996) como una necesidad para conjuntar las diversas fuerzas político sindicales del magisterio que se encontraban dispersas en varias entidades (Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Michoacán, Estado de México, Morelos, Tabasco, entre otros) y para diseñar acciones y estrategias de lucha con un mismo esquema de movilización simultánea. Su objetivo central es el de potenciar la organización magisterial en acciones conjuntas para presentar un frente más amplio en la defensa y reivindicación de sus demandas. Su conformación ideológica es heterogénea, ya que lo mismo confluyen posiciones de izquierda como radicales y de centro izquierda; incluso, han militado en sus filas activos integrantes de los partidos de derecha (Partido Acción Nacional), de centro derecha (Partido Revolucionario Institucional) y de “izquierda” (Partido de la Revolución Democrática). El interés que los unifica en torno a esta estructura sindical no es la apuesta a un proyecto político partidista, sino la defensa de los derechos como trabajadores de la educación y la oposición a la imposición de las políticas educativas, que fueron aprobadas sin su participación.

La lucha de los maestros que militan en el MM es un campo de posibilidades para la construcción de escenarios de significación humana y resignificación del sentido de la práctica pedagógica de la educación pública. También se ha constituido en posibilidades de racionalidad política para enfrentar las embestidas de las estructuras dominantes del Estado mexicano y evitar la imposición de políticas públicas educativas que atentan la integralidad del derecho laboral y las expectativas de una jubilación digna y decorosa; que además, están poniendo en riesgo el sentido público de la educación. Por ello no sólo es un asunto que se debate exclusivamente en el espacio de trabajo. Es un campo que involucra otros campos como lo epistémico, lo social, lo económico, lo cultural, lo ideológico. No solo se circunscribe a la formación docente y a las prácticas docentes en las aulas de educación básica y media superior. Es también una fuerte oposición al modelo educativo impuesto por las clases sociales dominantes, que ha demostrado su ineficiencia e ineficacia para dar respuesta a los problemas y necesidades estructurales de la educación en México. Es un debate epistémico en el más amplio sentido de construcción del conocimiento educativo (De Sousa Santos, 2006). Es la evidencia más contundente del fracaso del modelo educativo post revolucionario que formó a las generaciones que construyeron el nacionalismo mexicano; del modelo que surgió de la Revolución Mexicana y que groseramente se apropió el PRI.

Lo que está en disputa en esta nueva etapa de la lucha magisterial, es la conformación de la racionalidad educativa en la que debe basarse el modelo educativo y su práctica teórica, metodológica y técnica, construida desde enfoques y miradas diferentes, distantes y opuestas. Por un lado, la racionalidad instru-

mental y pragmática de las economías neoliberales, defendida por los políticos del gobierno en turno y los grandes capitales transnacionales (Gentile, 2015), que basan los fines educativos en la formación de competencias pragmáticas e individualistas para la inserción al mercado laboral en el menor tiempo posible. Y por otro, la racionalidad humanista que defiende el sentido y valor social de la educación pública, laica y gratuita.

El diseño de las actuales políticas públicas de la RE en México se ha realizado con la participación de expertos internacionales que han basado sus decisiones en las recomendaciones de los organismos financieros internacionales (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo), pero con la ausencia de los principales actores involucrados en el quehacer educativo, los docentes; lo que niega la recuperación histórica de los saberes y prácticas pedagógicas y educativas de los sujetos responsables del trabajo educativo (De Sousa Santos, 2012). No solo no ha habido debate con los educadores sobre cómo mejorar la calidad de la educación, se les ha negado el derecho a opinar y aportar sus conocimientos pedagógicos para la transformación de los resultados educativos; se ha invisibilizado la relación pedagógica educador-comunidad y omitido el conocimiento histórico de las comunidades como posibilidades de concreción y aplicación de auténticas políticas educativas, socialmente consensuadas.

La lucha magisterial es una de las expresiones de los trabajadores que intentan construir futuro digno y decoroso; porque el presente ya lo tienen conflictuado y problematizado por la imposición de las políticas públicas educativas. Son los actores sociales más significativos de la construcción social del Estado, porque en ellos se encuentran las responsabilidades de formar las generaciones del presente y futuro de cada nación. Por ello, cualquier propuesta de transformación, modificación o reestructuración del sistema educativo o de alguna de sus partes, no logrará los propósitos planeados si no se involucra a los docentes en la definición de las políticas públicas educativas; simplemente, porque ellos, son los activos directos de práctica en las aulas y quienes tendrán las responsabilidades de articular los fundamentos teóricos educativos con la práctica metodológica de la docencia. La negación de su involucramiento, es ficción jurídico normativa impuesta por el gobierno, porque es justo en la realidad cotidiana de las escuelas donde se confrontan las políticas educativas y se expresan las rupturas entre el ideal pedagógico y la realidad educativa.

En este primer entramado de ideas reflexivas, es obligado plantearse dos interrogantes problematizadoras: ¿cuál es el sentido y razón de ser de la lucha magisterial? ¿Cuáles son los contenidos, fundamentos políticos, ideológicos, sociales, económicos, laborales, culturales y sindicales de la lucha magisterial? Estas a su vez, conllevan a otras preguntas: ¿Cuál es el fundamento epistémico de la RE? ¿Cuál es la lógica que le dio origen a la política educativa? ¿Qué se pretende lograr en los docentes de educación básica y media superior con estas políticas públicas? ¿Qué problemas se resolverán con la aplicación de los fundamentos jurídico de la Reforma? ¿Cuál es su sentido educativo y pedagógico? ¿Cómo se explica y comprende su puesta en práctica?.

Para responder a estas y muchas otras interrogantes problemáticas se proponen incorporar la en la reflexión las cuatro categorías de análisis enunciadas anteriormente. 1) tiempo/historia, 2) espacio (territorio)/contexto, 3) coyuntura/circunstancia y 4) totalidad/estructura; mismas que se encuentran mediadas por dos categorías potencia analítica: el conflicto y la contradicción. Este planteamiento epistémicos implica entender que la lucha magisterial se analiza como sujeto social (MM) de conocimiento del campo problemático de lo educativo; y no solo como un simple objeto de investigación de las ciencias educativas, sociales y las humanidades. Por tanto, la recuperación de sus experiencias cotidianas, sus pasiones y aspiraciones en la resistencia constante en contra de las políticas educativas y por la defensa de los derechos laborales, se constituyen en los elementos nodales para conocer, entender y explicar la racionalidad que le ha dado sentido a esta expresión colectiva de los trabajadores de la educación.



## La beligerancia del discurso institucional

El caprichoso discurso de la política pública educativa, impregnado por la beligerancia de las estrategias para aplicar la RE y su fiel escudero la evaluación docente, no tienen argumentos deliberativos que sustenten una racionalidad convincente ante los educadores mexicanos. Con la ausencia de sustentaciones analíticas que garanticen la aceptabilidad de la propuesta política educativa del grupo político en el poder y la carencia de una base sólida que convenza al magisterio, el discurso político se torna inconsistente, agresivo, violento, intolerante, provocando que la acción sea represiva y sangrienta. Ello genera desestabilización y ruptura entre el sector político (diputados y senadores) responsables de la legislar las políticas públicas, los funcionarios de las dependencias del sector educativo (SEP y Secretarías Educativas de los gobiernos estatal y federal) que las llevan a la práctica y; los destinatarios y usuarios (docentes de educación básica y media superior) de esas decisiones.

Esta incapacidad del discurso político del gobierno para convencer a la ciudadanía de las “bondades” de la RE, así como su propia debilidad educativa y pedagógica en sus contenidos, han provocado respuestas negativas y de rechazo no solo del magisterio. También la sociedad civil ha expresado públicamente su oposición por las formas y mecanismos que se han utilizado para llevarla a la práctica. La ineficiencia de convencimiento político y la beligerancia del intolerante discurso, se han traducido en acciones y hechos represivos contra cualquier acto de rebeldía opositora. La turbulencia de los tiempos incómodos para los políticos de las estructuras administrativas de la educación, debilitan las opciones de acuerdos y pactos entre el gobierno y la sociedad civil; y la brecha entre el consenso y el disenso se amplía cada día más. Las posibilidades de acuerdos y arreglos entre ambos actores son cada vez más remotas.

Este discurso que no se construyó en abstracto ni carente de sentido ideológico, responde a otro discurso más complejo que representa los intereses y fines del Estado mexicano. Este es el discurso que tiene como propósito fundamental imponer en la sociedad un modelo de crecimiento económico y desarrollo social neoliberal. El riesgo de la radicalización y ruptura en los sistemas democráticos de diálogo y comunicación entre ambas posturas que se encuentran confrontadas, puede ser muy alto. Por un lado, una posición que quiere imponer a cualquier costo una propuesta de supuesta RE, aun en contra de los docentes, responsables directos de su aplicación. Y por otro, la que se resiste a la imposición abrupta y descarada, que ha planteado el diálogo como mecanismos de distensión y entendimiento entre los sujetos en conflictos.

Ningún proyecto educativo así tenga sustentos sólidos en los campos de la política, la economía, la ideología y lo social, tiene viabilidades de traducirse en realidades y garantizar sus propósitos, si no es con el convencimiento, consenso y aceptación de los maestros, porque toda propuesta educativa, traducida en la realidad pedagógica, solo tiene dos actores directos: quienes enseñan y quienes aprenden (Bauman, 2013). En el caso de México, ninguno de los dos ha sido considerado para su diseño y definición de las acciones que se deben emprender en la cotidianidad de las aulas. La RE es una propuesta de modificación administrativa de las condiciones laborales de los docentes, por tanto, ni siquiera puede considerarse una política docente.

Lo que prevalece en el México de hoy es la impunidad, corrupción, manipulación de los procesos electorales, de la ausencia de rendición de cuentas de la clase política, de la total impunidad en los diferentes ámbitos de gobierno y de los partidos políticos, de la violación a los derechos humanos y de los privilegios de las mujeres y hombres poderosos. Esencialmente, es el hartazgo por el uso abusivo del poder, del cansancio y de la incertidumbre de la sociedad. En este México globalizado y subordinado a las políticas económicas, financieras, laborales, energéticas, sociales y educativas hay dos definiciones de dos proyectos de sociedad



absolutamente opuestos. Por un lado, un proyecto político que está vulnerando el sentido público de la educación y entregándola a los capitales nacionales y transnacionales; y por otro, la defensa irrevocable del contenido público de la educación y la construcción de escenarios que eviten el incremento social de los damnificados por estas decisiones.

La polarización de las relaciones entre el gobierno y los maestros como actores activos de la sociedad civil, pero fundamentalmente como los responsables de formar las futuras generaciones de ciudadanos, ha llegado a puntos álgidos de confrontaciones y beligerancias. La cerrazón de las autoridades educativas y la degradación del discurso político del Secretario de Educación y del mismo presidente de la república para dialogar con el magisterio de las cuatro entidades federativas (Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Michoacán) que se han movilizadado en contra de la RE, desnuda el autoritarismo y el resurgimiento de prácticas políticas clásicas de los gobiernos antidemocráticos. Ante la incapacidad de las autoridades educativas para atender, mediante el diálogo responsable y constructivo el rechazo de las políticas educativas; de manera errónea, el gobierno ha equivocado su estrategia para lograr la imposición de esta reforma.

La gobernabilidad del sistema político mexicano se encuentra en crisis de legitimidad y reconocimiento de la sociedad civil. La represión como una de las expresiones del Estado autoritario, ha generado como respuesta ante este tipo de comportamientos políticos, mayor violencia, rompiendo de las relaciones entre el gobierno y la ciudadanía, así como el desprestigio de la clase política. Sin embargo, ante esta situación cada día más problematizada entre el Estado y uno de los sectores sociales más beligerantes y combativos en los últimos cuarenta años en México, la respuesta institucional ha sido el endurecimiento hacia el MM y la CNTE.

La oposición y resistencia de los trabajadores de la educación no es una actitud colectiva trivial, ni superficial; tampoco es una contradicción superficial o espontánea a las políticas educativas. Se inscribe en una tradición histórica de lucha que tiene 36 años de presencia en las entidades del sureste mexicano. Es una expresión de racionalidad madura y sensible del sujeto colectivo que se ha opuesto a las arbitrariedades de la clase política mexicana y a toda su estructura jurídica administrativa.

Este sujeto colectivo que está conformado por las trabajadoras y los trabajadores de la educación, es uno de los que se encuentran mejor organizados de la sociedad y que cuenta con una estructura orgánica capaz de movilizar a más de 80 mil maestros y más de 50 mil padres de familia en una sola acción política. Su capacidad de convocatoria aduce a dos factores fundamentales. Primero, se encuentran laborando en la mayor parte de comunidades que tienen los más altos índices de pobreza y marginación social en México; y segundo, como consecuencia de ello, laboran en las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior (bachillerato) de mayor rezago educativo en todo México.

## **Construcción de un futuro cercano**

A manera de conclusión preliminar de este análisis –porque el tema del MM en México, es vigente y con potencia movilizadora–, es importante considerar que la coyuntura del proceso electoral que se realizará en el mes de julio del 2018, es un parteaguas para las posibilidades de potenciar las acciones de resistencia y estrategias de movilización magisterial, que pueden consolidar acciones contundentes en contra de la indolencia del discurso de la política educativa y frenar su aplicación en las escuelas. Para ello, se requieren dos presupuestos para la acción de la lucha magisterial. Uno social y otro político. El presupuesto social demanda que los trabajadores de la educación sean capaces de incidir críticamente en la construcción de escenarios organizativos que involucren la mayoría de las comunidades donde se encuentran laborando; y que el proce-

so educativo de enseñanza y aprendizaje constituya el baluarte de la transformación radical del pensamiento social, en la perspectiva de la conformación de una nueva concepción epistémica que de sentido histórico a la razón de ser de la resistencia y la contradicción. El presupuesto político plantea el reto al MM magisterial de negociar alianzas con los sectores sociales que están dispuestos a generar un proceso de transformación en la sociedad mexicana, sin entregar la dignidad ni retroceder en la lucha por dignificar la vida política de los mexicanos. Ello implica orientar el voto a la propuesta electoral que les garantice la defensa de su proyecto de lucha magisterial, pero esencialmente, la construcción de una sociedad más justa, honesta, digna, tolerante, incluyente y más humana.

#### Bibliografía

- Althusser, Louis. (1983). *La Filosofía como arma de la revolución*. México: Cuadernos de Pasado y Presente.
- (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión, Buenos Aires.
- Bauman, Sigman. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Buenos Aires: Paidós.
- De Sousa Santo, Boaventura. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- (2012). *Universidad, movimientos sociales y nuevos horizontes del pensamiento crítico. Segundo ciclo de encuentros: Espacios De Coloniales*. Córdoba, Argentina: Canal de Universidad, Universidad Nacional de Rio Cuarto. Entrevista 28/05/2012.
- Gramsci, Antonio. (1972). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el Estado Moderno*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.
- Gentile, Pablo. *América Latina, entre la desigualdad y la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Poder Ejecutivo Federal. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013.
- Rincón, Ramírez, Carlos, (1996). *Relaciones de poder y dominio en el Movimiento Magisterial Chiapaneco*. Tuxtla Gutiérrez: Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas.
- (2013). *Resistencia y subordinación. Los entretelones de las luchas magisterial y zapatistas*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Zemelman, Hugo. (2003). "Hacia una estrategia de análisis coyuntural". En publicación: José Seoane. *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Programa OSAL.

■ Recepción: 12 de Octubre del 2017 | Aprobación: 20 de Marzo del 2018.

## **Pintando y Preguntando: Currículo y Didáctica para la Educación Autónoma Rebelde Zapatista. ¿Qué ves? ¿Qué dice? ¿Qué pasa?.**

Christian F. Camacho Méndez<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Licenciado en Historia por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH); maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios de Puebla (IEU); maestro en Ciencias en Desarrollo Sustentable y Gestión de Riesgos por la UNICACH. Ha publicado diversos libros y artículos en materia de música, historia, educación y desarrollo sustentable.

## Resumen

El presente artículo constituye resultados de estudio de educación autónoma neo zapatista desde la perspectiva histórico-antropológica y la teoría de las representaciones sociales efectuadas en Chiapas, México. Asimismo, la metodología empleada se ubica en el paradigma cualitativo que permitió la obtención de datos a través de la observación participante y el diario de campo donde se documentó información de actores principales de la educación, y también se hizo revisión documental y de archivo fotográfico de las escuelas rebeldes. También, se realizaron entrevistas a promotores educativos y personal responsable de la educación así como a las autoridades comunitarias donde se obtuvo información empírica que fue analizada a partir del marco teórico conceptual empleado en la investigación. Los resultados señalan que el trabajo de las escuelas zapatistas y de los promotores educativos constituye un proceso de recuperación, fortalecimiento, y defensa de los valores ancestrales frente a la educación oficial que ha desvirtuado la educación de los pueblos originarios. A pesar, de las mejoras de la educación autónoma se reconoce también debilidades en el avance de esta educación que aboga por la justicia y el desarrollo consciente de los valores democráticos para construir una educación intercultural. Finalmente, se espera que en las relaciones interculturales de los pueblos originarios, el estado mexicano y la política educativa indígena se conviertan en un medio de fortalecimiento y valoración de la educación de las comunidades autónomas con el fin de establecer un proceso de educación autónoma que reivindique los derechos educativos y cultura indígena en México.

**Palabras clave:** Neo Zapatismo / Muralismo / Didáctica / Currículo / Promotor de Educación.

## Abstract

This article constitutes the results of the study of autonomous neo-Zapatista education from the historical-anthropological perspective and the theory of social representations made in Chiapas, Mexico. Likewise, the methodology used is located in the qualitative paradigm that allowed the obtaining of data through participant observation and the field diary where information of main actors of education was documented, and documentary review and photographic archive of the rebel schools. Likewise, interviews were conducted with educational promoters and personnel responsible for education, as well as community authorities, where empirical information was obtained and analyzed based on the framework of the conceptual theoretical framework used in the research. The results indicate that the work of the Zapatista schools and the educational promoters constitutes a process of recovery, strengthening, and defense of the ancestral values in front of the official education that has distorted the education of the native peoples. In spite of the improvements in autonomous education, weaknesses are also recognized in the advancement of this education that advocates for justice and the conscious development of democratic values to build an intercultural education. Finally, it is expected that in the intercultural relations of the indigenous peoples, the Mexican state and the indigenous educational policy will become a means of strengthening and valuing the education of the autonomous communities in order to establish an autonomous education process that demands the educational rights and indigenous culture in Mexico.

**Key words:** Neo Zapatismo / Murals / Didactic / Curriculum / Educational promoters.

## Introducción

El presente artículo es resultado de una investigación sobre autonomía y educación en los Caracoles zapatistas realizada entre los años 2015 y 2017 en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) en la maestría en Ciencias en Desarrollo Sustentable y Gestión de Riesgos apoyada por el Programa de Posgrados Nacionales de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

En los primeros tres apartados bajo el lente teórico de las representaciones sociales, un bosquejo histórico sobre el desarrollo de la educación indígena hasta desembocar en la ruptura y desarrollo de la educación autónoma rebelde proyectada en un primer momento en el programa Semillita de Sol y concretada con la formación de la Escuela Primaria Rebelde Autónoma Zapatista (EPRAZ) y la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ) en Chiapas.

El cuarto apartado y las reflexiones finales son producto de la observación participante del trabajo de campo realizado en CIDECI UniTierra en San Cristóbal de las Casas, Caracol IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras, Caracol II Oventik Resistencia y Rebeldía por la Humanidad y Caracol I La Realidad Madre de los Caracoles del Mar de Nuestros Sueños en el marco del festival CompArte por la Humanidad y el décimo tercer aniversario de los Caracoles Zapatistas. Y diversas visitas informales, se recogieron datos por medio de un diario de campo y charlas informales, fotografía en torno a la gráfica de las escuelas rebeldes, entrevistas semi-estructuradas y el análisis de material educativo utilizando en el programa de primarias y secundarias rebeldes. Esto permitió una descripción densa del currículo y la didáctica utilizada por los promotores de educación.

## Metodología

En el año 2016 y a la par del movimiento magisterial en resistencia en Chiapas, se abre una convocatoria por parte de las comunidades zapatistas para participar en el Festival CompArte por la Humanidad, diversas expresiones artísticas, presentaciones de libros, pintura, música y artes en general, de todo el mundo, se hicieron presentes en CIDECI-Unitierra y posteriormente se abrirían los cinco Caracoles zapatistas para recibir a participantes y espectadores con diversas expresiones artísticas surgidas de las entrañas del neo zapatismo, muchas de ellas también, producto de la Escuela Autónoma Rebelde.

El trabajo de campo de la presente investigación se realizó en tres de los cinco Caracoles abiertos (Caracol IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras, Caracol II Oventik Resistencia y Rebeldía por la Humanidad y Caracol I La Realidad Madre de los Caracoles del Mar de Nuestros Sueños) y en CIDECI-Unitierra.

Por medio de instrumentos de recogida de datos: observación participante, diario de campo, entrevistas, cuadros de observación, charlas informales, todos propios del método etnográfico y el análisis de revisión documental sobre material educativo del Sistema Educativo Autónomo Rebelde y archivo fotográfico de murales y gráfica en torno a las centros escolares zapatistas, se realiza una descripción del currículo, didáctica y organización de la escuela primaria y secundaria rebelde autónoma zapatista.

## Apropiación y Representaciones Sociales para la Educación Rebelde Neo Zapatista

La teoría de las representaciones sociales trabaja bajo el paradigma de una realidad que se construye por medio de significaciones que asigna el sujeto (como un ente colectivo) a sus circunstancias y su contexto, Jodelet comenta al respecto que son “imágenes condensadas de un conjunto de significados, sistemas de

referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede... formas de conocimiento social que nos permiten interpretar la realidad cotidiana [...] un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual” (Perera, 2003: 10).

Esta teoría surge gracias a la psicología social y el trabajo de Moscovici sobre diversos medios de comunicación entre los que figuraron periódicos y revistas para saber la representación social que se tenía sobre la teoría psicoanalítica donde se encontraron diferentes posiciones que se relacionaban a variables en los grupos como la posición liberal, la religión católica, la ideología de izquierda, etc. (León, 2002). Moscovici (1973) en León (2002) define la representación social como:

[...] sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios [...] No representan simples opiniones o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad ...sistemas de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; y segundo, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (pág. 369).

Actualmente vivimos bajo un modo de producción capitalista que ha impulsado un fenómeno conocido como la globalización, este se rige bajo la bandera de la democracia liberal y estos fenómenos tienden a transformar y homogeneizar a las sociedades a nivel mundial en su “modo de vida”, recordando a Fukuyama (2007): “la modernización. Lo inicialmente universal no es el deseo de democracia liberal, sino el deseo de vivir en una sociedad moderna, con sus tecnologías, sus elevados estándares de vida, su atención sanitaria y el acceso al mundo en general” (pág. 66).

La información, el conocimiento, las ideas que circulan en las comunicaciones interpersonales y a través de los medios de información de masas, dan forma a nuestros modos de pensar y crean contenidos de pensamiento... las representaciones sociales circulan en los medios de información” (León, 2002:368), la publicidad, las instituciones, los acuerdos internacionales, la educación, los medios, etc., están influyendo en el sujeto y tratando de construir una representación social homogénea y global de la realidad, donde todos compramos los mismos productos, tenemos las mismas necesidades e intereses, pensamos de la misma forma, etc. Siguiendo a Moscovici en Moñivas (1994) las representaciones sociales se componen de un conjunto de valores, ideas y prácticas que tienen dos finalidades principales: poder orientarse en un mundo material-social y poder comunicarse por medio de códigos asignados que permitan nombrar y clasificar el mundo. (pág. 66).

Guatari en Jodelet (2008) comenta que existe un equiparamiento colectivo por las instituciones y los contextos que permea al sujeto moderno desde el orden religioso, político, técnico, artístico, etc. Idea que se trasmite en los medios de comunicación y la escuela, éstos han formado un sentido común sobre cómo debe interactuar un ciudadano. Los territorios autónomos neo zapatistas han arrancado este equiparamiento institucional por medio de la autonomía, la escuela, uno de las más importantes instituciones alienantes, se ha reconstruido en la Escuela Primaria Rebelde Autónoma Zapatista (EPRAZ), la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ) y la figura del promotor de educación, con la finalidad de cerrar el flujo de representaciones sociales hegemónicas del Estado.

---

Contrario al modo de producción<sup>1</sup> capitalista, el subcomandante Galeano (2016), en el libro “Pen-

<sup>1</sup> “Las fuerzas productivas con sus correspondientes relaciones de producción, tomadas en su conjunto, forman el modo de

samiento Crítico sobre la Hidra Capitalista”, una de las obras más importantes de la década por ser un libro que da voz propia a los indígenas de los Altos de Chiapas<sup>2</sup> en vez de la innumerable bibliografía escrita por investigadores desde una visión eurocéntrica o de investigación, a manera de metáfora, describe una mirada a los Caracoles Zapatistas que tratan de vivir fuera del modo de producción actual, ejemplificando que el sistema oficial parece ser una casa mal construida detenida por una viga que cruje debido a que se construyó un cuarto grande en la parte superior que está lleno de gente rica, esta perdió la noción de que estaba siendo sostenida por el pueblo y peor aún; se dedican a saquear partes de la estructura debilitándola más y se han olvidado del colapso probable, por disputarse la jefatura del robo, bajando al pueblo a pedir que los aplaudan y los voten, a cambio de regalos. A la par de un modelo consumista y de explotación, surgen también sociedades en resistencia que presentan alternativas al modo de vida globalizado. Jodelet (2008) puntualiza que dentro de la formación de las representaciones sociales se puede describir también un individuo que tiene el poder de tomar decisiones al reconocerse y tiene la posibilidad de escapar de la pasividad y las coacciones sociales que intentan forjar una imagen, un sujeto dueño de sus acciones. El “sujeto que interioriza y se apropia de las representaciones interviniendo al mismo tiempo en su construcción” (Jodelet, 2008: 37), esto se ejemplifica en las comunidades autónomas para contrarrestar lo que Moscovici nombró como “representaciones hegemónicas”, en su génesis primaria en el programa educativo Semillita de Sol, donde se trasmite otra representación que deja preguntas interesantes como: ¿es una educación emancipadora u otra reconstrucción alienante hegemónica?

## La Educación Oficial

La educación básica mexicana trabaja con la idea clara de hacer homogéneo el pensamiento, un perfil civilizatorio, histórico y social que debe significar cada estudiante. Por una parte, se permea al currículo de contenidos y enfoques externos con la idea de insertar al educando en un mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento, por otro, se expresa toda la carga histórica surgida de procesos históricos provenientes del liberalismo, el porfiriato y la revolución mexicana, la idea de soberanía nacional. Un ciudadano del mundo, pero, también un ciudadano mexicano.

Aunque desde épocas revolucionarias se ha lucrado con el pasado histórico y cultural del indígena, dentro del aula, este es visto desde el atraso y no se reconocen los saberes generados desde su familia y la comunidad; cuestionar la modernidad es complejo porque requiere una mirada al espejo sobre lo que es modernidad y contraponer lo que se considera tradición, se tiene la idea del mundo indígena como una sociedad inmutable, aislada y fuera de la historia, un imaginario visto desde lo moderno a lo atrasado, esto provoca una educación lineal del Estado que va a salvar de su ignorancia al indio (Aparicio y Blaser, 2011). “Inventamos a los bárbaros y así apoyamos nuestra gran bandera de que somos seres de gran evolución” (Naranjo, 2011). Ideas que se reflejan en las declaraciones del ex Secretario de Educación, Reyes Tamez Guerra (2000-2006): “Que no desaparezca la exigencia académica por razón de compensación de las desigualdades sociales a las que los indígenas han estado expuestos”, en el sexenio del ex presidente de México Vicente Fox, ante una problemática no atendida he incomprendida por la falta de conocimiento de los contextos de los actores políticos y una visión lineal de arriba hacia abajo. Si como dice Fullat (2008) el proceso educativo consiste en significar por medio del lenguaje y la historia, existe una incongruencia entre la educación familiar y comunitaria vs la

*producción históricamente determinado que constituye la base material de la vida de la sociedad” (Mitropolski, 2000: 17).*

2 Citando a Saul Bellow en una reflexión de Giovanni Sartori (2008), el fenómeno de reconocimiento de las culturas indígenas tiende a un etnocentrismo peligroso debido a que se puede avanzar hacia la igualdad humana pero no se debe caer en relativismos de valor, por ello las frases citadas del libro La Sociedad Multiétnica: “Si todo vale, nada vale: el valor pierde todo valor... cuando los zulúes produzcan un Tolstói lo leeremos... la igualdad que se involucra aquí no es entre seres humanos, sino entre yo (como pintor) y Van Gogh...es ridículo atribuir a todas las culturas igual valor” (pág. 83,84,85). El libro de los zapatistas está escrito, “Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista” y se presume, en esta investigación, como el libro más importante de la década por ser una obra emanada de pueblos indígenas que puede tener igual valor a cualquier libro, ensayo o tesis eurocéntrica.

escuela, que impide también la búsqueda final de la libertad o la emancipación en el educando. “La escuela no ha sido un espacio donde los procesos de reproducción y/o crítica para la cultura indígena se establezcan y en su lugar, ha sido el vehículo ideal para establecer valores ajenos” (Bermúdez y Núñez, 2009: 77).

Si escudriñamos el fenómeno histórico de la problemática educativa, podemos llegar a la conquista de América y más atrás, naciones en expansión en una transición del mundo entre el feudalismo al capitalismo que buscan explotar territorios fuera de sus fronteras para convertir en colonias los territorios y poder explotarlos para mantener su modelo económico. El descubrimiento en el Nuevo Mundo y el hallazgo de sociedades con relaciones de producción “atrasadas” entre el esclavismo o sistemas tributarios y algunas culturas hasta salvajes que continuaban en el nomadismo como el caso de los Seris y los Tarahumaras provocaron el fenómeno del descubridor, “siendo el descubridor una relación entre poder y saber, el descubridor que tiene mayor poder y saber y, en consecuencia, capacidad para declarar al otro como descubierto... la producción de inferioridad es crucial para sustentar el descubrimiento imperial” (De Sousa, 2012:213-2014).

Siguiendo la visión de Des Sousa (2012) Occidente enfrenta tres fenómenos que conviven frente a ella: la visión de Oriente como fundadora de la historia Universal que luego pasa a Occidente, una visión de alteridad; la visión del salvaje, que por derecho natural debe ser esclavo y salvado por la fe cristiana de su ignorancia, de su pecado, de su inferioridad y la visión de la naturaleza donde habita el salvaje que tiene que ser entendida y explotada para los fines de la nación y hacer una cruzada para destruir los conocimientos nativos que nos son propios de la fe y los conocimiento occidentales. Argumentos que desembocan en un fascismo societario donde el americano pretende vivir y está de acuerdo en los estándares de vida, forma de pensamiento y reproducción del modelo norte americano, que es una extensión de Europa, un eurocentrismo inconsciente transmitido como una representación social hegemónica, donde las élites locales están de acuerdo y copian a sus aliados internacionales. “Al no permitirle a Nuestra América ser el Nuevo Mundo con el mismo raizamiento que la América Europea, se vio forzada a ser el Mundo más nuevo de la América Europea” (De Sousa, 2012: 252).

### **Chiapas: La Ruptura**

Bastiani, Ruiz, Estrada, Cruz y Aparicio (2012) hacen la clasificación de tres enclaves para la educación indígena en Chiapas: la castellanización, realizada en tiempos de la colonia y teniendo como actor principal al clero; bilingüe bicultural, en la década de los setenta, con la finalidad de que los alumnos adquirieran la lecto-escritura en lengua materna y posteriormente el idioma español y la educación intercultural bilingüe implementada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1997, donde aparte del reconocimiento del español como segunda lengua, se comienza a plantear la práctica docente, respetando la cultura y la idiosincrasia de la región.

En Chiapas, a partir del 2011 sorprende el ascenso a la Secretaría General de la Sección VII del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación en el Estado de Chiapas una figura indígena de extracción mam y se comienza a percibir aceptación dentro del sindicato, si bien es cierto que en la década de los 60 los maestros indígenas lograron conseguir plazas de maestro a niveles preescolar y primaria y participar como Promotores Culturales Bilingües, se tuvo que pasar un por un proceso de asimilación y reconocimiento (Bermudez, 2007).

Bermúdez (2016) hace hincapié en que las políticas para inclusión del indígena en Chiapas son parte de programas y acciones compensatorias que no han logrado tener un impacto profundo en materia de inclusión; se está formando un discurso alrededor del reconocimiento, la tolerancia y el diálogo, factores que son cómodos para el modelo neoliberal y folclorizan al indígena en una inclusión-excluyente.



De manera paralela, se produce un fenómeno educativo alternativo dentro de las comunidades autónomas zapatistas en Chiapas producto de la negación al sistema educativo público, Gómez (2011) comenta sobre la descontextualización del maestro bilingüe que no toma en cuenta los tiempos de la comunidad relacionados a las costumbres, tradiciones y el calendario agrícola, producto del calendario federalizado<sup>3</sup>. El campesino y los indígenas disertaban sobre la importancia de no llevar a sus hijos a la escuela por perder mano de obra para los diversos trabajos, esto se hace más complejo cuando el profesor no permite faltas para los niños que tienen que ayudar en temporadas que marca el calendario agrícola y no permite el repaso de temas debido a que la clase ya fue dada, causando frustración y posible deserción en el alumno. Aparte de dar la impresión de que están en las comunidades con la única intención de esperar la cadena de cambio y no regresar más, no se demuestra interés por la comunidad, a muchos se les apoda la mochila veloz por ser los primeros en esperar el viernes o el jueves para irse lo más pronto posible de la escuela y el poblado.

Una de las estrategias del movimiento zapatista fue proyectar la educación autónoma con la finalidad de fortalecer el ideario rebelde y hacerle frente al aparato hegemónico de representaciones sociales basadas en ideas capitalistas y neoliberales que permeaban a las juventudes rebeldes, ser coherentes con el pensar y el actuar. “Porque muchos de sus jóvenes y juvenas<sup>4</sup> que los conocimos ya no están, se fueron pues con el sueño americano a buscar el dinero verde, el dólar [...] ya vienen cambiando su cultura, dicen que ya no quieren tomar pozol, que ya no lo conocen, es peor todavía” (subcomandante Moisés, 2016,88). La educación del mal gobierno está produciendo la migración y la idea de desindianizarse.

Selena (2016), promotora de educación comenta: “Los jóvenes que no son zapatistas... abandonan su familia, su pueblo, se van a chambear a los Estados Unidos [...] ya vienen con las ideas de asaltar [...] sembrar marihuana, y al llegar en su casa dicen que ya no quieren trabajar con el machete [...] que mejor se van a regresar otra vez donde estaban” (pág. 125-126).

Joshua, promotor de educación zapatista, en Baronnet (2012) recuerda:

Me salí en 1993, la comunidad no me sacó, sino así solo. Una vez tuvimos reunión allá en el ejido Suschilá; llegaron las autoridades del gobierno y también de la organización (ARIC-UU), dijeron ahora aquí van a decidir, como también los maestros. Todos los promotores de la educación llegaron ahí, y nos dijeron: “ahora aquí hay dos caminos, el que quiera ir aquí está bien, que diga claro ahorita porque los zapatistas también el que se va de zapatista no vamos a permitir a ser maestro en nuestra organización”. “Nada más si va a estar con nosotros, adelante, en estos tiempos se va a aumentar pues el salario. Por ejemplo, antes estábamos ganando 600, ahora el que está ganando 600 va a llegar a 1,500. Ora vayan en grupo los maestros nos van a decir: va a estar con nosotros todos está bien, o se van a ir con zapatistas, ahora van a decir”, decían las autoridades. Los demás se quedaron, eran 50, más o menos, porque el dinero pues hoy o mañana va venir el contador con sus 1,500, el que no va a estar con nosotros ya no vamos a permitir que se vaya con la comunidad [...] pero pues ya, les dije ni modo, si nos desprecian, pues no voy a estar con ustedes, me voy con los zapatistas, también estoy viendo la necesidad de la tierra (y) todo eso, pues, con poco dinero no puedo vivir, no puedo vivir con poco dinero, yo pienso porque tengo familia y tengo hijos, tengo que salir en esa organización donde estamos, me voy con los zapatistas. Así será más seguro (pág. 195, 196).

3 “Las escuelas del país habían venido funcionando con dos tipos de calendarios: en mayo de 1966, Agustín Yáñez dispuso la unificación de los calendarios escolares con apoyo en estudios técnico pedagógicos respecto a los periodos de mayor asistencia o deserción y a los índices de aprovechamiento escolar; sus resultados permitieron establecer que el rendimiento de la enseñanza resulta más eficaz durante los meses templados y fríos, y las vacaciones más útiles y gratas en verano” (Caballero y Medrano, 2014: 413).

4 El zapatismo propone una deconstrucción del lenguaje, parte de esta propuesta se refleja en adaptación de palabras al género femenino para re significar el papel de la mujer. En algunos escritos, también se ha nombrado a Carlos Marx como Carla Marx.

La Educación Autónoma Rebelde impulsa a restablecer la dignidad desde la formación de un sujeto histórico-político que camina preguntando para reinventar su historia en un acto contra hegemónico que se centra en la figura del promotor de educación, muchachos comprometidos de 16 años en adelante, escogidos por su localidad para formar a su gente sin un salario, ayudados por el trabajo colectivo y la formación de cooperativas para apoyar a la escuela. “La elección del promotor se realiza entre candidatos voluntarios... provenientes de familias bases de apoyo. Se distinguen en general por haber cursado grados de primaria en la década de 1990 donde no se suspendió el servicio educativo oficial” (Baronnet, 2012:207), actualmente los promotores están saliendo de la misma educación autónoma; es importante resaltar la participación de campamentistas, algunos italianos (dato de diario de campo, 2016) y españoles y del interior de la república, muchos provenientes de la UNAM que fueron de gran impulso para lograr sacar a los niños de las escuelas públicas e insertarlos al Sistema Educativo Rebelde (Baronnet, 2012; Pinheiro, 2015).

San Diegans for Dignity, Democracy and Peace in Mexico ha sido una de las organizaciones exteriores importantes que desde los noventa ha impulsado con apoyos económicos, becas, libros, desayunos, etc. al proyecto neo zapatista, incluso Peter Brown, uno de sus activistas principales fue expulsado por el gobierno mexicano por colaborar en la formación de la Escuela Secundaria Autónoma Rebelde Primero de Enero; Enlace Civil, A.C. es otra organización que ha apoyado a proyecto “Semillita de Sol” para las primarias rebeldes de la Caracol La Garrucha y en la construcción y capacitación para el proyecto educativo rebelde; de igual forma, en diversos puntos de Oventik, se pueden apreciar letreros que anuncian la página: [www.schoolsforchiapas.org](http://www.schoolsforchiapas.org) donde se pueden hacer donativos, comprar productos para apoyar el sistema educativo rebelde, apoyar a estudiantes zapatistas, estar al tanto del movimiento y su historia hasta la actualidad, bajar programas de estudio para educadores comprometidos que quieran aplicarlo en sus contextos, sobresalen los temas de historia y manejo de huertos, hacer tours para visitar algún caracol, etc. (Baronnet, 2012; Gutiérrez, 2012).

Siguiendo a Baronnet (2010), pasado el levantamiento armado del 94, un pequeño sector de maestros del bloque democrático y otros de educación bilingüe comenzaron a apoyar en la formación de la educación zapatista, estos no tuvieron mucha fuerza por su poca representatividad en la comunidad, posteriormente campamentistas y brigadistas internacionales y nacionales, muchos de ellos estudiantes de ciencias sociales, comenzaron a interactuar con el movimiento de forma más consistente. En 1995 y 1996 salen a la luz las primeras escuelas primarias autónomas cercanas a Ocosingo (tseltales y tojolabales), acompañadas posteriormente de los primeros centros de capacitación para los promotores de educación. Se comienza a escuchar el proyecto Semillita de Sol que es apoyado por promotores comunitarios, campamentistas y organizaciones internacionales, entre ellas, Enlace Civil A.C.

Pinheiro (2015) comenta que el proyecto Semillita de Sol está dividido en tres niveles de dos años que se imparten, por lo general, tres días a la semana; dividido en áreas de conocimiento: Lenguas, Matemáticas, Historias, Vida, Medio Ambiente, Salud y Agroecología; se proyectan materias como Lenguas, Nuestras Tierra, de la Historia de la Comunidad y del Mundo, Construyendo la Autonomía, Matemáticas y Deportes. Diversos materiales didácticos: “¿Qué peleó zapata?” y “Lum La Tierra es de Quien la Trabaja”, son los suplentes a los libros de texto. En La Garrucha, algunos grupos están de acuerdo en que, si no pasan todos, no pasa nadie al siguiente nivel, y tratan de ayudarse entre sí para ir todos juntos, en Oventik ha sucedido que el grupo y el maestro en un proceso auto crítico, deciden repetir el grado por no creer estar listos para avanzar.

La Escuela Primaria Rebelde Autónoma Zapatista (EPRAZ) y la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ), aunque manejan un currículum básico, este es flexible y se adapta a las decisiones de cada localidad, “ahí impera una relación social igualitaria, sin jerarquías preestablecidas, donde el nosotros, predomina sobre el yo” (Villoro, 2016:23). El subcomandante Moisés (2016) actual vocero del Ejército Zapa-

tista de Liberación Nacional comenta: “Con nuestra rebeldía hemos logrado que tengamos nueva educación. El programa, temario ¿Cómo se dice eso?, ¿Quién es maestro aquí?, materias de estudio, son los compas de los pueblos lo que tienen que plantear que tipo de educación quieren sus hijos [...] que materias van a estudiar los jovencitos” (pág. 170).

Según Sandoval (2014): “La educación autónoma es donde los preparamos para saber cómo resistir y dar servicio al pueblo. En nuestras escuelas no usamos papeles y cartones de títulos y grados. Ahí se hace lo que el pueblo dice que necesita y que sirva” (Diario de Clase. Videoconferencia 12-16 agosto 2013 La Escuelita Zapatista, pág. 38).

Para 1995 - 1997 Semillita de Sol catapultó la formación de promotores de educación con capacitaciones provenientes de estudiantes del centro del país y campamentistas de Italia, Francia y Alemania en el territorio de Nuevo Guadalupe Tepeyac y San José del Río cerca de La Realidad. La formación de promotores menores de edad de extracción indígena se vio envuelta en desorganización y problemas de aplicación. Muchos promotores muy jóvenes enfrentaron dificultades al aplicar lo aprendido en la práctica, aparte de que los contextos de cada comunidad tienen particularidades diferentes. Sin embargo, estos años fueron un take-off histórico fundamental, las capacitaciones continuaron en diferentes territorios hasta poder formar capacitadores indígenas y poder prescindir de la capacitación externa. Actualmente, Semillita de Sol no es un programa que permee todos los caracoles. La mayoría de los Caracoles están operando con la EPRAZ y la ESRAZ. En charlas informales con promotores de educación en la EPRAZ aledaña a Caracol Oventik y la ESRAZ 1 de Enero (ver anexo 1), estos relataron que no importa la falta de preparación mientras exista compromiso con la comunidad y dedicación, atributos de los que carecen los maestros de la escuela pública.

### **Pintando y Preguntando: Currículo y Didáctica para la Educación Autónoma Rebelde Zapatista**

Los murales neo zapatistas son utilizados como recurso didáctico para impartir clases por los promotores y promotoras de educación en las EPRAZ y en las ESRAZ. Las Comisiones de Educación, muchas veces, discuten sobre el uso y la creación de estos murales para impartir las materias del sistema de educación autónoma a partir de actividades escolares que tienen que ver con preguntar (¿Qué ves? ¿Qué dice? ¿Qué pasa?. Son los primeros ejercicios que se enseñan a los estudiantes zapatistas para entender la gráfica de los murales) y observar los elementos, algunos materiales escolares utilizados en las escuelitas alrededor de Caracol IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras, como ejemplo, tienen símbolos que indican al alumno y al promotor la utilidad de cierta materia para determinado mural: una nube de conversación en el caso de la materia de lengua, un signo de más y uno de menos para matemáticas, tres libros apilados para historia y geografía, un sol para la materia de naturaleza, un clip para política, un corazón para educación física, una nota musical para música y un lápiz para la materia de visual y plástica.

En las aulas se realizan actividades basadas en componer una canción, pintar, crear adivinanzas o preguntas donde el promotor de educación plantea frente al grupo refiriéndose a algún mural: ¿ma'ch'aika? (¿quiénes son? en tselal), ¿k'usi la spasik? (¿qué hicieron? en tsotsil) para geografía e historia; ¿janek siniwanil ja yelawil sat na'itz jumasa? (¿cuánto miden los murales? en tojolabal), ¿ja' lejch' ch'ut te' ay? (¿cuántas tablas hay? en tselal) para matemáticas; ¿cusi momolaletic xchi'uc chon bolometric oy bonvilal c'al na'te'o? (¿qué plantas y animales hay en el mural? en tsotsil), ¿jas k'ulil sok jas chante' ay ja b'a chonab? (¿qué plantas y animales hay en tu municipio en tojolabal?) para la materia de naturaleza o nuestra salud autónoma, ¿cuáles son los trabajos de salud autónoma? para política, etc. (Colaboradores de Caracol Morelia IV, 2006). Los murales antes mencionados son de gran utilidad para todas las materias, pero en la materia de Visual y

Plástica es donde se estudia más a fondo el tema de los murales. En Visual y Plástica se aprenden técnicas artísticas: “Dibujar, pintar, mezclar colores para crear otros, utilizar diferentes materiales, moldear, tallar, bordar, fotografiar, filmar, cortar, pegar, construir, diseñar y hacer murales” (Colaboradores de Caracol Morelia IV, 2006, 103). Se estudian temas diversos como la perspectiva y los puntos de fuga en relación a la casa o la construcción donde se va a realizar el mural, perspectiva con dos puntos de fuga, proporciones, el manejo de luces y sombra, manejo del contorno, sin contorno y sin volumen, los colores primarios y secundarios, colores suaves y fuertes y las mezclas.

Visual y Plástica utiliza una técnica para poder analizar los murales: Yoxebal yilelik (tseltal), Yo, sq'uelelale (tsoltsil), Ode sk'eljel (tojol-ab'al), tres miradas: registro, ¿qué es?; análisis formal, ¿cómo es? e interpretación, ¿qué significa? (Colaboradores de Caracol Morelia IV, 2006).

El registro (¿qué es?) atiende a preguntas como: ¿es mural, manta o tablero? ¿qué título le pondrías? ¿qué pintura utilizaron? ¿cuándo lo hicieron? ¿dónde está? ¿cuánto mide? ¿fue un trabajo colectivo? ¿hubo apoyos?; el análisis formal (¿cómo es?) atiende a preguntas como: ¿imita la realidad? ¿algunas figuras se ven más lejos que otras? ¿tiene horizonte? ¿cómo es la composición? ¿cómo están repartidas las formas? ¿cómo se pintan las figuras enteras? ¿nos miran? ¿predomina la pincelada, la mancha, la forma o la línea y el trazo? ¿cómo están repartidos los colores? ¿predominan los fríos o los cálidos? ¿cuáles son las líneas principales del mural? ¿hay simetría? ¿es equilibrado? ¿transmite reposo o movimiento? ¿las formas tienen volumen, luces, sombras, brillos [...] colores planos, contorno? ¿cómo es su manera o estilo? ¿su manera recuerda otros murales?; interpretación, ¿por qué se hizo? ¿qué explica? ¿qué figuras conoces? ¿que querían expresar los muralistas con sus colores y formas? ¿cómo se decidió en asamblea? ¿de dónde salió el tema del mural? ¿para qué sirve? ¿qué función tiene? ¿puede servir para aprender en la escuela o la comunidad? ¿es nuestro pasado, presente o futuro? ¿explica algo real? Preguntas que sirven como detonante para poder abordar cualquier materia de forma transdisciplinaria o como recurso didáctico que permita utilizar un mural, como ejemplo, en el área de interpretación con las preguntas: ¿cómo se decidió en asamblea? se puede abordar la temática de cómo funcionan las instituciones neo zapatistas o la Junta del Buen Gobierno para la toma de decisiones y acciones dentro de los Caracoles en la materia de política o en el área de registro con la pregunta ¿cuánto mide? para aperturar una sesión con un problema relacionado a matemáticas (Colaboradores de Caracol Morelia IV, 2006).

El territorio zapatista se divide en cinco Caracoles principales, estos tienen su antecedente en el 2002 cuando se formó la Directiva de la Asociación de Municipios Autónomos, que constaba de siete hombres y una mujer para atender temas de salud, educación y comercio. Esta directiva se transformaría en la Junta del Buen Gobierno en 2003<sup>5</sup> que dividiría nueve áreas de trabajo: salud, educación, comercio, tránsito, administración, agraria, justicia, derechos humanos y campamentistas; dicha junta se ampliaría a doce participantes y posteriormente a 24 para entrar en funciones por 3 años, 15 días de cada mes; en la práctica se decidió que entraran los siguientes miembros de la junta un año antes, para poder capacitarlos y que no empiecen de cero. Actualmente no se cambia a toda la junta de un solo golpe, salen unos y quedan otros, aunque existen algunos lineamientos generales en la educación como los siete principios educativos del servicio zapatista<sup>6</sup>, cada lugar toma sus propias decisiones; pueden agregar o quitar materias, destituir a algún

5 Sus primeros integrantes estarían del 2003 al 2006.

6 “Primer principio, el primer compromiso y el primer deber es aprender y enseñar nuestra cultura indígena; segundo principio, nos comprometemos a aprender y a enseñar los verdaderos derechos que tenemos como indígenas, como personas y como pueblo, siempre llevándolo a la práctica; tercer principio, nos comprometemos a aprender y enseñar la verdadera historia de nuestro país, estado, municipio y comunidad, pero uno de los deberes es primero empezar del pequeño al grande. Primero enseñar y conocer la historia de nuestro pueblo, luego la de nuestra zona, de nuestro municipio y así hasta nuestro país y el mundo; cuarto principio, una historia que nos sirva para entender nuestra realidad y nuestra situación de vida, para animar nuestro caminar en la lucha en la resistencia digna. Entendemos que en la resistencia la educación es como un cultivo como un abono

profesor, planear el calendario o incluir actividades diversas, incluso, hay ocasiones en que los estudiantes salen de las aulas para colaborar en el trabajo colectivo cuando hacen falta manos para atender la milpa o diversas actividades de la producción. Algunas Comisiones de Educación acuerdan construir cooperativas y los materiales impresos utilizados varían de un Caracol a otro y solo se proyectan como propuesta para que el promotor de educación las asuma, modifique o replantee, libros de texto que proyectan diferentes propuestas: “Estas ideas nomás están así, como ideas. Luego, los promotores y promotoras de educación, las desarrollamos para preparar nuestras clases. Buscamos información, preguntamos, leemos libros, las relacionamos con los contenidos de nuestras materias que estamos enseñando, las aplicamos a los murales de nuestra comunidad, elaboramos fichas para los niños y las niñas y nos reunimos con las comisiones y los otros promotores y promotoras de educación para compartir nuestras experiencias y nuestros materiales de educación” (Colaboradores de Caracol Morelia IV, 2006, 69).

Aunque existen murales pintados por un solo artista, muy pocos, la mayoría de los murales son contruidos de forma colectiva y no se gestiona el individualismo, por lo tanto no se firman. Muchas veces se invita a colectivos, caravanas, campamentistas, equipos de muralistas, grupos de graffiteros y artistas nacionales e internacionales para que interactúen con gente de las comunidades zapatistas, y juntos, construyan algún mural.

Los murales se acuerdan y planean en la asamblea de la comunidad, del municipio o zona. Algunas veces ahí mismo se construye algún boceto o se plantean ideas sobre las temáticas, generalmente, sobre las actividades de resistencia contra el capitalismo, la historia y los símbolos zapatistas; temas que se refuerzan en con el promotor de educación en clase.

Las aulas del Sistema Rebelde de Educación están llenas de símbolos y personajes de lucha, como es el caso de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista 1 de Enero en Oventik (ver anexo 1) donde se pueden apreciar representaciones de personajes revolucionarios y acontecimientos posteriores al levantamiento armado de 1994.

En el caso del zapatismo, no se gestiona la restauración de los murales, o no se conoce caso alguno en el trabajo de campo realizado en esta investigación, el mural se recuerda, en ocasiones es fotografiado y se anima a construir más murales ante el mal tiempo y la mala calidad de la pintura que los deteriora o desaparece.

El mural neo zapatista cumple una función educativa identitaria al reflejar personajes históricos nacionales e internacionales a fines a las causas neo zapatistas; Che Guevara, Emiliano Zapata y Flores Magón, son temáticas recurrentes, dentro del mundo autónomo, también se encuentran personajes que solo son parte del paisaje rebelde zapatista, como ejemplo tenemos a Galeano, promotor de educación y guerrillero mártir que fue emboscado por CIOAC Histórica, también aparecen en corridos, discursos y murales de todos los rincones zapatistas (ver anexo 2). En un contexto todavía más local, Severiano, Hermelindo y Sebastián que son mártires de una zona específica en Caracol IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras y sus colindancias fueron bases de apoyo

---

orgánico a nuestra lucha; nuestra lucha es justa y tiene razón. Entonces, estamos ahí nosotros luchando no para la violencia sino que estamos luchando para la paz verdadera y sentimos que es con la educación, esto, nosotros lo asumimos como tal dentro de la resistencia; quinto principio, tenemos el compromiso y el deber de aprender y enseñar la verdadera historia de los luchadores como Emiliano Zapata, Lucio Cabañas, Ernesto Che Guevara, aprender esa historia y enseñar la historia verdadera de esos compañeros y por qué para nosotros es muy importante y por qué es muy importante para el proceso de lucha; sexto principio, nos comprometemos a aprender y a enseñar la historia de héroes de otros países para aprender de ellos, llevando a la práctica sus sueños en la resistencia indígena zapatista. Séptimo principio, nos comprometemos a aprender y a enseñar para servir mejor al pueblo. Nuestro interés será ayudarnos buscando el beneficio colectivo y no el interés personal” (Gómez, 2011, 281).

zapatistas mártires asesinados por el Fuerzas Federales el 7 de enero de 1994 (ver anexo 3). El mural y la Educación Rebelde reflejan un currículo implícito donde, contrario al sistema oficial que pretende proyectar la historia de lo general a lo particular enseñando Historia Universal y después Historia de México. Los promotores de educación trabajan bajo la consigna de exaltar la historia local en primer término para después ir de lo particular a lo general.

El proceso educativo no solo existe en el contexto físico de la Escuela Autónoma Rebelde, si no como un primer acercamiento y aprendizaje para los visitantes y simpatizantes que por medio del muralismo neo zapatista, aprenden sobre la organización, la política y la ideología del zapatismo, a la vez, son una representación social de un mundo diferente al oficial-occidental. Y por tanto, una imposición de poder de un territorio al otro, función fundamental para un movimiento considerado como, en palabras de Castell (2009), “la primera guerrilla informacional”, que busca reconocimiento y estar en el escenario internacional.

¿Qué ves? ¿Qué dice? ¿Qué pasa? son preguntas que no solo están planteadas para los alumnos de la Escuela Autónoma Rebelde Zapatista.

## Reflexiones Finales

La educación surgida del liberalismo por Valentín Gómez Farías, la educación positivista de Porfirio Díaz encabezada por Joaquín Baranda, la educación rudimentaria de León de la Barra como un intento desesperado para atender a las comunidades y zonas más desprotegidas y el proyecto de José Vasconcelos no fueron suficiente estructura para poder atender una educación que acompañara y satisficiera a la población indígena en México. Los intentos más recientes de educación intercultural apuntan más a “folclorizar al indio” y cumplir con el discurso de las políticas educativas de inclusión que realmente resolver una problemática educativa basada en los contextos culturales de cada región.

La ruptura educativa catapulta una teleología educativa diferente, que exalta los contextos locales, muchas comunidades indígenas están quedando sin población masculina en edad adulta debido a que estos prefieren migrar a los Estados Unidos de Norte América. La educación brindada por la SEP está provocando una desbandada migratoria, producto de una educación desindianizante y poco comprometida con su contexto; el Sistema Educativo Autónomo Rebelde Zapatista puede resultar atrasado si se quiere ver bajo el lente de la Sociedad del Conocimiento. Sin embargo, atiende a su contexto y se declara en proceso de construcción permanente, los actores principales son los propios indígenas de la comunidad que se vuelven el eje central de la formación de un ciudadano zapatista que reconoce su historia, está preparado para resolver las problemáticas que se le presentan en el contexto indígena comunitario y se empodera y dignifica ante el mundo por la construcción identitaria de ser zapatista.

Las preguntas que plantean los promotores de educación: ¿Qué ves? ¿Qué dice? ¿Qué pasa? pueden ser, a la vista de las tendencias educativas internacionales, un retroceso ante la ciencia educativa y los paradigmas actuales o un sesgo que no permite al alumno un camino a la sociedad del conocimiento, se podría contra argumentar que los contextos indígenas no están contemplados en estas políticas de homogenización globalizantes. Si el proceso educativo, como menciona Fullat (2008) debe estar cargado de historia y reflejar la cultura, la técnica y las instituciones para otorgar un sentido y una dirección, existe un corto circuito en el educando indígena que no logra darle sentido a los conocimientos adquiridos en la comunidad y la familia para empatarlos con los conocimientos de la escuela pública, forzando al sujeto a discriminar y menospreciar su propia cultura. Justificación suficiente para implementar un nuevo modelo educativo coherente con el actuar y el pensar de los indígenas zapatistas de los Altos de Chiapas.

Retomando el concepto de Jodelet sobre representaciones sociales como “imágenes condensadas de un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede [...] formas de conocimiento social que nos permiten interpretar la realidad cotidiana [...] un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual” (Perera, 2003: 10), la escuela rebelde está formando un perfil de ciudadano diferente al del sistema público, que respalda la autonomía y una forma alternativa al *modus vivendi* neoliberal formado bajo la bandera del estado de bienestar.

## Bibliografía

- Aparicio, J. y Blaser, M. (2011). *La ciudad letrada y la insurrección de saberes subyugados en América Latina. En Conocimientos y Prácticas Políticas: Reflexiones desde nuestras Prácticas de Conocimiento Situado Tomo II*. México y Guatemala: CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM.
- Baronnet, B. (2010). *Autonomía y Educación Indígena: La Escuela Zapatista de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas en México*. Tesis Doctoral. El Colegio de México. Recuperado de: <http://bit.ly/2sn8Zyr>.
- Baronnet, B. (2012). *Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autónoma en la zona Selva Tseltal*. En Baronnet, B., Mora, M. y Stahler-Sholk (Ed) *Luchas “muy otras” Zapatismo y autonomía en las comunidades Indígenas de Chiapas*. México: CIESAS / UNACH / Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bastiani, J., Ruiz, L., Estrada, E., Cruz, T. y Aparicio, J. (2012). *Política Educativa Indígena. Práctica docente, castellanización, democracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch’ol, Chiapas*. Perfiles Educativos. (153) Vol. XXXIV pp. 8-25
- Bermúdez, F. (2007). *Política e Identidad: Los Profesores de Educación Indígena en el Movimiento Magisterial en Chiapas (1977-1987)*. Liminar Vol 1 (1) pp. 125 -132.
- Bermúdez, F. y Núñez, K. (2009). *Socialización y Aprendizaje Infantil en un Contexto Intercultural*. México: UNICACH.
- Bermúdez, F. (2016). *Los Pueblos Originarios en la Educación Superior. ¿Incluyentes o Excluyentes? La Ciencia Aplicada en Chiapas (3)* pp. 18-25.
- Caballero, A. y Medrano, S. (2014). *El segundo período de Torres Bodet: 1958-1964*. En Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (Ed.) *Historia de la Educación Pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caracol Morelia IV Torbellino de Nuestras Palabras (2006). *Arte en Rebeldía*. México: EZLN.
- De Sousa, B. (2012). *Una epistemología del Sur*. México. CLACSO / Siglo Veintiuno Editores.
- Fukuyama, F. (2007). *América Latina en la Encrucijada*. España: Ediciones B.



- Fullat, O. (2008). *Filosofía de la Educación*. España: Síntesis Educación
- Gómez, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y re significación de identidades en los Altos de Chiapas*. México: CESMECA / UNICACH / CONACYT
- Gutiérrez, R. (2012). *Dos proyectos de sociedad en Los Altos de Chiapas. Escuelas Secundarias oficial y autónoma entre los tsotsiles de San Andrés*. En Baronnet, B., Mora, M. y Stahler-Sholk (Ed) *Luchas “muy otras” Zapatismo y autonomía en las comunidades Indígenas de Chiapas*. México: CIESAS / UNACH / UAM.
- Institut de Ciències de l' Educació de la UIB (25 de octubre del 2011). *El sentido de la educación moral en el tercer milenio*. Claudio Naranjo. Recuperado de: <http://bit.ly/2yAc3d1>.
- Jodelet, D. (2008). *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*. *Connection*. (89) pp. 25-43.
- León, M. (2002) *Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social*. En Morales, F., Páez, D., Kornblit, A. y Asún, D. (Ed) *Psicología Social*. Brasil: Prentice Hall.
- Mitropolski, D. (2000) *Manual de Historia y Economía*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Moñivas, A. (1994) *Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría*. *Rev. de Psicol. Gral. y Aplic.* Vol.47 (4) pp. 409-419.
- Perera, M. (2003) *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. Cuba: CIPS.
- Pinheiro, L. (2015) *Educación, Resistencia y Movimientos Sociales: La Praxis Educativo – Política de los Sin Tierra y de los zapatistas*. México: UNAM.
- Sandoval, R. (2014) *Escuchar, pensar y comprender las prácticas desde la autonomía zapatista exige colocarse desde la perspectiva del sujeto zapatista*. En *la Escuelita Zapatista Testimonios*. México: Grietas Editoriales.
- Sartori, G. (2008) *La Sociedad Multiétnica. Pluralismo multiculturalismo y extranjeros*. México: (Ed.) Taurus.
- Selena (2016) *La Lucha como Mujeres zapatistas que Somos V*. En *Comisión Sexta del Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (Ed.) *El Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista*. México: EZLN.
- Subcomandante Moisés (2016) *El Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista*. México: EZLN
- Villoro, J. (2016) *La duración de la impaciencia*. En *Sexta Comisión Zapatista* (Ed.) *El Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista II*. México: EZLN.



## ANEXOS



Anexo 1. Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista 1 de Enero en Caracol II Oventik Resistencia y Rebeldía por la Humanidad. Fotografía: Camacho y Acero (2016)



Anexo 2. Escuela y Clínica Autónoma Rebelde Zapatista en Caracol I La Realidad Madre de los Caracoles del Mar de Nuestros Sueños. En el mural figura Galeno (personaje de la izquierda), militar y maestro del sistema rebelde que participó en el levantamiento armado contra el gobierno federal en 1994, emboscado y asesinado por integrantes de CIOAC Histórica. Fotografía: Camacho y Acero (2016)



Anexo 3. Escuela Secundaria Técnica Autónoma Rebelde Zapatista en Caracol IV Morelia Torbellino de Nuestras Palabras. En el mural de la escuela figuran mártires de la región: Severiano, Sebastián y Hermelindo, personajes adscritos al currículo educativo vistos desde la historia local. Fotografía: Camacho y Acero (2016)

■ Recepción: 10 de Diciembre del 2017 | Aprobación: 16 de Abril del 2018.

## **El positivismo y la escuela crítica: implicaciones metodológicas para la investigación educativa.**

Segundo Jordán Orantes Alborez<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación y Profesor-Investigador en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). Colabora como asesor académico en el Programa de Maestría en Educación y Diversidad Cultural y Maestría en Educación Básica, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; México.

### Resumen

El presente trabajo forma parte de resultados parciales del proyecto de investigación referidos a Investigación Social y Educación Superior que desarrollo actualmente. En el ámbito metodológico cualitativo el artículo constituye una revisión socio histórica del proceso de consolidación en el que se ve envuelta las ciencias sociales de las implicaciones de las ciencias naturales. Se parte del análisis desde la perspectiva positivista (normales) de Aguste Comte, hasta los más firmes opositores a ella (La Escuela de Frankfurt). Como resultado se localizó que las ciencias sociales se han ido consolidando a través de las disciplinas que crea, la sociología y antropología, mismas que inducen en el campo educativo con propuestas para conocer, estudiar e investigar los hechos como fenómenos educativos. Además, el contraste que se realiza con la Teoría Crítica en su dimensión emancipadora y liberadora del hombre en su acción reivindicadora y humana permite una sólida aportación para los estudios educativos. Y de ella se deriva que la investigación etnográfica e investigación-acción es una propuesta metodológica para conocer, interpretar explicar y transformar el actual complejo mundo de la educación.

**Palabras clave:** Positivismo, diseño cualitativo, teoría crítica y educación.

### Abstract

This work is part of the partial results of the research project referred to Social Research and Higher Education that I am currently developing. In the qualitative methodological field, the article constitutes a socio-historical review of the consolidation process in which the social sciences are involved in the implications of the natural sciences. It starts from the analysis from the positivist (normal) perspective of Aguste Comte, to the strongest opponents of it (The Frankfurt School). As a result, it was found that social sciences have been consolidated through the disciplines that it creates, sociology and anthropology, which induce in the educational field with proposals to know, study and investigate facts as educational phenomena. In addition, the contrast that is made with Critical Theory in its emancipatory and liberating dimension of man in its claiming and human action allows a solid contribution for educational studies. And it follows that ethnographic research and action research is a methodological proposal to understand, interpret and transform the current complex world of education..

**Key words:** Positivism, qualitative design, critical theory and education.

## Introducción

### Alcances y limitaciones de los enfoques positivistas en las ciencias sociales y educación

Desde las primeras argumentaciones para consolidarse, y sin una metodología propia e inherente a sus muy particulares condiciones, las ciencias sociales cometieron un pecado y lo cometen hasta nuestros días: el tomar prestado de las ciencias naturales sus principios y postulados consolidados en una ciencia objetiva, concreta, experimental y demostrable. A juicio de varios autores, el andamiaje que se otorga y es temporal, crítico e insostenible y al menor cuestionamiento se resquebraja, se desmorona como lo señalan muchos de sus detractores.

El pensamiento racionalista basado en la experimentación a partir de los grandes despegues de la física newtoniana, la teoría de la evolución de Darwin, la teoría de campos y otros descubrimientos e inventos construidos desde la línea experimental de Bacon (Parra, 1997) enaltece y eleva a las ciencias naturales que en una sociedad en crisis desde la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, irrumpe y como las salvadoras en el contexto de la Ilustración, en el también llamado siglo de las Luces. El reconocimiento es tal porque ofrece a corto plazo respuestas que exigen cambios en el orden de lo social, la producción, desarrollo, salud, economía y una conformación de nuevas esperanzas y valores para una sociedad que quiere olvidar lo sufrido por el dogma y el oscurantismo de la etapa medieval. Wallerstein (1996) señala claramente que ciencia newtoniana había triunfado sobre la filosofía especulativa y por consiguiente la ciencia era el descubrimiento de la realidad objetiva con un método capaz de salir de la mente; al mismo tiempo indica que Comte, en la segunda mitad del siglo XX, con su “física social”, basada en las leyes de la mecánica celeste, se manifiesta por la instalación de un nuevo poder espiritual. De este modo se rompe la anarquía intelectual desde la Revolución Industrial y es así como se sientan la base tecnocrática y la función social de la nueva física social para reconciliar orden y proceso, preceptos básicos del liberalismo. Al respecto, Horkheimer (1990:231) percibe este reacomodo y concluye: “La conciencia falsa de que sí mismo tiene el científico burgués en la era del liberalismo se muestra en los más diversos sistemas filosóficos”.

Especular con estilos de pensamiento, lógicas racionales o formas metodológicas que no ofrezcan respuestas inmediatas, objetivas y concretas en consonancia con la nueva visión del mundo moderno es vacilar y filosofar inútilmente como los metafísicos y alquimistas, sin posesión de “verdades y respuestas”. La modernidad exige razones concretas y los filósofos no hacían más que meditar y escribir sus meditaciones” (Horkheimer: 14). En resumen, la ciencia positiva incuba la liberación total de la teología, de la metafísica y de todos los modos de explicar la realidad. En la cúspide, la ciencia es expresión, al menos en esos momentos, de la racionalidad científica, que legitima la cultura, el saber y las nuevas condiciones de vida para la humanidad.

Según Parra (1997), en el máximo esplendor de la ciencia positiva, desde su génesis con Saint-Simón y Auguste Comte el nombre de John Stuart Mill se asocia a un sentido del positivismo clásico que lo vincula a una teoría fenomenalista o sensualista del conocimiento y con el positivismo moderno, a una teoría verificacionista del significado. El positivismo de Comte es sobre todo una filosofía de la ciencia; su pasión fue, hasta las últimas consecuencias, ser un paladín del espíritu científico “positivo” en el estudio de los fenómenos sociales (Comte. 1830. Leçon I, sec. 6). Pugnó por una firme confianza en el valor del conocimiento científico para la reforma social: “Una [...] propiedad fundamental [...] de lo que he llamado filosofía positiva, y que sin duda alguna debe hacerle acreedora más que a ninguna otra de la atención general, dado que es hoy en día la más importante en la práctica, es la del poder ser considerada como la única base sólida de la reorganización social” (Comte, Leçon I. sec. 8. 1830, citado por Parra, 1997). En términos simples, el postulado omnipresente de “orden y progreso” se convierte en el báculo de la floreciente burguesía, autoproclamada para la posteridad como la clase dominante del nuevo orden social.

Para estudiar la realidad como objeto susceptible de ser develado por la naturaleza misma del hombre, encuentra en la metodología científica una relación más independiente del sujeto con el objeto; el sujeto no es inherente a las condiciones del objeto, sujeto y objeto se separan en términos opuestos al de la dialéctica. El hombre, agente externo del mundo, abre esta brecha con el fin de conocer lo más recóndito y oscuro que puede ocultar el objeto. Los fenómenos de la naturaleza son confinados en salas experimentales, parcelas del mundo objetivo y concreto; son observados en cajas de Petri, tubos de ensayo; medidos, reducidos, manipulados, y lo grandioso es reproducido ante una sociedad que fija sus esperanzas en una ciencia que destrone y borre para siempre las estelas de la obscuridad medieval. Entonces, ¿por qué no entender lo válido en términos apológicos de la nueva forma de conocer la verdad investida de ciencia?

Los argumentos de validez, confiabilidad, certeza y verdad son vitales para demostrar que los grandes problemas de la humanidad pueden ser solventados bajo la lógica racional, un pensamiento inductivo que parte del análisis al descomponer el mundo y tomar una parte de él y luego integrarlo. ¿Qué necesita la ciencia? Demostrar que sus fundamentos teóricos corresponden al producto de observaciones del mundo empírico, tangible. Lo tangencial se sobrepone a lo abstracto. Lo abstracto no corresponde al mundo concreto y real (principios del realismo aristotélico). ¿Por qué el apremio de legitimar la ciencia? Es una necesidad compartida, de una sociedad desgastada que atraviesa una crisis social, cultural, valorativa, y encuentra su oxígeno en la ciencia, creándose a sí misma las razones suficientes de la propia ciencia como los argumentos únicos de una nueva forma de interpretar y responder al mundo.

A mi parecer, esta apología cientificista del mundo, centrada en una metodología de la naturaleza, obliga a las ciencias sociales a utilizar el disfraz y el maquillaje de la ciencia positiva. Consecuentemente, su estructura como ciencia se debilita ante el embate de los críticos al calificarla como carente de una metodología propia. Es absurdo legitimarla con un saco que no le va. Lo exigible es la evidencia, lo válido, confiable, demostrable y reproducible. ¿Cómo reproducir un evento en ciencias sociales? Las obsesiones por emular el paradigma de la ciencia natural obstruyeron por mucho tiempo el camino de su propia racionalidad, epistemológica y metodológica que corresponda a su lógica sui géneris. La ciencia positiva parte de datos, evidencias recogidas al final de un proceso metódico, sistemático. “Por eso en el siglo XX la historia, la antropología y la geografía terminaron por marginar completamente lo que quedaba de sus antiguas tradiciones universalizantes [...]” (Wallerstein, 1996:33)

El acercamiento y el “tocar” la verdad surgen del pensamiento racional con el rigor hipotético-deductivo. Se llega a la certeza cuando los datos concretos, medibles y verificables construyen el andamiaje de la hipótesis, y ésta, a la vez, se constituye en una verdad capaz de sostenerse por el filtro del método científico creado por la misma ciencia positiva. Finalmente, se llega a una verdad que alcanza el rango de generalizable; el paso que culmina en lo solicitado por los cuidadores de la ciencia, epistemólogos y científicos positivos.

La crítica de que son objeto las ciencias sociales conduce a la búsqueda de los cánones cientificistas, se replantean su posición para encontrar su propia identidad y racionalización teórica y metodológica.

En este momento apresuran una apertura diferente para conocer el mundo. Demuestran que no se parte de generalizaciones para explicar los eventos y la realidad; ésta y el objeto son inherentes y complejos, la realidad que se interpreta es el fin mismo de estudio y no el instrumento. La relación que se plantea es la dialéctica, que vincula al sujeto con el objeto no como entes separados. En el proceso de interpretación de esta realidad, se requiere articular al sujeto con el mundo y las acciones del mismo sujeto a las complejidades del objeto, sin que implique la contaminación-intervención del sujeto al objeto (Gutiérrez, 1996)

El alcance de las humanidades, la antropología social, la sociología, la economía, la política, entre otras como ciencias diferenciadas del paradigma cientificista positivo, permite romper la cuadratura del mundo, entendiendo que el objeto de estudio es el hombre como agente cambiante de sí mismo y de su capacidad con otros para transformar su contexto.

El intento de obtener e impulsar el conocimiento “objetivo” de la realidad con base en descubrimientos empíricos contrarios a la especulación, se manifiesta con vehemencia en el siglo XX con la creación de diversas disciplinas sociales, precisamente con la intención de reafirmarse como dignas de explicar la realidad (Wallerstein 1996:16). Para Comte, la sociología es la reina de las ciencias, una ciencia social integrada y unificada.

Partir de una metodología no a priori es precisamente definir su ruptura con la ciencia experimental. El hecho de partir de una metodología fincada en las necesidades del sujeto y del entorno, establece su identidad como ciencia abocada al nombre y no a los eventos físico-químicos de la naturaleza. Windelban dispuso los términos “nomotético” para calificar las ciencias que persiguen leyes e “idiográfico” para calificar el estudio descriptivo de lo individual. (Windelban, 1894. En: Von Wright, 1979, citado por Parra, 1997). Esta caracterización demostraba la necesidad de identificación y legitimación de las ciencias sociales.

Tal vez se entienda como un pasaje tortuoso y necesario en el devenir histórico la consolidación de las ciencias sociales como disciplina que tiene que tiene la difícil tarea de conocer, explicar y transformar el mundo. Esta misión les da al mismo tiempo la posibilidad de cuestionar y criticar el estado de las cosas, al hombre, sus acciones, pensamiento y lenguaje. Y es tal vez la definición de su jerarquía como ciencias la parte de las ciencias naturales su logro más grande. Razón suficiente para negarle a la misma rigurosidad científica positivista esta posibilidad y capacidad de reflexión y crítica a la vida del hombre.

La visión no es totalizadora, mucho menos generalizadora; abre al conocimiento formas diferentes de interpretar la vida del sujeto en sociedad. No tanto con la obsesión de antaño de conocer la “esencia de las cosas”, más bien la existencia del hombre y su pensamiento.

En resumen, puedo citar en esta perspectiva analítica, que las limitaciones de las ciencias sociales las adjudicaría el mismo paradigma positivista al pararse frente a ellas con todo su rigor metódico científico, al denunciarlas como disciplinas especulativas, carentes de una metodología confiable y válida. La causa de que los eventos que interpretan y explican se contaminan con el pensamiento y las intenciones del sujeto mismo que las estudia. Que la validez científica está ausente al carecer de datos sólidos que permitan la evidencia, además de no tener el control del fenómeno. Ante estas arremetidas teóricas pareciera que pierden la partida; sin embargo, las ciencias sociales aluden y sentencian que su objeto de estudio no es la naturaleza que sigue ciclos y orden sistemáticos; es el hombre mismo a quien no se puede aherrojar con recursos metodológicos concluyentes que anticipen sus acciones y su pensamiento.

## **El positivismo en la educación**

Este recurso metodológico de la ciencia positiva ingresa al ámbito de la educación por su encuentro feliz con la teoría psicológica del conductismo. Pavlov, Skinner, Watson y compañía, fortalecen esta metodología basada en el orden lineal de los actos y el aprendizaje: estímulo-respuesta, aprendizaje-reforzamiento; es decir, gran parte de la visión instrumentalista de la ciencia se deposita en los educadores, que ven en la educación como el salvamento de “educar a la sociedad” con ciertos preceptos preestablecidos basados en la repetición sistemática. Se implanta en las aulas el enseñar a través del ensayo y error, y como agentes



motivadores el premio y el castigo. En términos simples, la educación se concibe como resultado y como producto, visión unidimensional de la ciencia positiva. Desde luego, esta posición ideológica no avizora el carácter crítico, reflexivo y autónomo que más tarde han de exigir los nuevos enfoques de la educación.

Es válido resaltar que la consolidación de las ciencias sociales, tiene lugar su institucionalización y disciplinarización así como de profesionalización del conocimiento desde el siglo XIX en el etnocentrismo europeo (Gran Bretaña, Francia, Alemania e Italia) y norteamericano. Son estas “potencias culturales” de élite las que institucionalizan la historia, la economía, la sociología y la ciencia política. Entre 1850 y 1945, estas disciplinas se definen en un campo del conocimiento al que se le llamó ciencia social, y a fines de la última fecha las ciencias están claramente diferenciadas de las ciencias naturales (Windelban: 36). Pero antes de 1945 las ciencias sociales se encontraban entre dos fuegos: el de las ciencias naturales y el de las humanidades y ante las disyuntiva: desaparecer o fundirse con ellas.

Sin embargo, como lo señala Wallerstein (1996), la división tripartita entre ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades ya no es tan evidente como en el pasado; hoy, las ciencias sociales ya no son el pariente pobre. El punto intermedio entre dos polos de la ciencia natural y las humanidades es precisamente su potencial reconciliador (Wallerstein: 75).

### **La Escuela de Frankfurt: razones y ausencias**

El 3 de febrero de 1923 se crea el Instituto para la Investigación Social de Frankfurt (Lenarduzzi, 1997), financiado por el padre del filósofo argentino Félix Weil. Surge con el propósito de hacer una revisión y análisis sociohistórico de la realidad social vista en ese entonces como el empaque dialéctico marxista y sus crítica al capitalismo. Posteriormente, Horkheimer, en 1931, le dará al Instituto un carácter interdisciplinario y su predominio: el de la filosofía; sumándose Adorno, Fromm, Marcuse y otros. A la victoria del nazismo, el instituto se ve obligado a emigrar para Ginebra y París, hasta finalmente instalarse en la Universidad de Columbia, en Nueva York; a pesar de estas circunstancias adversas y la dolorosa muerte de Walter Benjamín, nunca dejarán de trabajar sobre los propósitos de cuestionar a la naciente sociedad moderna, dando origen a una nueva forma de interpretar y explicar el mundo: la teoría crítica de la sociedad.

Analizando el ensayo del filósofo Sergio Pablo Fernández de la Universidad de Chile, la teoría crítica de la sociedad levantó como su bandera y baluarte el texto la Dialéctica de la Ilustración escrito por Horkheimer y Teodoro Adorno y en él se explica lo lamentable y lo decadente de la ciencia instrumentalista al sobrevalorar los avances tecnológicos como “pruebas fehacientes del desarrollo de la sociedad”. El precio a pagar es el estatismo, el casi aniquilamiento de la cultura teórica. Adorno lo explica con claridad: “La sociedad industrializada presenta una estructura que niega al pensamiento su tarea más genuina: la tarea crítica”. Y ambos señalan a manera de epitafio brutal: “Si la opinión pública ha alcanzado un estadio en el que inevitablemente el pensamiento degenera en mercancía y el lenguaje en elogio de la misma, el intento de identificar semejante depravación debe negarse a obedecer las exigencias lingüísticas e ideológicas vigentes, antes de que sus consecuencias históricas universales lo hagan del todo imposible”. No fue menos Max Weber al hacer el análisis respecto de una decadencia de lo que fue pensado como sublime en la ilustración – la ciencia redentora y omnipotente – “La ciencia es dominada por la razón técnica y ésta por la razón política de lo que resulta la dominación de los hombres sobre los hombres”. (Citado por Fernández, 1996)

De entrada la escuela de Frankfurt se declara antipositivista, endurece con toda su energía su protesta al sentenciar que la ciencia es esclava de la clase dominante y es el instrumento por excelencia para tecnologizar y mediatizar a la sociedad, suprimiéndola de toda posibilidad de cuestionar la realidad.



En un acto más los frankfurtianos argumentan que se es esclavo de la razón técnica y de la razón política (capitalismo deshumanizante), a lo que Horkheimer llama “industria cultural”.

Horkheimer, Adorno y Marcuse acusan que al conglomerado científico se le ha incrustado, sin sospechar, a la ideología dominante, y es por tanto, la ciencia objeto de manipulación, sustentada en la razón técnica instrumentalista ausente de su carácter crítico. *“El científico y su ciencia están sujetos al aparato social; sus logros son un momento de la autoconservación, de la constante reproducción de lo establecido...”* (Horkheimer, 1990: 230)

El paradigma científicista positivo no es aceptado por la Escuela de Frankfurt. Por la visión pragmática del mundo y a las limitaciones reflexivas y críticas que adolece, la ciencia al perder su autocrítica se aniquila a sí misma, pierde su origen filosófico y humano de conocer y descubrir, y más bien se alquila como instrumento reproductor alienado a los modos de producción mercantil y cultural, y a las necesidades mismas de la clase burguesa dominante.

A pesar de que Marcuse argumenta que la ciencia puede ejercer su carácter liberador, existe un lapidario pesimismo en la mayoría de los frankfurtianos. Es Habermas quien cree nuevamente en la liberación-emancipación de la sociedad mediante la reflexión crítica, apoyándose más que en la tradición idealista de sus maestros, en una nueva filosofía del lenguaje en su doctrina Situación ideal del diálogo: “En el diálogo los sujetos se reconocen mutuamente en plena igualdad de seres libres y responsables... y en el diálogo de los seres libres y autónomos surge la idea”. De acuerdo con Habermas es lo único que posibilita la vida buena, si los sujetos libres son capaces de la comprensión. A esta intersubjetividad Habermas la llama “pragmática universal” (Cortez, 1996). Finalmente es el propósito último de la escuela: la felicidad plena de los hombres.

Entonces la liberación-emancipación progresiva del hombre ha de llevarse a través de la crítica precisamente a la ideología; la crítica a la sociedad no consiste en un mero comprender sino en liberarse de las diversas formas injustas de dominación, y conforme a la visión psicoanalítica el simple comprender es ya liberación, así la teoría deja de ser mera teoría y coincide con la praxis.

Es desde esta perspectiva de la teoría crítica a la sociedad, que también parto para el análisis que me concierne realizar y referente a la posición que guarda la investigación educativa. y es precisamente Habermas quien más ha hecho para aclarar el conjunto de valores en la investigación científica social y reconoce, en general, que existen tres formas diferentes de conceptualizarlas. En su caracterización, Habermas considera: ciencias empírico-analíticas, que se basan en los valores instrumentales, con un interés técnico por la manipulación y el control; ciencias históricas o hermenéuticas, basadas en los valores del diálogo abierto y con un interés práctico por la comunicación libre, y ciencias críticas, al servicio del interés emancipador de eliminar las limitaciones sociales y políticas que forman la autocomprensión racional (Carr, 1996).

Estas caracterizaciones propuestas por Habermas, sugieren entender que el modelo positivista mecánico de Newton para explicar la realidad no es suficiente y, en consecuencia, la visión en general de la Escuela de Frankfurt presenta alternativas diferentes para conceptualizar y entender la investigación educativa. El plano es más fino y humano, el eje central de la medición y cuantificación se ve rebasado por las necesidades subjetivas-cualitativas de una metodología que exige hacerse a partir de las mismas contradicciones del objeto a construirse como tal.

La investigación cualitativa se hace valer. La sociología y la antropología ofrecen a la educación algunas alternativas para interpretar y explicar el fenómeno educativo dimensionado no como fenómeno

natural, sino como una práctica social situada en la historia y en la cultura vulnerable a las ideologías, presiones y limitaciones (Carr, 1996). Por tanto, es la teoría crítica la que permite mayor diversidad para evaluar las racionalidades científicas, filosóficas, epistemológicas y valorativas implícitas. Prueba de ello son la etnografía y la investigación acción, consideradas como modelos muy apropiados y utilizados para la investigación educativa contemporánea.

### **La etnografía y su implicación en el campo educativo.**

Es importante señalar que el abordaje de la etnografía en educación, requiere ubicar primeramente a ésta dentro de los dos grandes modelos o perspectivas metodológicas en el campo de las ciencias sociales, para discernir con mayor precisión y visión sus fundamentos histórico, filosófico y epistemológico.

Revisando a Taylor (1987), la primera perspectiva teórica, el positivismo, reconoce su origen en las ciencias sociales y en los teóricos del Siglo XIX, Comte y Durkheim. Ésta requiere para explicar la realidad de causas y hechos de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Los hechos y fenómenos sociales son considerados como “cosas” que ejercen su influencia externa en las personas. La segunda perspectiva se describe como fenomenológica. Los fenomenólogos quieren entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examinan el modo en que experimentan el mundo. La realidad que importa o vale es la que interpretan o es importante para los propios actores. (Jack Douglas, citado por Taylor, 1996)

¿De dónde parte entonces la etnografía? Es obvio que su patrón de origen es el aspecto humano, porque ve al hombre y no reduce en ecuaciones estadísticas la palabra, la acción, los actos (Taylor, 1996: 21). Abriga lo fenomenológico como método cualitativo para conocer e interpretar a la realidad. En el proceso de interpretación se suma el interaccionismo simbólico representado por Blumer, Goffman y Becker (Bertely, 2000) y la etnometodología por Mehan y Good, (1975), citados por Taylor (1987). El interaccionismo simbólico finca su importancia en los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. Es el significado lo que determina la acción (Taylor: 24) y la etnometodología aborda el objeto de estudio y dice que las acciones son siempre ambiguas y problemáticas. En consecuencia los significados son un logro práctico por parte de los miembros de la sociedad. Es decir, que los etnometodólogos suspenden su propia creencia de la realidad para estudiar e interpretar la realidad de los otros.

A raíz de la escuela positivista de hacer el conocimiento, surge la interrogante obligada: en el terreno educativo ¿Es una garantía la propuesta etnográfica para hacer ciencia? Algunos de sus detractores acusan a la etnografía de hacer “meras narraciones y anécdotas” carentes de sustento teórico-científico. No se le otorga la validez de una metodología seria para hacer ciencia (Wiersma, 1986. Citado por Gutiérrez, 1996). Sin embargo, como lo señala Gutiérrez (1996), esta situación prueba el casi total desconocimiento de la etnografía, y precisa que no es una técnica narrativa y especulativa. Derivada de la antropología y la sociología posee el sustento necesario para no sólo describir la realidad, sino también para interpretarla a partir de la visión de los actores y con cuerpo teórico, situación que la posibilita para construir el objeto de estudio y con ello la misma teoría; es decir, la capacidad de la etnografía en el campo socioeducativo es más compleja, implica comprender y explicar el fenómeno, se posee el potencial para interpretar un riguroso análisis de significaciones y todo el alcance para hacer teorizaciones del mismo hecho o fenómeno.

## Reflexiones finales

El positivismo como una corriente de pensamiento social y filosófico constituyó un modelo de hacer ciencia social desde su nacimiento y en su devenir histórico ha logrado remover e impulsar con aire renovador el espíritu de la formación científica en las ciencias sociales y particularmente la sociología. Se reconoce que las ciencias naturales impregnaron con matices diversos los postulados de la ciencias sociales hasta llegar a los procesos de verificación y comprobación como lo estableció el positivismo en mundo contemporáneo. Actualmente, en diversos campos disciplinares prevalecen intereses académicos irreconciliables entre las aportaciones de la ciencias naturales y ciencia sociales. Sin embargo, en las ciencias sociales los saltos en las concepciones metodológicas se han originados en el debate y en la búsqueda de otras opciones que permitan a los investigadores e investigadoras mejorar los procedimientos metodológicos de la producción del conocimiento científicos en las ciencias sociales. La teoría crítica ha sido un complejo basamento de reflexiones epistemológicas que ha derivado en una importante contribución en desentrañar los intereses científicos, sociales y políticos que le subyace a la producción de la ciencia en la educación. Y particularmente, todo este recorrido histórico que se ha realizado permite mirar que en el campo de la educación el positivismo ha promovido una concepción importante. No obstante, que la contraparte de teoría crítica de donde ha alimentado a otras tendencias o enfoques como la etnografía educativa o los estudios biográficos es una marcada línea de trabajo que se observa en los centros de investigación que se están desarrollando en la sociedad moderna. La etnografía es la herramienta en el campo socioeducativo que permite reflexionar, revisar y reconstruir continuamente el objeto de estudio, se tiene la oportunidad de desarrollar aproximaciones hipotéticas para cuestionar la realidad, de comprenderla y explicarla y de ese modo contribuir con el ensanchamiento del conocimiento y de la ciencia. Un diseño cualitativo desde esta perspectiva ofrece la oportunidad de describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las “características de las variable y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generados a partir de los fenómenos observados en escenarios distintos”. (Goetz, J. y LeCompte, M. 1998). Si la etnografía nos permite reflexionar la realidad para modificarla, transformarla, entonces es necesario repensar para cambiar lo que Giroux (1979) alguna vez señaló: que las escuelas históricamente han desempeñado su papel reproductor de la racionalidad, del control social y de la dominación de clase. Es la gran tarea.

## Bibliografía

- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós
- Carr, Wilfred (1996). "Filosofía, valores y ciencias de la educación" en *Una teoría para la educación*. Madrid, Morata, Paidea.
- Fernández, Sergio Pablo (1997). Ensayo: "Habermas y la Teoría Crítica de la Sociedad. Legado y Diferencias en la Teoría de la Comunicación", en Sep. . <http://rehue.c.sociales.uchile.cl/publicaciones/moebio01/frames30/htm>
- Giroux, Henri ( ). "Teoría crítica y racionalidad en educación" en *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI, pp. 213-257.
- Goetz, J.P. y LeCompte M.D. (1998). *Etnografía y Diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Morata. Madrid
- Gutiérrez Borobia, Lidia (1996). *La Investigación Etnográfica. Experiencias de su aplicación en el ámbito educativo*. Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro".
- Horkheimer, Max (1990). "Teoría tradicional y teoría crítica" en *Teoría Crítica*. Buenos Aires, Amorrortou.
- Lenarduzzi, Víctor (1997). Ensayo. "El Problema de praxis en la escuela de Frankfurt"
- Parra, María Eugenia. Artículo: "Explicación- comprensión en la metodología de la investigación. Un intento para comprenderlo". Santiago, Universidad de Chile.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos en educación*. Barcelona, Paidós
- Wallerstein, Immanuel (1996). "La construcción histórica de las ciencias sociales desde el siglo XVI-II hasta 1945" en *Abrir a las ciencias sociales*. México, Siglo XXI.CIICH- UNAM, pp.

■ Recepción: 20 de Enero del 2018 | Aprobación: 26 de Junio del 2018.

## Interculturalidad y enfoque intercultural en educación. Notas desde Chiapas<sup>1</sup>.

Juan Pohlenz Córdova<sup>2</sup>

---

1 Estas reflexiones son el resultado de cerca de tres décadas de impartir asesoría en las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena en la Subsede San Cristóbal de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 071 y más de una década de impartir clases en la Licenciatura en Lengua y Cultura en la Universidad Intercultural de Chiapas, campus San Cristóbal. La convivencia con l@s profesor@s-estudiantes de una y estudiantes de otra, así como con el personal académico de ambas, ha representado para mí un profundo aprendizaje. Agradezco a tod@s ell@s sus aportaciones a este ejercicio compartido.

2 Es profesor- investigador en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Temas de investigación : Globalización, biodiversidad y territorio, interculturalidad y educación. Email: pohlenz50@hotmail.com

### **Resumen**

En la actualidad y desde hace al menos tres décadas, en Estados Unidos, Europa y Latinoamérica el enfoque intercultural en educación ha cobrado relevancia y se ha posicionado en la agenda de discusión como un tópico que no sólo tiene que ver con la educación formal, sino que incluye relaciones profundas entre lo étnico y lo nacional.

Existen distintas posturas teóricas y políticas que se debaten entre la posición multiculturalista del liberalismo anglosajón y la tradición latinoamericanista que aboga por una interculturalidad en todo y para todos, desde un cuestionamiento del carácter vigente del modelo de Estado-nación.

La tesis central de este ensayo es la distinción entre el concepto interculturalidad como proceso sociopolítico cultural y el concepto enfoque intercultural en educación. A partir de ello, se realiza una revisión crítica de los diferentes enfoques presentes en la construcción de este último concepto, lo cual nos permitirá arribar a una educación y sociedad basadas en relaciones equitativas entre los diversos.

**Palabras clave:** Interculturalidad, educación intercultural, educación indígena, Chiapas.

### **Abstract**

At present, and for at least three decades, in the United States, Europe and Latin America the intercultural approach in education has become relevant and has positioned itself in the discussion agenda as a topic that not only has to do with formal education, but also which includes deep relationships between the ethnic and the national.

There are different theoretical and political positions that are debated between the multiculturalist position of Anglo-Saxon liberalism and the Latin Americanist tradition that advocates interculturality in everything and for everyone, from a questioning of the current character of the nation-state model.

The central thesis of this essay is the distinction between the concept of interculturality as a sociopolitical cultural process and the concept of intercultural approach in education. From this, a critical review is made of the different approaches present in the construction of this last concept, which will allow us to arrive at an education and society based on equitable relationships among the diverse.

**Key words:** Interculturality, intercultural education, indigenous education, Chiapas.

## Introducción

La tesis central de este ensayo es la distinción entre el concepto interculturalidad como proceso sociopolítico cultural y el concepto enfoque intercultural en educación. A partir de ello, sobre la base de mi experiencia como docente en educación superior intercultural, realizo una revisión crítica de los diferentes enfoques presentes en la construcción de este último concepto, separando los que surgen desde las posiciones de los Estados nacionales, desde el movimiento indígena y desde la interculturalidad crítica. Revisamos a los autores más representativos de estas corrientes y nos centramos en la experiencia educativa en México, particularmente en el estado de Chiapas.

En la actualidad y desde hace al menos dos décadas, en Estados Unidos, Europa y Latinoamérica el enfoque intercultural en educación ha cobrado relevancia y se ha posicionado en la agenda de discusión como un tópico que no sólo tiene que ver con la educación formal, sino que incluye relaciones profundas entre lo étnico y lo nacional.

Existen distintas posturas teóricas y políticas, que se debaten sobre todo entre la posición multiculturalista tomada del liberalismo anglosajón contemporáneo (cf. Kymlicka 1995) y la tradición latinoamericana que aboga por una interculturalidad en todo y para todos, desde, como se ha señalado, incluso un cuestionamiento del carácter vigente del modelo de Estado-nación copiado de Europa. (López, Moya y Hamel, 2007:4)

Dentro de esta discusión y búsqueda, se encuentran diversas posiciones ideológicas, políticas y pedagógicas, pero también se distinguen, por su origen y desarrollo histórico, tendencias que corresponden a espacios geopolíticos particulares: Estados Unidos, Europa y Latinoamérica.

En los dos primeros casos, el enfoque intercultural en educación se plantea desde el reconocimiento propio como sociedades multiculturales y para atender a las llamadas “minorías” culturales pero obviando, o no tomando en cuenta, su multiculturalidad preexistente al constituirse en estados-nación (vgr. indios americanos, gitanos, flamencos, etc.) sino aquella que surge de los procesos migratorios internacionales, sobre todo los del último cuarto del siglo XX. Es decir, responden a las demandas de poblaciones culturales que no pertenecen a “occidente”. En el caso de Latinoamérica, por su carácter colonial, es precisamente esa multiculturalidad que la constituye lo que genera este enfoque en la educación.

El modelo europeo se ha difundido y ha impregnado el enfoque intercultural en México. En 1997 se publica en España un importante libro titulado Educación Intercultural. Teoría y práctica, cuyo autor, Antonio Muñoz Sedano, realiza un planteamiento integrador sobre la cuestión.

Según este autor la diversidad de los pueblos y culturas tradicionales se constituyen en Comunidades Autónomas, pero “la problemática suscitada por las relaciones entre cultura y los sistemas escolares, desde la óptica de la educación intercultural, se ha planteado en Europa con toda agudeza a partir de los movimientos migratorios que siguieron a la segunda guerra mundial” (Muñoz Sedano, 1997:13).

La década de los ochenta del siglo XX es un periodo caracterizado por una fuerte presencia de inmigrantes en Europa; son en su mayoría turcos, marroquíes, tunecinos y argelinos. En este periodo se agudizan los conflictos lingüísticos y culturales, incluida la religión y, para 1995, nos decía el autor:

En el territorio de la Unión Europea viven legalmente once millones de ciudadanos no comunitarios. Entre un millón y un millón y medio más se han instalado de forma ilegal y precaria. Aquí viven casi tres millones de africanos, de los que más de un millón son marroquíes y 650 000 argelinos, sin contar a los que ya han adquirido la nacionalidad local. Viven casi dos millones de asiáticos, más de 2.5 millones de turcos, un millón de europeos del Este. Pero en realidad los extranjeros sólo suponen el 3.15 % de la población europea (Muñoz Sedano, 1997:12-13).

Ante esta situación,

se elabora un marco teórico sobre la educación intercultural en Europa. El Consejo de Europa, con sus reuniones de estudio y los documentos de los proyectos 7 y 10 del Consejo de Cooperación Cultural, y el Parlamento Europeo han preparado medidas jurídicas importantes para que los estados miembros procuren incrementar las acciones educativas basadas en el derecho a la diferencia y el respeto a las minorías e intensifiquen sus acciones contra el racismo y la xenofobia. Florecen teorías y prácticas de educación multicultural e intercultural (Muñoz Sedano, 1997:14)

## 1. ¿Qué es la interculturalidad?

Siguiendo el hilo de nuestra reflexión, debemos hacer una distinción de principio. El concepto de educación intercultural o más bien, como aquí lo hemos definido, el enfoque intercultural en educación, como una pedagogía y un proyecto cuyos fines dependen de los principios políticos e ideológicos que lo inspiren y de los grupos, organizaciones y gobiernos que los sustenten, debe distinguirse del concepto de interculturalidad, como parte integrante de la teoría antropológica, o más bien de la teoría de la cultura, que comprende una realidad sociocultural que contiene la diversidad cultural y las relaciones conflictivas entre los grupos sociales portadores de esas culturas.

### 1.1. Interculturalidad como concepto sociopolítico

La interculturalidad como concepto político que define relaciones entre grupos sociales a partir de diferencias culturales, presupone dos conceptos: diversidad y contacto culturales.

La diversidad es parte del proceso de desarrollo de la cultura, es ya un axioma el reconocer que es aquélla la expresión de la evolución de homo sapiens. Sobre esta base, se han establecido relaciones distintas entre grupos portadores de cultura diversa: pueden ser la difusión de rasgos culturales mediante el comercio, contacto indirecto, o bien un contacto permanente debido a la vecindad (Linton, 1974; Herskovits, 1974).

La naturaleza de las relaciones entre grupos culturalmente diversos depende de las circunstancias espaciales e históricas y puede ser de diversos tipos: pacíficas, conflictivas, igualitarias o asimétricas.

Cuando se trata de un contacto permanente se define como una situación que se ha denominado aculturación; es decir, ésta no es más que el contacto permanente entre grupos culturalmente distintos (Beals y Hoijer, 1968). Aquí debemos distinguir el concepto aculturación, como situación, del concepto cambio cultural, pues aquélla sólo es una condición para éste. Para el cambio cultural a partir del contacto permanente, Herskovits (1974) formuló el concepto transculturación.

Para el caso de México y de Latinoamérica en general, a partir de la conquista se establece un sistema de relaciones sociopolíticas basado en las diferencias culturales entre españoles y los grupos originarios; este sistema es el colonialismo, el cual justifica su dominación precisamente en las diferencias culturales y crea la categoría social de indio.



Este contacto entre la república de indios y la república de españoles, que después se trasladará a la sociedad nacional (mestiza o ladina) es lo que Aguirre Beltrán (1957) denominó como el proceso de aculturación en México.

Aquí aparece la dimensión política de la cultura, con la que los grupos portadores de culturas diferentes se expresan ya como grupos étnicos, lo cual llevó a la antropología a estudiar esta situación como relaciones interétnicas; así en Chiapas se habla del complejo indio-ladino (Pitt-Rivers, 1970).

Es Aguirre Beltrán (1957) quien aplica el concepto interculturalidad a la situación colonial presente en los Altos de Chiapas, al definirla como una región intercultural donde se manifiesta un proceso dominical con relaciones asimétricas entre la población indígena y la sociedad nacional.

## 1.2 El enfoque intercultural en educación

### 1.2.1. La propuesta de los Estados nacionales

El proyecto de la Unión Europea nació con una finalidad política y económica: suprimir las fronteras nacionales, avanzar de la unión económica a la política y construir un espacio social común y una cultura europea.

Así como el multiculturalismo debe tener presente temas muy concretos (costumbre, lengua, formas de vida, etc.) que afectan el devenir cotidiano de los colectivos culturales minoritarios, el interculturalismo emergente del proyecto supranacional europeo se nos presenta como un impasse, como un periodo intermedio, cuyo objeto sería lograr una 'conciencia europea' basada en la defensa de valores colectivos y de identidades específicas. Hablar pues de una pedagogía europea sería hablar de una pedagogía para el europeísmo, para el encuentro intercultural, y para el consenso de unos valores comunes que abriesen el camino hacia el logro de una identidad europea, cada día más conformada y coparticipada (Colom, 1992:75).

En el informe final del proyecto número 7 del Consejo de Europa, elaborado en el año de 1986, se definen los lineamientos que deben seguir los estados miembros de la Unión Europea para atender la multiculturalidad. Entre otros, podemos mencionar

- Las sociedades se han convertido en multiculturales
- El multiculturalismo puede ser fuente de riqueza potencial
- La cultura posee sus especificidades respetables
- El interculturalismo no es sólo un objetivo, sino un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y una óptima inserción social de las minorías étnicas y sociales.
- Promover el conocimiento de los puntos de vista recíprocos y favorecer la aceptación del otro.
- Los conflictos culturales deberán solucionarse por medio del diálogo entre las partes.
- El interculturalismo es sobre todo una elección de una sociedad humanista que se orienta hacia la interdependencia. No afecta sólo a los inmigrantes, sino a toda la sociedad.

### 1.2.2. Interculturalidad desde el Estado

La interculturalidad promovida por los Estados nacionales ha sido definida por Walsh (2010) como funcional. Según esta autora

Aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente (Tubino, 2005), (Walsh, 2010:77-78).

Este enfoque se inscribe así en lo que varios autores han definido como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema mundo y la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 1998). En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior (Walsh, 2010:78).

### 1.2.3. La interculturalidad crítica

Catherine Walsh es sin duda una de las más importantes exponentes de la interculturalidad crítica, enfoque desarrollado desde la academia, que se basa en el reconocimiento del movimiento indígena y en el pensamiento crítico decolonial. Esta perspectiva, no parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial; reconoce que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en el fondo. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, 2010: 78)

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, Poner el “-”, es enfatizar que más que ofrecer cambios sustanciales, las modificaciones constitucionales y de políticas educativas no hicieron más que re-formular (o reformar) lo mismo. (Walsh, 2010: 79).

Interculturalidad crítica y educación intercultural, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (Walsh, 2010: 78-79)

## 2. La propuesta del movimiento indígena

### 2.1. El movimiento indígena mundial

“En el plano mundial, el movimiento de trescientos millones de personas que se reivindican como indígenas, se ha manifestado en la realización de foros, encuentros, seminarios, etcétera, de los pueblos y organizacio-

nes indígenas, pero sobre todo, en su lucha por el reconocimiento de sus derechos como pueblos ante los organismos internacionales, especialmente de carácter intergubernamental.” (Pohlenz et al., 2000:158)

El largo camino que hubo de transitar el movimiento indígena mundial hasta llegar a ver plasmados sus derechos colectivos en el derecho público internacional, ha sido arduo y lleno de represión.

Una de las expresiones más significativas del movimiento indígena en América fue sin duda el Movimiento de Liberación Indígena en América Latina, conocido por la declaración de Barbados, que tuvo dos reuniones en la isla caribeña del mismo nombre, siendo la segunda en 1968. Esta declaración tuvo impactos importantes en la educación indígena en México.

Otra, fue la Declaración de Principios por la Defensa de las Naciones y Pueblos Indígenas del Hemisferio Occidental, emitida en la Conferencia Internacional de Organizaciones no Gubernamentales sobre la Discriminación de los Pueblos Indígenas en las Américas, realizada en septiembre de 1977 en Ginebra, Suiza. Una tercera acción fue el establecimiento del IV Tribunal Rusel sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de las Américas, celebrado en Rotterdam, Holanda en noviembre de 1980.

Como respuesta a los festejos oficiales con motivo de la invasión europea, se emitió la Declaración 500 años de resitencia indígena, negra, campesina y popular, en Quito, Ecuador, el 12 de octubre de 1992. En el terreno del derecho público internacional, el antecedente más antiguo es el Convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribales, de la Organización Internacional del Trabajo, firmado en 1957.

En diciembre de 1981, en Ginebra Suiza, se lleva a cabo la Conferencia Internacional de Organizaciones no Gubernamentales de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas y la Tierra. Al año siguiente se establece el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de la ONU.

En Ginebra, Suiza, en junio de 1989 se firma el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, de la OIT. Firmado por México, entra en vigor el 1º de septiembre de 1991 y se ratifica por el Senado de la República en 1992.

La Asamblea General de la ONU, en septiembre de 1992, declara 1993 Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo.y, en diciembre de 1993, el Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo.

Para coronar este proceso, en el año de 2006, la Asamblea General de la ONU emite la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

## 2.2. El movimiento indígena en México

La década del 70 del siglo XX es una década de agitación campesina y de movimientos indígenas independientes. Desde el Estado se impulsa en el periodo de Echeverría una nueva reforma agraria y la colonización del trópico húmedo de la región Sureste, especialmente en la selva chiapaneca; la creación de los Consejos Supremos Indígenas, desde el Consejo Nacional Indígena hasta los Consejos Municipales Indígenas.

Por su parte, el movimiento campesino se comienza a independizar de la Central Nacional Campesina (CNC), sector del Partido Revolucionario Institucional (PRI). Se funda la Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos (CIOAC), dependiente del Partido Comunista Mexicano (PCM) y la Coordinadora Nacional de Pueblos Indios (CNPI).

En el año 1974 se llevó a cabo el Primer Congreso Indígena en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, organizado por la Diócesis de San Cristóbal, encabezada por el Obispo Samuel Ruiz García. Cuatro mesas que tratan los temas de tenencia de la tierra, producción y comercialización, educación y derechos.

Es hasta el año de 1992, que con motivo de los 500 años del “encuentro de dos mundos”, se reforma el artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y, por primera vez, se reconoce que México es una nación multicultural y plurilingüe.

Dos años después, el 1º de enero de 1994, ocurre el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, cuya demanda central es la modificación de las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado y la sociedad nacionales. Resultado de esto fueron los Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena, firmados en enero de 1996.

Sobre la base de estos Acuerdos, en el año 2001 se reforma nuevamente la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y, lo relativo a pueblos originarios que estaba registrado en el artículo 4º, pasa al artículo 2º, en el cual se reconoce el derecho a la autonomía, pero con un candado, al establecer que México es una nación única e indivisible, fundada en sus pueblos originarios.

Otro resultado de este movimiento fue la propuesta de creación de las Regiones Autónomas Pluriétnicas (RAP), que surgió del Frente Independiente de Pueblos Indios (FIPI) y en cuyo seno se planteó la creación de la Universidad Indígena.

### **3. La construcción del concepto Interculturalidad en educación**

#### **3.1. Los tres vectores para la educación intercultural**

Los planteamientos de la Oficina de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC/ UNESCO) se encuentran plasmados en el libro Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina, de Carolina Hirmas (2008). En él se establecen los tres vectores para la educación intercultural, que son: pertinencia, convivencia e inclusión.

El vector de la pertinencia se pregunta por la relevancia cultural y significación de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela, es decir, si se trabajan los temas de la identidad, si se les reconoce a los alumnos las experiencias, saberes previos y visiones del mundo con que ingresan a la escuela. Una educación pertinente considera la precedencia social y cultural de cada persona, así como sus características individuales (Hirmas, 2008:19).

#### **El vector de la convivencia**

se relaciona con el estudio de las formas de convivencia, esto es, con la formación de actitudes, valores y comportamientos, ya sea de aceptación o rechazo, de entendimiento o confrontación, de colaboración o exclusión, de respeto a la legitimidad del otro o intolerancia [...]

“Desde la educación se ha de promover, entonces, de forma intencional, la aceptación y la valoración de las diferencias de cualquier tipo para ‘aprender a vivir juntos’, lo que implica la comprensión del otro como un ‘legítimo otro’ y el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. Esto significa que la educación intercultural ha asumido también el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, no

sólo de las minorías y de los pueblos autóctonos, sino de toda la población (Declaración Universal sobre Diversidad Cultural, 2001). (Hirmas, 2008:21).

El tercer vector se refiere a la inclusión

Si la escuela propicia una educación incluyente y atiende a sus alumnos y alumnas reduciendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella, cualquiera sea su condición cultural o social. La educación intercultural, además de responder a la diversidad en términos de la pertinencia de los aprendizajes y de la formación humana pluralista, organiza la enseñanza y los apoyos de manera de 'orquestar' el aprendizaje de todos y superar las barreras existentes para el aprendizaje y la participación (Hirmas, 2008:21).

### 3.2. La educación intercultural en Latinoamérica

En su artículo "Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana", Luis Enrique López-Hurtado (2007) expone el proceso de construcción del concepto interculturalidad de la educación en América Latina.

Señala este autor tres etapas: la educación bilingüe, la educación bilingüe-bicultural y el interculturalismo, que surgen con la preocupación por los contenidos y planes de estudio de los programas educativos dirigidos a poblaciones indígenas de la región.

A mediados de la década de los setenta, se inicia un replanteamiento de la educación indígena, que se había centrado casi exclusivamente en su dimensión lingüística, tanto en relación con el aprendizaje del castellano como segunda lengua, cuanto después al cultivo y desarrollo de la lengua materna indígena. Se plantea entonces recuperar saberes y conocimientos indígenas y oficializarlos mediante su incorporación en el currículo escolar.

Como resultado de esta nueva visión, se introduce la categoría biculturalidad, la cual consideraba que el educando debía aprender tanto contenidos de la cultura propia como los de la cultura hegemónica o nacional. La noción de biculturalidad surgió en los Estados Unidos en un contexto en el cual se pensaba que un mismo sujeto podía recurrir a elementos, conceptos y visiones de dos culturas diferentes –e incluso de colectivos social y políticamente contrapuestos y en conflicto (López-Hurtado, 2007).

La categoría de biculturalidad fue trasladada desde Estados Unidos y México, país que la incluyó en su política educativa; sin embargo, en América del Sur, se consideró insuficiente y se comenzó a perfilar la categoría de interculturalidad.

Este enfoque plantea que todas las culturas deben conservar su personalidad propia y estar en contacto recíproco abierto y permanente, realizando un diálogo fecundo en igualdad de condiciones. La cultura nacional mayoritaria –ella misma aún inconclusa, dependiente y dividida por regiones- no puede ni debe dar la pauta para reducir a una vaga uniformidad y a un estereotipo homogenizado todas las riquísimas variedades diferenciadas según sus pautas originales de creatividad. De esta manera, la Educación Intercultural Bilingüe tendrá como punto de partida a las lenguas y culturas de las respectivas etnias, las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal (López-Hurtado, 2007).

## 4. La educación intercultural en México.

### 4.1. Educación indígena y educación intercultural.

La educación intercultural en México, como política pública, como política gubernamental, se formula en 1999 en los Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, elaborados por la Dirección General de Educación Indígena, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP y se institucionaliza con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en 2001, también dentro de la SEP.

No obstante que dentro los principios de este enfoque educativo se afirma que la educación intercultural no está dirigida sólo a la población indígena sino a toda la sociedad mexicana, hay elementos que nos conducen a cuestionar si es realmente una educación intercultural o una educación indígena.

Por otro lado, el enfoque intercultural en la educación es una respuesta y una conquista de los movimientos indígenas protagonizados por sus intelectuales, dirigentes, organizaciones y comunidades y que en los niveles mundial y nacional se expresan en legislaciones que promueven y defienden los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas.

Así, en la perspectiva histórica de la educación indígena en México, el enfoque intercultural viene a ser su etapa más reciente. Si tomamos como punto de partida el Estado Nacional Revolucionario surgido de la revolución de 1910, podemos distinguir la etapa integracionista con la castellanización directa o mediada por las lenguas maternas llevada a cabo desde los años cincuenta por las instituciones indigenistas. En los setentas la educación bilingüe; y en los ochentas, después de la creación de la DGEI en 1978, la educación bilingüe bicultural. A partir del año 2000, la educación intercultural.

Este enfoque se ha aplicado inicial y principalmente en el subsistema de educación indígena, en el nivel de primaria bilingüe; sin embargo, no se aplica en las primarias monolingües en castellano. En los niveles de secundaria y bachillerato, reconociendo algunos intentos incipientes, no se ha planteado instrumentarlo. En el nivel superior se ha creado el subsistema de Universidades Interculturales, pero su incidencia es aun limitada.

### 4.2. La educación intercultural superior

El modelo educativo de universidad cultural comenzó a gestarse a partir del año 2001 desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. La entonces coordinadora e impulsora de este proyecto, Sylvia Schmelkes, justifica así su creación:

a pesar del enorme esfuerzo por proyectarse como lugar abierto a todas las manifestaciones culturales, la universidad mexicana tiene una deuda histórica con los pueblos originarios de la nación y enfrenta actualmente nuevos retos ante los movimientos de reivindicación de derechos de los pueblos indígenas de América Latina. Entre los de más urgente atención está la posibilidad de integrar la presencia y los aportes de estos pueblos en la construcción de un proyecto de nación acorde con las características del desarrollo histórico, las necesidades de integración del México actual y la posibilidad de garantizar condiciones para asegurar el acceso de una cada vez mayor proporción de jóvenes estudiosos y comprometidos con el desarrollo de distintos espacios geográficos del territorio nacional, habitados por diferentes sectores de la población (Casillas y Santini, 2006:5-6).

Ante el compromiso que se demanda a la universidad, de construir espacios de formación pertinente para actores que promuevan la integración de grupos diversos

resulta imperativo contemplar a las comunidades rurales e indígenas desplazadas de los beneficios del desarrollo y el conocimiento generados por la investigación científica, a la dinámica de interacción que demanda el mundo moderno, desde la óptica del respeto a la conservación de su patrimonio y cultura. Esta es la misión de las universidades interculturales (Casillas y Santini, 2006: 6).

#### Principios de la educación intercultural.

Con el propósito de lograr la equidad entre los diferentes sectores de la sociedad mexicana, la universidad intercultural debe emprender un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y las culturas de los pueblos originarios. Para ello promoverá, entre otras, las siguientes acciones educativas:

- Reducir las desigualdades y diferencias entre los distintos grupos de la población.
- Ofrecer una educación de calidad para todos los sectores de la población.
- Desarrollar estrategias para fortalecer el bilingüismo oral y escrito tanto en la lengua nacional como la originaria, y fortalecer la comunicación.
- Promover un proceso de tránsito necesario entre una realidad multicultural y la construcción de la interculturalidad.
- Reconocer las contribuciones de las culturas de origen que pudieran ser incorporadas y aprovechadas para promover el proceso formativo orientado hacia la comprensión del vínculo entre la utilidad del saber científico y la aplicación del conocimiento tradicional.
- Rescatar, a partir del enfoque educativo intercultural, la noción de comunidad y de su papel en la construcción de una nueva realidad (CGEIB, 2006:41).

#### **Estructura curricular.**

El contenido de los planes de estudio se articula en torno a los ejes de formación y a los ejes transversales. En cuanto a los primeros, son tres: los ejes de formación básica, de formación técnica y formación profesional. Los ejes transversales: son Lengua, cultura y vinculación con la comunidad; eje disciplinar; eje axiológico y eje metodológico.

En la actualidad se encuentran en operación once Universidades que son las siguientes:

Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)

Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)

Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)

Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

Universidad Intercultural de Guerrero

Universidad Intercultural de San Luis Potosí

Universidad Indígena de México (Sinaloa)

Universidad Intercultural de Michoacán

Universidad Intercultural de Hidalgo

#### A manera de conclusiones

Como hemos visto, la interculturalidad siempre ha existido en diversas formas, en diversos espacios según los distintos tiempos; el problema es ¿qué tipo de interculturalidad deseamos construir?.

En cuanto a los distintos enfoques interculturales en la educación, en México surgieron para la atención escolar de la población indígena. Pero el modelo de educación intercultural ha trascendido este origen y se plantea como un ideal a conseguir para todo el conjunto de la población.

No obstante los avances logrados, la educación intercultural seguirá siendo indígena y no intercultural si no abarca la totalidad del Sistema Educativo Nacional (SEN). Para ello es necesario incorporar el enfoque intercultural en el resto del nivel de educación básica y en los niveles medio y medio superior.

El enfoque intercultural no se puede limitar a lo escolar, sino que debe comprender a toda la sociedad y por diversos medios de comunicación, para lograr una interculturalidad equitativa, respetuosa de las diferencias y fundada en el diálogo.

Siguiendo a Luis Enrique López, alcanzar el ideal de interculturalidad supone superar los paradigmas de un Estado, una nación, una cultura, una lengua y la visión homogenizadora de la diversidad étnica, social, cultural y lingüística. Exige la participación del movimiento indígena y de los sectores subalternos para lograr una verdadera democracia que supere las relaciones de dominación y elimine todo resto de colonialidad.

Los Alcanfores  
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas



## Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1957). *El proceso de aculturación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beals, Ralph y Harry Hoijer (1968 [1958]). *Introducción a la Antropología*. Madrid: Aguilar.
- Casillas Muñoz, Ma. De Lourdes y Laura Santini Villar (2006). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. México: SEP/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- DGEI Dirección General de Educación Indígena (1999). *Lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: Secretaría de Educación Pública/DGEI.
- Herskovits, Melville J. (1974 [1948]). *El hombre y sus obras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hirmas R., Carolina (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Linton, Ralph (1974 [1936]). *Estudio del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López-Hurtado, Luis Enrique (2007). “Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana”. En: Prats Gil, Enric (Coord.). *Multiculturalismo y educación para la equidad*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI-Octaedro Editorial: pp. 13-44.
- López, Luis Enrique; Ruth Moya y Rainer Enrique Hamel (2009). “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe”. En: López, Luis Enrique (Ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolivia: FUNPROEIB-Plural Editores: pp. 221-289.
- Muñoz Sedano, Antonio (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*, Madrid: Editorial Escuela Española.
- Pitt-Rivers, Julian A. (1970). “Palabras y hechos: los ladinos”. En: McQwon, Norman A. y Julian A. Pitt-Rivers (Coords.) *Ensayos de Antropología en la Zona Central de Chiapas*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Pohlentz C., Juan; Afef Benessaieh; Carmen Esteban Cariño y Carlos Jiménez Remigio (2000). “El Convenio 169 de la OIT y los derechos de los pueblos indios en Chiapas”. En: Ordóñez Cifuentes, José Emilio Rolando. *Análisis interdisciplinario del Convenio 169 de la OIT*. México: UNAM/IIJ, IX Jornadas Lascasianas: pp. 155-174.
- UNESCO (2002). *Declaración Universal sobre Diversidad la Diversidad Cultural*. Johannesburgo: UNESCO, Serie sobre la Diversidad Cultural No. 1.
- Walsh, Catherine (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En: Viaña Jorge, Luis Tapia y Catherine Walsh. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia: III-CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: pp. 75-96.

■ Recepción: 15 de Julio del 2017 | Aprobación: 15 de Junio del 2018.

## **“Sacerdotes Solicitantes y Perversos”: El Delito de Solicitación en la Región de Los Llanos de Comitán, Chiapas durante la Segunda Mitad del Siglo XIX.**

Cindy B. Orellana Flores<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Licenciada en Historia por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), Maestra en Historia por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

### Resumen

El objetivo de la investigación fue realizar un minucioso análisis de las causas históricas que llevaron a los feligreses a denunciar a los curas en el siglo XIX en Chiapas. El método que se optó fue el científico-crítico, de la escuela de los Annales, porque el trabajo efectúa una revisión y un análisis de contenidos de fuentes bibliográficas y de archivos que se realizaron para sistematizar los resultados y explicarlos a partir del marco teórico empleado en el trabajo histórico que se presenta. Entre los resultados se obtuvo que el siglo XIX se caracterizó, entre otros aspectos, por el alto grado de conflictividad entre la Iglesia católica y el Estado mexicano. Específicamente, en Comitán de Domínguez, Chiapas, se presentaron dinámicas de una intensidad quizá menos perceptible aunque no por eso menos importante; se trata de otro tipo de conflicto: una serie de denuncias de la feligresía católica en contra de sus representantes religiosos, mismas que tuvieron sus premisas a comienzos del siglo XIX y se alargaron durante el periodo del siglo XIX. Además de referenciar a otros municipios estudiados no existió un conflicto abierto o rebelión semejante a otras regiones, sino que el de Comitán se encontró que era más efectiva la denuncia en contra de los curas; los feligreses estaban al tanto del movimiento liberal gestado en esos momentos en el centro del país, razón por la que decidieron mostrar su desacuerdo relativo a las funciones de los párrocos.

**Palabras clave:** Feligresía, párrocos, denuncia, tribunal, solicitud.

### Abstract

The objective of the investigation was to carry out a meticulous analysis of the historical causes that led the parishioners to denounce the priests in the 19th century in Chiapas. The method chosen was the scientist-critic, from the Annales school, because the work makes a revision and an analysis of contents of bibliographic sources and files that were made to systematize the results and explain them from the theoretical framework used in the historical work that is presented. Among the results was that the nineteenth century was characterized, among other aspects, by the high degree of conflict between the Catholic Church and the Mexican State. Specifically, in Comitán de Domínguez, Chiapas, dynamics of an intensity that was perhaps less perceptible but not less important were presented; it is another type of conflict: a series of denunciations of the Catholic congregation against their religious representatives, which had their premises at the beginning of the 19th century and extended during the period of the 19th century. In addition to referring to other municipalities studied there was no open conflict or rebellion similar to other regions, but that of Comitán was found to be more effective denunciation against the priests; the parishioners were aware of the liberal movement that had taken place at that time in the center of the country, which is why they decided to show their disagreement regarding the functions of the parish priests.

**Key words:** Parishioners, priests, complaint, court, clergy. Solicitation.

## Introducción

La presente investigación se llevó a cabo durante la realización de la Maestría en Historia por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) adscrita al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

El interés por desarrollar esta pesquisa surgió a raíz del proyecto de tesis de licenciatura, en donde, se vislumbró el panorama de los conflictos religiosos en el Estado de Chiapas durante el siglo XX, particularmente la pugna entre feligresía y curas. Posteriormente se revisó la literatura y documentos de archivo alusivos al tema y se encontró que la disputa surgió como un fenómeno de larga duración desde la época de la Colonia, resaltando con mayor encono durante la segunda mitad del siglo XIX.

En el periodo que va de 1858 a 1901 se hicieron notorias una serie de quejas y denuncias por parte de las feligresas de la región de Los Llanos de Comitán, en contra de sus sacerdotes. Las denuncias tienen su origen en diversos tópicos, no obstante, en este trabajo se abordará de manera particular uno de los delitos considerados graves y embarazosos, como lo fue la solicitud de mujeres dentro y fuera del confesionario; detallando los antecedentes del delito, los involucrados y la justificación que utilizaron los párrocos para salir absueltos de las acusaciones y los procesos en su contra. Finalmente se da a conocer el curso y el resultado de algunas denuncias, aunque en menor medida, pues la mayoría de ellas resultó inconclusa y poco a nada se sabe del destino que tuvieron.

Ahora bien, a lo largo de varios años el servicio de los fieles hacia los curas dependía en gran medida de las acciones de los clérigos en los pueblos, si se mostraban sensibles a las labores de culto tal como se exigía, los feligreses colaboraban con vehemencia y podían pasar muchos años en una misma parroquia; por el contrario si los curas se manifestaban reacios para impartir sacramentos y no llenaban las expectativas de los fieles eran estos los que solicitaban su traslado, o en casos extremos su destitución, de acuerdo a la gravedad de la falta.

Con el paso del tiempo y posiblemente derivado de las coyunturas políticas acaecidas en el país durante todo el siglo XIX, la idea de los feligreses de permanecer pasivos y sumisos frente a las acciones y designios de los ministros religiosos y acatar cualquier disposición eclesiástica, fue mermando paulatinamente. Tal parece que los creyentes católicos fueron retomando el control de sus asuntos religiosos, emanado de los procesos conflictivos entre la Iglesia y el Estado, particularmente después de la proclamación de las Leyes de Reforma, las cuales restaban poder a la Iglesia. Gran parte de la feligresía dejó de considerar a sus curas como pastores divinos y optó por manifestar su descontento frente a situaciones en las que se sintieron ultrajados.

Las disputas de los párrocos con los fieles llegaron a ser más comunes de lo que parecen; Taylor (2009), indica que estos conflictos tuvieron un momento pico a finales del siglo XVIII, al menos para la Ciudad de México, Michoacán y Guadalajara; no obstante, en Chiapas y particularmente en la región de Los Llanos, fue hasta ya avanzado en siglo XIX cuando la feligresía decidió denunciar a los curas.

El curato de Comitán y algunos pueblos aledaños, como Socoltenango y San Bartolomé de los Llanos (hoy Venustiano Carranza), entre otros, no quedaron al margen de la lucha entre feligreses y representantes de la Iglesia católica. Existen varias quejas por parte de los pobladores de esos lugares, en ellas se denuncia a los curas por su mala administración y negación de sacramentos, mal desempeño de sus funciones, maltratos

verbales y físicos dentro y fuera de la parroquia, ebriedad y escándalos, abusos por la cantidad de obviaciones exigida, conductas inmorales, concubinato y solicitud de mujeres dentro y fuera del confesionario.

## **Solicitud y Acoso a las Mujeres Dentro y Fuera del Confesionario**

Los temas de carácter libidinoso o las ilegítimas conductas sexuales del clero, o de cualquier alteración del celibato y la penitencia han sido vistos como tema tabú a lo largo del tiempo, sin embargo, esto no quiere decir que no existan libros, obras de arte, críticas y parodias que hayan expuesto las desviaciones de la Iglesia. Principalmente en la cultura europea durante la época medieval, como la asegura Sanz (2003) en la reseña crítica que hizo al cortometraje de los hermanos Baños, titulada *El Confesor* (1920), misma que mostró el comportamiento sexual de los clérigos y el quebranto del celibato, entre otras cosas.

Para el caso de México las conductas lujuriosas de los clérigos han sido poco mostradas al menos en textos literarios o de investigación, González (2002) y Taylor (1999) dieron a conocer en sus obras el delito de solicitud y acoso de feligreses (hombres y mujeres) dentro y fuera del confesionario en el periodo colonial y algunos años posteriores; para el caso de Chiapas, Viqueira (2002) y Ortiz (2003) exponen en sus escritos si bien no casos de solicitud en específico sí denuncias de acoso y faltas a la moral de los párrocos, cada uno en su periodo de estudio correspondiente.

## **Solicitud, Celibato y Confesión**

Desde la irrupción de la Iglesia en América uno de sus objetivos fue vigilar la pureza de la fe y el carácter sagrado de los sacramentos, tarea que corrió a cargo del tribunal del Santo Oficio, que fijó su atención en los clérigos solicitantes, puesto que este delito atentaba de manera directa contra la pureza del sacramento de la penitencia. En este sentido González (1986) refiere:

*El delito de solicitud consistía en que algún confesor, secular o regular, de cualquier grado condición, solicitara o provocara durante el acto de la confesión, antes o después de él, bajo pretexto del mismo, a sus hijos o hijas espirituales a cometer actos "torpes" o deshonestos, generar conversaciones de carácter ilícito o proposiciones impúdicas (p.339).*

Es decir, que los curas se valían de su investidura religiosa y aprovechaban el acto de la confesión para alterar el discurso original del sacramento, para intentar seducir a sus penitentes y satisfacer otro tipo de intereses.

En otro de sus textos, González (2002) define el acto de solicitar esencialmente como pedir; o bien, tratar de conseguir la amistad, el amor, la compañía o la atención de otro. Pero esta forma de entender la solicitud se complementa con otros elementos utilizados para alcanzar el mismo fin: despertar preocupación con promesas, halagos o con la esperanza de lograr algo. Entre las formas más consignadas, se encuentra el uso de palabras elogiosas y amorosas; así como la solicitud por medio de un lenguaje de doble sentido, expresiones eróticas o preguntas personales. Dicho con otras palabras, la solicitud fue toda incitación sexual que el clérigo hacía a su hija espiritual.

Es necesario señalar, que hasta antes de 1559 el solicitar a los fieles (mujeres y hombres) durante el acto de la confesión para tener actos torpes y deshonestos, las autoridades eclesiásticas no lo calificaron como un delito, ya que esa figura jurídica aún no existía. Por tanto, fue a partir de febrero de 1559 cuando el papa Pablo IV mandó publicar la bula *Cum sicut nuper* con la que expresó las principales características de

esta conducta delictiva; asimismo estipuló las sanciones a que se podrían hacer acreedores los eclesiásticos que llegaran a utilizar la confesión para obtener favores sexuales de los fieles (González, 2002).

Por lo tanto, violar el hecho suponía la transgresión contra el celibato eclesiástico, a razón de que el acto de la confesión era el momento más íntimo entre el o la penitente y el sacerdote, situación bastante vulnerable para los confesores faltos de vocación, quienes erraron en su desempeño y manipularon este ejercicio para fines particulares y trataron de establecer relaciones muy alejadas de lo puramente espiritual.

Transgredir el celibato puede tener su origen en la falta de vocación a la vida religiosa, ya que en ocasiones los curas entraban obligados a los seminarios o por alguna razón ajena al sentimiento religioso. La rigidez que su condición les imponía fue una constante, pese a ello hubo párrocos que actuaron calculadamente y estudiaron a fondo la psicología de la penitente de acuerdo a lo que ésta declaraba en el sacramento de la confesión, de acuerdo a ello vislumbraban las posibilidades de sus intenciones. En ocasiones se basaron en regalos, halagos o caricias como método persuasivo para lograr sus designios.

En la mayoría de los casos, las lisonjas en el confesionario o el interés de los párrocos en torno a las feligresas era puramente pasajero y carnal y jamás pretendieron una relación permanente, pocos fueron los que pensaron establecer una relación formal y si en algún momento lo mencionaron fue con la intención de que la solicitada cediera a las pasiones bajas del clérigo. Una de las teorías de González (2002) alude a que posiblemente muchos confesores además de carecer de vocación, no estaban aptos para cumplir con su papel y ante una confesión de carácter sexual resultaron excitados y no dudaron en seducir y solicitar a sus hijas espirituales.

Sanz (2002) afirma que fue en el Concilio de Letrán de 1123 donde el celibato quedó definitivamente constituido como voto sagrado, suponiendo un paso más en la consagración divina de los sacerdotes. Desde entonces se convirtió en un tema ruidoso para la Iglesia por la cantidad de trasgresiones escandalosas en las que se vieron (y se han visto) envueltos los clérigos al quebrantar la norma.

En este tenor, Taylor (1999) expone que a pesar de la promesa del celibato y de las exhortaciones a la misoginia, las relaciones heterosexuales fueron comunes entre los curas, especialmente las uniones monógamas que concernían a vicarios y curas de larga gestión en remotas parroquias y de segunda y tercera clase. El aspecto más sobresaliente de los casos sobre lascivia clerical es el poco caso que hacían los feligreses y el tribunal eclesiástico a las discretas violaciones al celibato, ya que en numerosas ocasiones las infracciones pasaban desapercibidas o permanecían en el anonimato.

La actividad heterosexual y el reconocimiento de hijos no estaban considerados en sí mismos, escandalosos o graves como para requerir prosecución. Por otro lado, el sacerdote que rompía el celibato sin discreción no necesariamente veía debilitada su posición como jefe espiritual a los ojos de sus feligreses (Taylor, 1999). Más contaba su conducta pública como sacerdote y su moral social.

Generalmente cuando se iniciaba un proceso en contra de un párroco por violaciones al celibato se descubrían gran cantidad de ofensas a lo largo de varios años. Los acusados eran clérigos que años atrás escaparon de las consecuencias sociales y políticas por sus conductas impúdicas en varias parroquias o bien por manipular a varias mujeres cuando realizaban visitas.

Ahora bien, en cuanto al sacramento de la confesión es considerado por la doctrina católica como la facultad concedida al sacerdote para conocer los secretos más íntimos del feligrés vistos como pecaminosos

y ofensivos para Dios, por lo tanto, el papel del cura dentro del confesionario es actuar como medio de la misericordia divina y transmitir su perdón imponiendo una penitencia para redimir las faltas. En este sentido, Sanz (2003) señala que:

*La intimidad entre el confesor y el fiel que requiere el sacramento, se utiliza para facilitar al sacerdote el acercamiento íntimo al penitente, en este caso a las fieles. De una forma coloquial, se puede decir que el confesionario se utiliza, como el lugar en el que los sacerdotes administran a sus feligreses, además de la absolución, "un exorcismo de sus demonios, narrado con la debida descripción de las actividades sexuales que lo constituyen" (p. 29).*

El confesionario era el sitio idóneo para la comunicación privada con las mujeres, especialmente con jóvenes solteras; la tentación para aprovechar la privacidad y expresar deseos amorosos era irresistible para algunos. Ciertos sacerdotes acusados de solicitudión dijeron haber cortejado antes de que la confesión comenzara o que se rehusaron a confesar a la penitente del todo al creer que así no violaban la santidad del confesionario. Otros confesaron y absolvieron a la penitente y luego la invitaron a su habitación bajo el pretexto de una mayor instrucción espiritual (como veremos más adelante). "Algunos estaban tan descarriados que no dudaban de hacer todo tipo de lisonjas, en lanzarse a una apasionada conversación referente a la cópula y acariciar a las mujeres ahí mismo" (Taylor, 1999, p. 275).

Dentro del confesionario (y en ocasiones afuera) los curas se valieron de cantidad de recursos empleados con frecuencia para llamar la atención de las fieles, uno de ellos fue el de alabar la belleza física o espiritual de la mujer, seguramente esta estrategia fue utilizada porque nadie mejor que los clérigos conocía y sabía la necesidad que esas mujeres tenían de afecto y cariño, pues la mayoría les confiaba las penurias ocurridas en sus matrimonios o con sus padres y recurrían a ellos esperando consuelo y palabras de aliento. Era entonces cuando los confesores aprovechaban la situación vulnerable de las feligresas y las pretendían no sólo con palabras cariñosas, también haciéndoles algún tipo de obsequio con una doble intención.

En la mayoría de los casos las víctimas de este delito eran mujeres jóvenes, de condición precaria y analfabeta, habitantes de los lugares aledaños a los pueblos, mujeres que no podían redactar una denuncia y con pocos medios para hacerlo, quizá por esto los curas creyeron que solicitar a una mujer de este gremio era menos riesgoso a diferencia de una penitente instruida y de mayor rango económico.

Desde la perspectiva de González (2002) cabe señalar que en ocasiones existió una abierta aprobación por parte de las mujeres, y los confesores no siempre fueron los únicos responsables del delito pese a la falta de vocación y debilidad carnal, la conducta de las mujeres también dio pie a realizar las faltas y aunque unas no volvieron a pararse en el confesionario otras sí aceptaron el cortejo, no obstante, esto no justifica el comportamiento de los transgresores. Poco se sabe de los motivos que tuvieron para aprovecharse de las circunstancias de las feligresas, lo claro es que se dio a causa de su desamparo y la lascivia del párroco.

Por otra parte, el mismo autor explica que existieron tres vías para incurrir en el delito de solicitudión, establecidas por las autoridades inquisitoriales -y que probablemente se siguieron usando por los gobiernos eclesiásticos a cargo de los obispos-, en primer lugar estaban los actos torpes definidos por tocar (o al menos intentarlo) las manos, los dedos, la cabeza, la cara, las rodillas, los pies u otras partes más íntimas del cuerpo del penitente, en caso de las mujeres los senos y la vagina. En algunas ocasiones realizaron las caricias a través de los orificios del confesionario cuando él se encontraba en el interior y la penitente afuera en posición de orante.

La segunda vía fueron las conversaciones ilícitas, no se sabe exactamente su contenido, pero seguramente eran de carácter sexual, como por ejemplo hacer preguntas o comentarios para provocar la excitación de las mujeres y satisfacer sus propias fantasías. Y la tercera, referida a las proposiciones deshonestas, el autor aclara que los inquisidores no definieron claramente en qué consistía, sin embargo, es fácil vislumbrar el delito a través del estudio de algunos casos, en que los curas citaron a las mujeres fuera de la iglesia con el pretexto de instruir las espiritualmente, ya estando a solas intentaban tocarles sus partes vergonzosas y persuadirlas con discursos lascivos. Algunos ejemplos de estos tres tipos de delito se muestran más adelante.

González (1983) menciona que una de las medidas preventivas para controlar este tipo de infracciones el Santo Oficio dictó un edicto promulgado el 31 de marzo de 1783, en éste se ordenó a las mujeres que sólo podían hacer la confesión en muebles de puertecillas cerradas para evitar cualquier contacto con el confesor, se ordenó también el uso de rejillas con orificios pequeños donde no cabían las manos, la confesión sería únicamente por la parte lateral y nunca de frente, por ningún motivo el confesionario estaría en un lugar apartado y oscuro y cuando se requiriera la confesión a domicilio se haría en un lugar visible o con las puertas abiertas.

Aun con estas medidas los clérigos se las arreglaron para cometer los delitos y violentar las normas, ya que hicieron uso de su autoridad como párrocos y de la confianza que la feligresía depositaba en ellos. En la mayoría de los casos en que se dio la solicitud los curas amenazaron a las víctimas con la suspensión de auxilios espirituales, excomuniones y hasta con maltratos físicos, razón por la que muchas prefirieron no dar parte a ninguna autoridad, temerosas de enfrentar a sus esposos y a ser parte de mofas dentro del pueblo. Después de exponer la definición del delito y las normas que se establecieron para regular las conductas de los clérigos, veremos a continuación –y cómo a pesar de un siglo de diferencia–, estas acciones se repitieron en años posteriores, inclusive en regiones impensables, los curas quebrantaron su papel como guías espirituales y la mayoría de sus atropellos en cuanto a su comportamiento inmoral quedaron impunes como había ocurrido un siglo atrás.

## **Algunos Casos de Solicitud y Acoso en la Región de Estudio**

El delito de solicitud en la región de Los Llanos de Comitán, vio la luz en la segunda mitad del siglo XIX, aunque antes ya se habían denunciado a curas por conductas inmorales y por concubinatos las delaciones más fuertes ocurrieron hasta este periodo. Algunos de los párrocos acusados llevaban consigo una larga lista de cargos y nada se había hecho por iniciar una investigación al respecto, la mayoría continuó cometiendo este tipo de atropellos durante varios años y algunas de las denuncias sí dieron pie a una indagación por parte de la superioridad eclesiástica, pero la mayoría resultó inconclusa y absuelta por falta de pruebas.

En este apartado conoceremos las protestas más sobresalientes hechas por la feligresía de la región (y algunos ejemplos de otros pueblos) en contra de los párrocos.

Una de las protestas más fuertes (ajena a la región de estudio) apuntó contra el clérigo regular fray Vicente Rojas, en el año de 1859, encargado de la parroquia de Jitotol, (comunidad perteneciente a la región Zoque). La denuncia la ejecutó el señor Icidro Antonio Centeno, propietario de una finca denominada El Rosario, este acusó al párroco de pretender prostituir a tres niñas de aproximadamente entre doce y trece años que tenía viviendo en su casa.

Centeno aseguró que el cura le sugería acciones a las jovencitas para convencerlas de prostituirse; al no lograr su cometido el cura Rojas las persuadió de envenenar a la esposa del denunciante pues era ésta



un impedimento para alcanzar sus fines. Pese a que las intenciones de Vicente Rojas no fueron consumadas Icídro Hernández solicitaba el traslado del cura y el arribo de otro clérigo para poder gozar de los auxilios espirituales, "tan precisos como necesarios", recalcó.

En cuanto a la solicitud en el confesonario, el cura J. Vicente Pineda de la parroquia de Comitán, fue denunciado e investigado por la superioridad eclesiástica, de hecho el proceso de indagación abarcó desde 1863 hasta 1868, concluyendo con la absolución del cura por la nula probidad de los testimonios y la "dudosa" reputación de las denunciadas. La acusación, fue hecha por la feligresa Francisca Martínez el 23 de abril de 1863, presentándose ante el presbítero José Hilario Aguilar, encargado en ese momento de la parroquia de Comitán, manifestando haber sido forzada a denunciar al cura Pineda por el crimen de *solicitacion in confesione*, mismo que tuvo lugar en la iglesia de San Bartolomé, la cual administraba el cura. Antes de dar cuenta a las autoridades superiores el presbítero Aguilar interrogó a la señora Martínez para que le diera los detalles de la acusación con el objetivo de no dejar impune un acto semejante.

Mientras se corroboraba la queja de Martínez, apareció otra supuesta víctima delatando el mismo crimen, la señora Margarita Josefa Aguilar, solicitada por Pineda en el pueblo de Petalcingo (ubicado al norte del estado). Por lo que se dispuso lo siguiente: "En vista pues, de la denuncia de dos crímenes de igual naturaleza de ambos condenados por la moral, la religión y sociedad, el tribunal eclesiástico tuvo a bien decretar una suspensión preventiva al presbítero Pineda a fin de que no ejerciese función alguna de su ministerio, acordando al mismo tiempo la acumulación de autos y que se siguiese bajo un acuerdo (Francisca Martínez y Margarita Aguilar, Comitán, 1863-1868).

En este tenor, pero algunos años más tarde, el cura Eleuterio Suárez, de San Bartolomé, fue denunciado por la feligresa María del Rosario Caballero, por las propuestas indecorosas que el presbítero le hizo en el confesonario. Con base en sus deberes como cristiana para denunciar *in confesione impia* (la confesión de los malvados), expuso que, en enero de 1865, en el mismo confesonario de la ermita, se presentó el cura Eleuterio, para confesar a los habitantes de la finca, para lo cual ella se había preparado con antelación. Después de esperar unas horas, Caballero entró al confesonario para iniciar su confesión, y fue entonces cuando el párroco le exigió que le tomara la mano sin soltarla hasta poco antes de concluir.

Finalizada la confesión, la feligresa esperó los "saludables consejos" del cura Eleuterio, pero en vez de ello éste le preguntó si lo amaba, a cuya interrogación ella "llena de sencillez" contestó que sí, no conforme el cura nuevamente la cuestionó y quiso saber si lo amaba mucho, al mismo tiempo que le apretaba la mano, y de igual modo ella respondió positivamente. Continuando con el interrogatorio, el cura la cuestionó acerca de su origen, de su familia y de su esposo; le propuso llegar a visitarlo a su convento o en su defecto, señalar un lugar silencioso para hablar a solas y "últimamente me ofreció mil agasajos si me portaba fiel a toda clase de recursos", aseguró Caballero (María del Rosario Caballero, San Bartolomé, 1865).

En ese mismo pueblo, pero ahora en 1879, el presbítero Manuel de Jesús Martínez, coadjutor de la parroquia de Comitán, fue delatado ante la superioridad eclesiástica por el cura José Fernando Macal, de igual manera, por abuso dentro del confesonario. La denuncia corrió a cargo de la feligresa Isabel Morales, quien se presentó ante Macal *extra confesione*, es decir, fuera del confesonario y le reveló que cuando se acercó al cura Martínez para solicitar el sacramento de la penitencia éste la solicitó para "terapia" y la introdujo en su aposento.

Dando paso a otra de las denuncias y por el mismo delito, el nombre del cura de Comitán Francisco Carreri, fue tremendamente mencionado en las quejas de solicitudación, todo parece indicar que este cura abu-

só de su cargo durante varios años de su ejercicio y en las distintas parroquias que tuvo a su cargo, debido a que hay protestas que van desde 1879 hasta 1887 y la mayoría sin obtener ninguna respuesta.

El primero en hacer mención de la conducta de Carreri fue el párroco Eligio Velazco, encargado del curato de Comitán en 1879, en un informe enviado al vicario capitular para dar a conocer la administración parroquial del mismo pueblo. Velazco expuso los excesos y el comportamiento de los curas Manuel de Jesús Martínez, (mencionado en la queja anterior) y de Francisco Carreri, cura de Zapaluta, a quien acusó de sus excesos con el alcohol y de conductas impropias, específicamente de ser un re un veneream (culpable sexual).

Carreri, fue visto varias veces en situaciones embarazosas a causa del alcohol, incluso desató el escándalo hablando de manera alterada y amenazando a un habitante del pueblo de nombre José Domingo Arguello, hermano de la feligresa a la que perseguía, a razón de que un par de noches atrás le impidió entrar a su casa por considerarlo inoportuno y porque las visitas en la madrugada se habían vuelto un tanto frecuentes.

Otros más indicaron que Carreri los invitó a beber unas copas, unas veces en su casa y otras en el convento donde realizaba bailes e invitaba a varias muchachas. Ese mismo año, el cura Velazco escribió nuevamente a la superioridad eclesiástica para evidenciar a Carreri por solicitar adturpia intra sacramentum penitentia, (dentro del sacramento de la penitencia), a una niña de Las Margaritas, a quien se le dificultó llegar a hacer la denuncia.

El cura Velazco puso al tanto de los acontecimientos al vicario foráneo Juan Félix Penagos, pero como se encontraba enfermo no había podido ir a Zapaluta a cerciorarse del caso y tardaría en hacerlo debido a su estado de salud. Fue esta una de las razones por las que los párrocos solicitantes no cesaron en su conducta, pues muchas veces las denuncias no procedieron o quedaron irresueltas debido a la falta de interés del gobierno eclesiástico.

En este sentido, el cura Francisco Carreri, siguió violentando la norma y continuó abusando de otras feligresas. Así lo corroboran las denuncias emitidas en su contra en los años siguientes, cuando cuatro feligresas se quejaron del acoso del padre Carreri dentro del confesionario y dijeron haber sido tocadas de forma “deshonesta”, obligadas a devolver las caricias y víctimas de las palabras impropias del cura

La señora María del Rosario fue otra de las víctimas de Carreri y denunció al cura, instruida en su labor como cristiana y juró en nombre de Dios que su relato era verdadero, y confesó:

*Habiendo concurrido a confesarme en la iglesia principal de esta ciudad y habiéndome acercado a esto de las seis de la tarde al confesionario del padre don Francisco Carreri: yo había comenzado mi confesión, sentí que una mano tocaba la mía, luego el brazo y a continuación el pecho que tenía cerca de la entrada del confesionario, debajo del de reboso que me cubría. Sorprendida de esto, y no sabiendo que pensar fije mi vista para advertirle lo que pasaba y acceder que era la mano del mismo sacerdote, por lo que tuve que preguntarle ¿Qué era aquello? porque se conducía de tal modo, y en el momento me incline hacia la pared esto retirándome de la puerta del confesionario y el haciéndose que no entendía mi pregunta, me llamaba la atención hablándome en la otro extremidad de la mejilla, para que me acercara yo a la puerta por donde el sacaba la mano (Archivo Histórico Diocesano San Cristóbal, Carpeta 389, Exp.17.).*

Un par de años más tarde la feligresa de nombre Cleotilde García, también del pueblo de Zapaluta, dirigió una carta al obispo para quejarse del padre Carreri, quien en más de ocho ocasiones le agarró partes del cuerpo y trató de excitarla dentro del confesonario, expuso:

*En todo el año pasado de 86 y en más de 8 ocasiones que me confesé en este templo con el señor Presbítero Don Francisco Carreri, durante la confesión que llo (sic), hacía, él alargando su brazo por la puerta del confesonario me agarraba las manos y me obligaba a pasar por la misma puerta uno de mis brazos; con una mano aseguraba la mía y con la otra me tocaba por fuera los pechos buscándome la cara. Se ocupaba de excitarme muy bien y no me dijo una sola palabra provocativa, algunas caricias, explicaba que sólo conmigo hacía eso porque confiaba que nunca le diría a persona alguna. (Archivo Histórico Diocesano de San Cristóbal, Carpeta 2338, Exp.6)*

Posteriormente Carreri se vio envuelto en otra denuncia grave, ahora por abusar y tocar a algunas mujeres cuando se dirigió a visitar a una enferma, y es que, situaciones como esta fueron aprovechadas por los curas infractores debido a que era el momento más asequible de las feligresas y suplicaban los auxilios espirituales correspondientes. La acusación estuvo a cargo de Audalia Jiménez, citada a declarar por el cura Penagos bajo previo juramento y en presencia de un notario.

Jiménez, contó que el día tres de octubre de 1886 se encontraba sirviendo en la cama a Jertrudis Aguilar, gravemente enferma, por esa razón llamaron al padre Carreri para administrarle los santos sacramentos a Jertrudis en su lecho de muerte, mientras esto pasaba el padre dispuso quedarse a solas con la enferma y con la señora Jiménez, se dirigió entonces a esta última y comenzó a tocarle los pechos y el estómago preguntándole al mismo tiempo si esas eran las partes que le dolían a la enferma y con la otra mano le jaló las enaguas. (Jertrudis Aguilar, Comitán, 1887)

A todo esto, Audalia no se atrevió a levantar la mirada por respeto al cura pese al largo rato que tardó tocándola y haciéndole preguntas impropias. Después, Carreri le preguntó si había examinado a la enferma y le contestó que eso lo hizo una joven que se encontraba afuera, en ese momento ordenó hacerla pasar y el retiro de Audalia. Enseguida entró la jovencita, al parecer de catorce años, de igual forma indígena; permaneció largo rato dentro de la casa de la enferma y cuando salió se dirigió a las otras mujeres que se encontraban afuera y les preguntó si también les había tocado los pechos y el estómago.

Todo parece indicar que Carreri se aprovechó de las circunstancias de las feligresas, especialmente cuando se encontraban enfermas, y un año más tarde la señora Vicenta Morales, vecina del pueblo de Comitán, también lo evidenció por haberla tocado "indecorosamente" cuando encontrándose muy enferma le pidió que le administrara los sacramentos correspondientes. Morales, dijo que antes de empezar a confesarla le preguntó qué tipo de enfermedad tenía y al mismo tiempo comenzó a manosearle los pechos, el estómago y el bajo vientre, preguntándole si esas eran las partes dolorosas (estrategia empleada anteriormente por el cura) y que al intentar tocarle partes "pudendas" ella llena de temor decidió cubrirse.

## Reflexiones Finales

Como se pudo percibir, el tema de la solicitudación y abusos en el confesonario estuvieron presentes con mayor frecuencia en el pueblo de Comitán (incluidos los lugares aledaños a éste) y San Bartolomé; los nombres de los confesores solicitantes se repiten en varias de las denuncias y es evidente entonces la negativa -y en el mayor de los casos inexistente, resolución de la autoridad eclesiástica-, tanto para atender las quejas en

las cabeceras como en los lugares contiguos a ellas. Por lo tanto, las declaraciones de las feligresas agraviadas se hicieron perdidas en los archivos parroquiales y en los juzgados episcopales.

Como se mencionó al principio, se cuenta con escasa información acerca de los procesos y resultados de las denuncias que emitieron las feligresas y algunos párrocos en contra de los trasgresores. En la mayoría de los casos, las protestas fueron ignoradas por la autoridad eclesiástica o a lo sumo enviaron llamados de atención induciendo a los curas a no reincidir en sus faltas.

Las protestas que en ocasiones y de algún modo si fueron atendidas, fue por insistencia de otros párrocos, a quienes la superioridad les encargaba tomar cartas en el asunto, es decir, llevar la investigación y vigilar más de cerca la conducta de los curas acusados, para ello se les ordenó valerse de testigos decentes y virtuosos, con la finalidad de corroborar el mal comportamiento de los curas; los testigos eran interrogados uno a uno y bajo juramento previo, resaltando su deber como cristianos católicos.

Si bien es cierto que durante la segunda mitad del siglo XIX la diócesis chiapaneca vivía una importante merma de párrocos a causa de los conflictos entre la Iglesia y el Estado, ésta también fue usada por el gobierno eclesiástico para no remover a los curas infractores de sus parroquias, bajo la excusa de la falta de clérigos. Por lo que las protestas fueron revisadas (algunas, claro está) de manera más estricta, a causa de que no se podían arriesgar a la remoción o destitución de un cura sin tener a alguien que lo suplantase y por tanto dejar a los pueblos sin los auxilios espirituales.

El destino de la mayoría de los curas acusados es incierto y sólo en algunos documentos se logra disminuir las secuelas de sus actos, lo que se puede asegurar es que un gran número de ellos logró salir intacto de las delaciones en su contra, ya fuera por agravios, ebriedad, conductas inmorales, concubinatos, solicitudión, etcétera. Coadyuvados por sus colegas y por el gobierno eclesiástico, quien hizo oídos sordos a las denuncias y decidió solapar sus faltas, quizá con el objetivo de resguardar la imagen de la Iglesia y sus representantes, tan necesaria en un periodo lleno de conflictos y tan falto de reconocimiento.

## Bibliografía

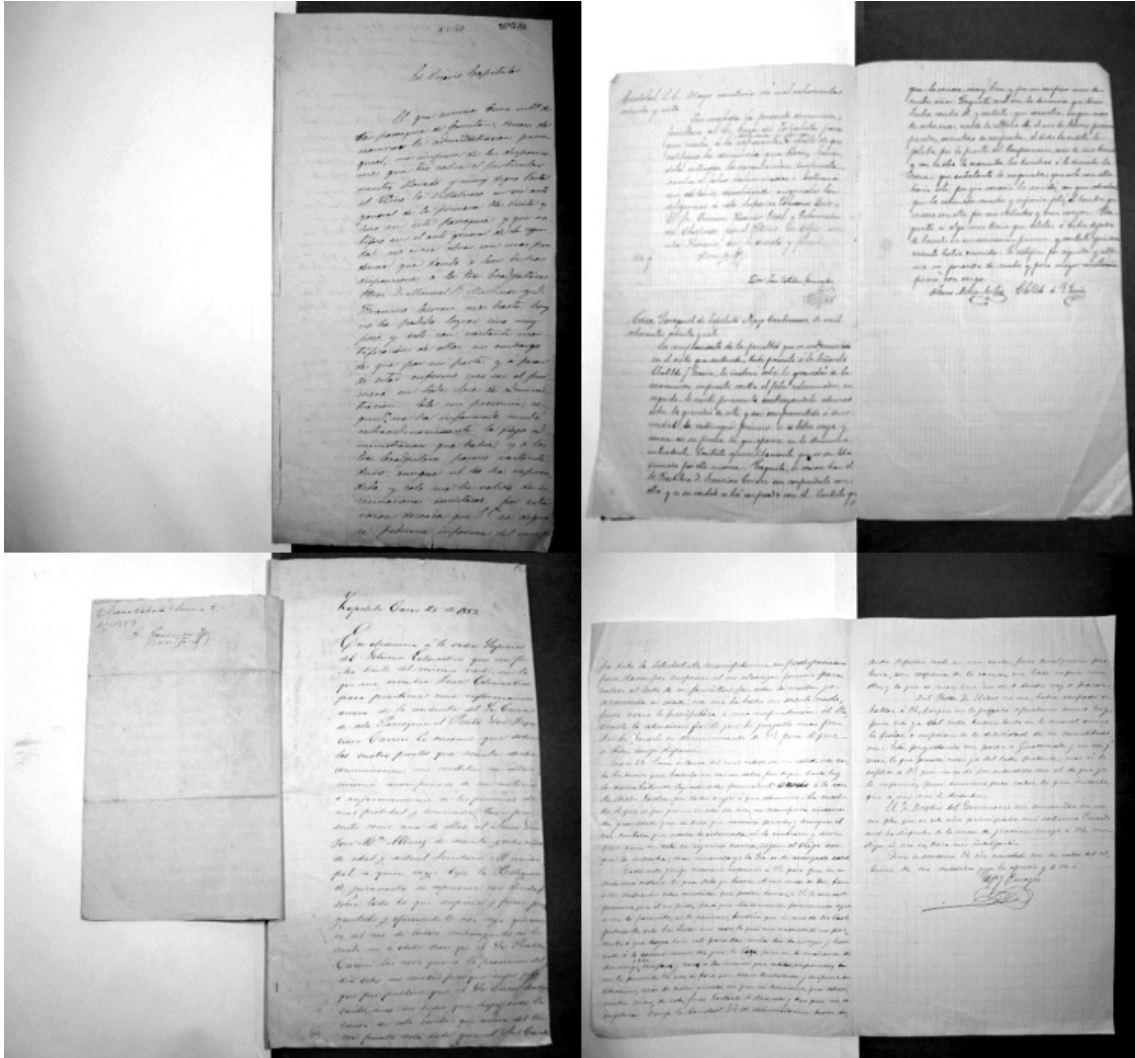
- González, J. (1986). "Clérigos solicitantes, perversos de la confesión": En Ortega, S (Ed.), De la santidad a la perversión, México, Grijalbo, pp. 239-256.
- González, J. (2002). *Sexo y Confesión. La Iglesia y la penitencia en los siglos XVII Y XIX en la Nueva España*, México, D.F, INAH-CONACULTA.
- Sanz, F. (2003). "El Confesor de los Hermanos Baños (1920). Un singular tratamiento de lo religioso en el cine mudo español". Artigrama. (Número 18), pp. 1-32.
- Taylor, W. (1999). *Ministros de lo sagrado. Sacerdotes y feligreses en el México del siglo XVIII* (traducción de Óscar Mazín y Paul Kersey), Vol. II. México: El Colegio de Michoacán.
- Taylor, W. (1995). "El camino de los curas y de los Borbones hacia la modernidad", En: Matute, A (Ed.), Estado, Iglesia y Sociedad en México, México, Porrúa, pp. 81-113.

## Fuentes Consultadas

- Autos formados a raíz de las acusaciones en contra del cura Fray Vicente Rojas, Denuncia, Carpeta 720, Exp.3, disponible en Archivo Histórico Diocesano en San Cristóbal de las Casas.
- Denuncia de Francisca Martínez y Margarita Josefa Aguilar, Carpeta 2814, Exp.5, disponible en Archivo Histórico Diocesano, San Cristóbal de las Casas.
- Confesión de María del Rosario Caballero a la Superioridad Eclesiástica, Carpeta 389, Exp.17, disponible en Archivo Histórico Diocesano, San Cristóbal de las Casas.
- Carta de José Fernando Macal al bachiller Juan Facundo Bonifaz, Carpeta 389, Exp.108, disponible en Archivo Histórico Diocesano, San Cristóbal de las Casas.
- Informe del cura Eligio Velazco al Vicario capitular, Carpeta 2692, Exp.51, disponible en Archivo Histórico Diocesano, San Cristóbal de las Casas.
- Diligencias practicadas por Jesús María Avilés, Carpeta 2338, Exp.7, disponible en Archivo Histórico Diocesano, San Cristóbal de las Casas.
- Carta de Eligio Velazco a Juan Facundo Bonifaz, Carpeta 2348, Exp.6, disponible en Archivo Histórico Diocesano, San Cristóbal de las Casas.
- Denuncias en contra del padre Francisco Carreri, Carpeta 2648, Exp.9, disponible en Archivo Histórico Diocesano, San Cristóbal de las Casas.
- Carta de Cleotilde García al obispo Mariano Luque y Ayerdi, Carpeta 2338, Exp.6, disponible en Archivo Histórico Diocesano, San Cristóbal de las Casas.
- Diligencias practicadas a raíz de las denuncias en contra del padre Francisco Carreri, Carpeta 2648, Exp.10, disponible en Archivo Histórico Diocesano, San Cristóbal de las Casas.

### Anexos

(Algunas de las denuncias de las feligresas en contra de los párrocos acusados)



■ Recepción: 12 de Diciembre del 2017 | Aprobación: 20 de Abril del 2018.

## RESEÑA

**Mena Ledesma, Patricia (2016).  
Políticas de profesionalización de educadores indígenas,  
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca, México.**

José Bastiani Gómez<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Colabora como Asesor Académico en el Posgrado de Educación y Diversidad Intercultural en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071. Y tienen como Línea de Investigación. Educación superior en contextos multiculturales donde realiza actividades inherentes a la investigación y difusión en el campo educativo.

El pasado 10 de junio del 2018 recibí invitación de parte de las autoridades de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 para realizar la presentación del libro de la colega Dra. Patricia Mena Ledesma. El acto académico-cultural se celebró por la tarde en el recinto del Museo Café de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas y esa actividad formó parte del quehacer de difusión de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Me congratulé y llené de satisfacción que en aquella tarde estuvieran personas que acompañaron la presentación de la obra. Me correspondió entonces reseñar a través de un escrito que elaboré sobre la obra de la profesora-investigadora Patricia Mena Ledesma denominada Políticas de profesionalización de educadores indígenas que, bajo el sello de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 se publicó recientemente en Oaxaca, México. Quiero señalar que dos razones fundamentales me atrajeron en revisar y hablar sobre el contenido del libro. Una primera razón es que me complace haber leído la obra porque conocí a la profesora Patricia Medina a finales del año 1999 cuando impartía clases en los estudios de Maestría en Educación Indígena en la Facultad de Humanidades de la UNACH y la otra razón es que el contenido del libro es producto de un trabajo arduo de investigación que realizó en el ámbito de la educación superior intercultural.

Las ideas que contiene la obra representan en esta tarde un momento de análisis para la coyuntura política de las reformas educativas en el país. El conjunto de discusiones que se hace de manera pertinente constituye un referente importante para comprender y reflexionar los procesos de formación docente de profesoras y profesores de educación indígena y también para entender la formación universitaria de estudiantes indígenas y no indígenas que ingresaron a la educación superior intercultural bajo el amparo de las denominadas Universidades Interculturales.

La obra de la profesora Mena (2016) que se presenta se estructuró en seis capítulos: Políticas educativas y el estado, Aspectos metodológicos, las plataformas oficiales, la formación de maestros indígenas en México, los contextos étnicos de las universidades interculturales y finalmente, encuentros y desencuentros entre políticas interculturales y los actores sociales. Ambos enunciados temáticos dejan entrever que su autora formalizó su capacidad y sensibilidad intelectual estructurando un proyecto de investigación que viene a ofrecernos a la comunidad universitaria de Chiapas la posibilidad de enriquecer nuestros aprendizajes académicos.

Los capítulos enunciados poseen una estructura conceptual que los temas señalados de manera nítida y clara aluden a una delimitación teórico-conceptual lo que hace que la lectura del texto sea amena y ágil en su comprensión y reflexión pedagógica. Como lo señala en un inicio del texto, la propia investigadora Mena asume que conceptualmente recurrió a las aportaciones de la antropología y sociología para desenrañar de manera creativa los procesos formativos que ocurren en dos escenarios educativos y étnicos: las Universidades Interculturales ubicadas en San Felipe del Progreso, del estado de México y San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

En estas dos realidades educativas, el trabajo etnográfico fue rico en datos de campo que realiza y obtiene Mena lo que le ha servido para enlazar el concepto de política que se asume como un instrumento de poder útil, de ordenamiento y de formación de individuos en una determinada sociedad y en la educación superior (Mena, 2016). Esta misma concepción moderna se contrapone a aquéllas elaboraciones conceptuales ocurridas y empleadas en el ámbito antropológico que estudiaron a las sociedades tribales y diferenciadas cuando se observa que el fenómeno étnico educativo como mecanismo de clientelismo, de atraso y subordinación política frente al estado-nacional. Sin embargo, para Mena (2016) este concepto de política extraído de las reflexiones antropológicas llevadas al campo de la comprensión de la educación de los pueblos indígenas y de las instituciones de educación superior como son las universidades interculturales emergidas en una coyuntura política de la década de los noventa se visualizan como entidades políticas dotadas de poder estructurante y de directriz para conducir sociedades, instituciones, agencias sociales y educativas.



También el concepto clave al que recurre Mena y que complementa el marco teórico proviene de las aportaciones de la sociología de la educación que apela a las reformas educativas que con una fuerza desmitificadora encara los profundos cambios que están ocurriendo en los sistemas educativos del mundo contemporáneo. Ambos conceptos, localizados en el contenido del libro son utilizados de manera pertinente para comprender de manera histórica la construcción y los efectos de las políticas educativas en la educación básica y educación superior de los pueblos originarios de México y Latinoamérica. Resulta importante señalar para el momento que presenciamos que ambos conceptos de política y reformas educativas permite que la profesora Mena retrate y oriente de manera concienzuda las explicaciones que cualifican de manera esmerada y oportuna los hechos reales que se asumen como fenómenos socioeducativos de la formación de profesionistas que ocurre en las dos universidades interculturales.

Llama la atención que la explicación que asume Mena (2016) contextualizada con el entorno local, regional, nacional e internacional derivado de las implicaciones de la globalización en el terreno de las políticas educativas que se han ido aplicando en la educación superior intercultural de los pueblos indígenas. Es una perspectiva cualitativa integral y bajo el enfoque etnográfico permitió que la maestra Patricia Mena pueda construir de manera inteligente las implicaciones de la política y las reformas educativas sobre el terreno de las políticas educativas hasta llegar y tocar fondo con las implicaciones de estas en dos ámbitos étnicos profundamente diferenciados y con sus problemas en el desarrollo de la educación. Con una inteligencia disciplinada para hilvanar explicaciones también recurre a otros conceptos secundarios que son planteados y probados en su capacidad explicativa. Los conceptos de discursos de la política educativa, identidad, diversidad, lenguas indígenas, grupos minoritarios y equidad son utilizados de manera pertinente para valorar la educación intercultural en dos contextos locales y su relación entre lo regional para insertarse en una trama de comprensión en el ámbito internacional de la educación de los pueblos originarios, sus debates políticos y académicos. Además, la transcendencia de estos conceptos radica en explicar lo que ocurre a raíz de las reformas jurídicas a las constituciones políticas de los estados nacionales en América Latina para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

También en el capítulo tres se analiza el comportamiento de las normas que han delineado la educación intercultural cuya concepción se ubica más allá de lo pedagógico para inscribirse en un tema de reconocimiento a los derechos humanos de las minorías étnicas en el mundo contemporáneo. En el caso de México, la emergencia y legitimación de un discurso jurídico-político sobre la educación intercultural cobra sentido porque se convierte en un conjunto de disposiciones que recupera la historia de la educación bilingüe bicultural e intercultural bilingüe. Y más aún, la reforma jurídica sobre derechos lingüísticos del 2003 son los eventos de mayor trascendencia social que han transformado el panorama y resultados de la educación básica y superior en el país.

La maestra Mena, en el escenario real con mayor dilucidación a partir de los datos de campo, hurga la trama de las aplicaciones del modelo de educación intercultural, no sin antes señalar que los modelos que precedieron al actual, respondieron a una concepción política de sociedad en el marco del proyecto de estado-nación moderno y al contexto de internacionalización de la sociedad. Me refiero a la educación bilingüe-bicultural como modelo o paradigma que se inspiró como lo dice Mena (2016) en aquella visión romántica del pasado mesoamericano que ató la conciencia mexicana. En este doloroso proceso de simbiosis cultural acontecido en las comunidades indígenas y escuelas desde una posición crítica Mena se posiciona para decirnos que la educación ha sido sujeto de interés político y que los procesos de exclusión e inclusión han marcado las desigualdades sociales en el campo de la educación indígena. Y sobre todo, Mena con una voz recurrente de argumentos explica de manera objetiva las condiciones sociales de la formación de los maestros indígenas a partir de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Indígena como parte del proyecto moderno de la educación superior en el contexto del desarrollo de la política formativa de docentes de la UPN, Ajusco México en la década de los noventa.

Este proyecto formativo de docentes indígenas ha sido la experiencia más novedosa de la educación intercultural en América Latina donde se han formado cientos de maestros indígenas que atienden localidades en condiciones de pobreza social y material. También este proyecto de formación docente indígena se considera un antecedente de educación superior intercultural en México. En este sentido, se discute que uno de los impactos positivos de la formación universitaria ha sido preparar o actualizar a los profesores de educación primaria indígena, aunque se admite que ha sido un proyecto de política de estado que, fomentado la profesionalización deficiente en los profesores egresan en condiciones funcionales y comunicativas reflejan carencias de escribir la lengua materna y el español. Pese a que existe una reforma de derechos lingüísticos del 2003 en México, en Chiapas prevalece el abandono social por parte de las autoridades que presiden los espacios de poder en el campo educativo.

La mayor parte de los esfuerzos institucionales se ha traducido en componentes de arbitrariedad social que están provocando que la educación intercultural bilingüe no trascienda en las regiones interculturales de Chiapas. Y más aún, esta situación se vuelve gravemente complejo porque las fuerzas del poder político de diversas posiciones ideológicas actúan de manera contradictoria en la educación indígena. Los esfuerzos positivos son escasos y contados en materia de innovación educativa intercultural bilingüe.

También en Las Unidades de UPN en el país siguen siendo entidades de educación superior sin presupuesto y sin estatus jurídico, lo que severamente ha afectado el desarrollo de la formación docente indígena. Y, por el contrario, se camina a marcha forzada con conflictos en el rubro de financiamiento, ausencia de cuerpos académicos, y una escasa investigación lo que se traduce en un efecto negativo en la educación intercultural bilingüe en las regiones de la entidad.

El contenido del libro por sí solo es una modesta contribución al desarrollo de la investigación y la cultura universal. Por eso, logro inferir que la política educativa superior intercultural tiene retos entre los asesores académicos que aún necesitan formarse en el campo de la investigación educativa. Este es el caso donde asesores destacados de la UPN, Unidad 071 necesitan de una política adecuada de formación y actualización docente vía programas de doctorado que se encuentren inscritos en el Programa Nacional Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Chiapas (CONACyT) para resarcir esta contradicción formativa entre asesores académicos y la comunidad docente que se forma en la Universidad Pedagógica Nacional.

El apartado referido al trabajo etnográfico de los dos contextos étnicos de San Felipe del Progreso del estado de México y San Cristóbal de Las Casas, Chiapas da cuenta de los procesos de transformación histórico y político. Considero que los juicios vertidos por Mena dibujan condiciones sociales que finalmente se resumen en un proceso de exclusión social y de pobreza y marginación educativa. En Chiapas, por una parte, con una densa población indígena tsotsil-tseltal ha configurado el paisaje demográfico con serias limitaciones de desarrollo humano que son impedimentos para realizar una educación intercultural si es que se le puede llamar de calidad; y por otra San Felipe con una población mazahua que experimenta los embates de incorporación al proyecto nacional desde un fenómeno de migración como lo documenta la propia autora del libro.

La movilización política y social propiciada por el movimiento zapatista de 1994 en Chiapas ha significado un impulso positivo en la lucha por los derechos humanos de las poblaciones indígenas y por una educación pertinente y social en las comunidades indígenas. En ambos contextos (San Felipe y Chiapas), los datos empíricos recabados por Mena (2017) permiten señalar que los estudiantes que acceden a estudiar estas carreras de: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Comunicación Intercultural, Derecho intercultural y Medicina con Enfoque Intercultural presentan serias debilidades en su formación escolar y experimentan limitaciones en procesos de comprensión lectora derivado del desarrollo de la política homoge-

nizante y castellanizante de décadas pasadas del siglo XX. Sin embargo, se reconoce que una de las bondades del desarrollo de estas dos universidades ubicadas en dos contextos culturales diferenciados, pero, marcados por sus historias propias es que son entidades educativas que están promoviendo un esfuerzo aislado por formar a jóvenes que se reincorporen al mundo de sus comunidades indígenas situación que no está ocurriendo actualmente. Esta aseveración puede constatarse en la Universidad Intercultural de Chiapas cuando un número considerable no quieren regresar a sus lugares de origen. Patricia Mena (2016) reconoce que estas universidades interculturales son espacios formativos que resignifican identidades culturales y educativas, pero, al mismo tiempo se viven procesos graves de lucha de poder político.

Esta reflexión me permite ubicar a la UNICH que desde el año 2013 a la fecha con la sucesión de poderes del gobierno en la entidad chiapaneca se generaron cambios en la vida política de la universidad lo que ha llevado a un retroceso grave del desarrollo de la educación intercultural superior. Y, por el contrario, se ha convertido en una institución universitaria de agencia de colocación laboral familiar de grupos de poder de distintas filiaciones partidistas donde prevalece el nepotismo, la violación a los derechos humanos y la destrucción paulatina de la investigación lo que deriva en un clima de ingobernabilidad de la educación superior intercultural. Y también, me corresponde señalar, que la Unidad UPN 071 de Chiapas, a pesar del abandono social y político de parte de la política de educación superior en aras de fortalecer la formación universitaria de estudiantes indígenas a través de la Licenciatura en educación Preescolar y Primaria Para el Medio Indígena (LEPEPMI'90) realiza una valiosa oportunidad donde existen poca más de 14 profesores con grados de doctor que tendrán que legitimar productivamente la investigación educativa para contribuir el campo de la formación docente como lo establecen las políticas de educación superior en México. Observo, que el documento del libro tampoco registró en su análisis aquellos enfoques de pedagogías emergentes que están incidiendo en América Latina en procesos de concienciación política para desentrañar la educación intercultural neoliberal que solamente está gestionando la diversidad cultural como una responsabilidad poco relevante en el desarrollo de los valores, de la democracia, de los derechos humanos y del patrimonio biocultural en los pueblos originarios. Sin embargo, esta ausencia no fue casualidad u ocurrencia sino por el contrario obedece a la delimitación teórica conceptual y metodológica del trabajo de investigación que la propia autora precisa con detenimiento en el apartado metodológico. Me percaté que el contenido del libro, refleja aún un tema que requiere ser abordado y pueda ser complementado en tiempos posteriores para concentrarse en el ámbito formativo de educadores indígenas retomando a la propia institución de Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como una de las pioneras más importantes de México y de América Latina. Y, por último, solo me queda reiterar que el trabajo de investigación de la profesora Mena pueda trascender en el ámbito de las decisiones académicas y permita que los administradores de la educación superior intercultural tomen medidas valiosas porque la comunidad universitaria indígena se los agradecerá mucho por el tiempo que nos depara. Pues, muchas felicidades a la profesora Patricia Mena y auguramos esperanza a través del contenido del libro. Buenas noches y buen provecho.

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, junio 10 de 2017.

# JUSTIFICACIÓN

La Revista Diversa. Escritos Pedagógicos es un órgano de difusión científica de la Secretaría de Educación de Chiapas y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 ubicada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. La Revista se publica de forma semestral de forma impresa y recibe para su publicación trabajos de investigación social con énfasis en el campo educativo que realicen investigadores que versen sobre resultados de diversas temáticas del campo de la educación básica, media superior y superior en Chiapas. Es un espacio de difusión académica donde pueden publicar investigadores de las ciencias sociales de diversas latitudes geográficas y en consecuencia la Revista recibe aportaciones teóricas y empíricas de investigación científica de un alto nivel académico con el fin de abrir a partir de este medio interrogantes y reflexiones académicas que contribuyan a pensar la educación en los diversos niveles y modalidades del servicio educativo que se promueven en el marco de las redefiniciones de los entornos educativos sociales, ecológicos, étnicos y sociales en el marco de la globalización económica mundial.

En México y Chiapas la diversidad cultural, los problemas de exclusión social y de relaciones interétnicas, los problemas ambientales y de comunicación bilingüe en las escuelas rurales y urbanas de las regiones de nuestro Estado son interceptadas por las redefiniciones de las políticas públicas y sociales en el sistema educativo de Chiapas. Las investigaciones que realicen los investigadores y sus publicaciones a través de un proceso de evaluación de pares ciegos permiten alentar de manera positiva en la Revista Diversa. Escritos Pedagógicos la difusión de reflexiones sobre temáticas de currículum, evaluación, procesos de enseñanza y aprendizaje, estrategias didácticas, enseñanza de las lenguas indígenas y el castellano, política educativa, legislación educativa, enfoques y paradigmas de investigaciones en el campo de la educación, educación ambiental, formación docente inicial y continua, grupos multigrado, tendencias de la tecnología educativa y otras temáticas. Todas estas temáticas constituyen campos de reflexión y análisis donde se evidencian resultados de investigaciones para que la Revista pueda aceptar artículos de resultados de investigaciones empíricas y estados del arte en castellano e inglés donde se profundicen los alcances de las investigaciones educativas y contribuyan al desarrollo social de la educación en la región Latinoamericana.

# Criterios de Publicación

La Revista Diversa. Escritos Pedagógicos para la publicación de artículos científicos en el campo de las ciencias sociales con énfasis en educación considera los siguientes lineamientos normativos que deberán ser considerados para la edición.

- Los artículos deben ser resultados de trabajos de investigación inéditos, sin haberse enviado a publicación previa en otros medios impresos y electrónicos.
- En los trabajos se permite hasta tres (3) autores por artículo científico. Los artículos deben tener una extensión entre un mínimo de 8.000 y 15.000 palabras, incluyendo notas de pie de página, referencias, tablas, figuras y mapas que amplíen las discusiones y reflexiones.
- Los textos deben estar escritos en tercera persona con el fin de cumplir criterios de orden lingüísticos.
- El título no debe exceder 10 palabras y 15 en el subtítulo. El Resumen debe contener un mínimo de 150 y máximo 200 palabras. Se escribe en un solo párrafo y no debe contener referencias y abreviaturas. Las palabras clave: incluir de tres (3) hasta cinco (5) palabras clave tomadas del tesoro de la Unesco: <http://databases.unesco.org/thessp>, El título del artículo, el resumen y las palabras clave deben traducirse al idioma inglés.
- Como parte de las exigencias editoriales de la Revista se considera que la estructura de los artículos de investigación científica debe contener: introducción, marco teórico conceptual, metodología, resultados y discusión, conclusiones y referencias. Los artículos que sean enviados y sometidos a consideración académica deberán presentarse en formato Word, letra Times New Roman número 12 puntos, tamaño carta, espaciado superior e inferior 2.5 y margen izquierdo 3 y derecho 2.5, interlineado de 1.5 puntos y escritos a una sola columna. Las citas y referencias deben seguir las normas APA (6ª Edición). Se recomienda que si el artículo incluye tablas o figuras se deben anexar los originales lo suficientemente claros para facilitar la evaluación y edición del artículo.
- En los artículos se recomienda que los pies de página que se utilicen para hacer comentarios o aclaraciones que enriquezcan el texto deben ser importantes y que enriquezcan las ideas centrales y contenidos del texto. Se transcriben en Times New Roman de 08 puntos. Las referencias que se empleen en el artículo se ubica al final del documento y se recomienda que sea en orden alfabético y solo se colocan las citadas al interior del artículo. Se transcriben en letras Times New Roman del número 12 puntos e interlineado 1/2.
- El Envío del artículo. Los artículos que los investigadores sometan a evaluación en la Revista Diversa. Escritos Pedagógicos deberá enviarse a la dirección electrónica [revistaupn071@gmail.com](mailto:revistaupn071@gmail.com) indicando en el asunto la sección a la que pertenece. Al postular el artículo debe anexarse, en un archivo aparte, la ficha de autor: nombre completo, institución que lo legitima, correo electrónico, última aportación científica y línea de investigación científica que desarrolla.

**DIRECTORIO INSTITUCIONAL**

**Mtro. Eduardo Campos Ramírez**  
Secretario de Educación en Chiapas

**Dr. S. Jordán Orantes Alborez**  
Director de la Unidad 071 UPN Chiapas

El aprendizaje reflexivo de John Dewey  
y el aprendizaje significativo de Lev Vigotsky:  
Encuentro de relaciones.

David Subero • Daniel Paredes Ulloa • Luis Fernando Brito

09

El diseño de un entorno virtual para enseñar y aprender:  
el desarrollo de competencias genéricas  
en la formación de psicólogos.

Luis Fernando Brito Rivera

21

La construcción social del espacio tecnológico en la universidad:  
un estudio de caso en la Universidad Mesoamericana  
(UNIMESO) de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.

Víctor Hugo Pérez Pérez • Gerardo González Figueroa  
José Bastiani Gómez • Blanca Mayela Díaz Hernández

43

La resistencia magisterial ante la indolencia  
del discurso de la política educativa en México.

Carlos Rincón Ramírez

53

Pintando y Preguntando: Currículo y Didáctica para la Educación  
Autónoma Rebelde Zapatista. ¿Qué ves? ¿Qué dice? ¿Qué pasa?.

Christian F. Camacho Méndez

65

El positivismo y la escuela crítica:  
implicaciones metodológicas para la investigación educativa.

Segundo Jordán Orantes Alborez

81

Interculturalidad y enfoque intercultural en educación.  
Notas desde Chiapas.

Juan Pohlenz Córdova

92

“Sacerdotes Solicitantes y Perversos”: El Delito de Solicitación  
en la Región de Los Llanos de Comitán, Chiapas  
durante la Segunda Mitad del Siglo XIX.

Cindy B. Orellana Flores

105

Mena Ledesma, Patricia (2016).  
Políticas de profesionalización de educadores indígenas,  
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca, México.

José Bastiani Gómez

119